DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL EN LATINOAMÉRICA.

UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Daniel Lozano Flórez
Rusby Yalile Malagón
(editores académicos)



CRESUR Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL EN LATINOAMÉRICA.

UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Daniel Lozano Flórez
Rusby Yalile Malagón
(editores académicos)

CRESUR Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental

Primera edición, abril de 2022

Editores académicos
Daniel Lozano Flórez
Rusby Yalile Malagón

Autores

María Cristina Plencovich
Juan Carlos Bregy
Verónica M. Ramos
Ana d'Arc Martins de Azevedo
Carmen Pineda Nebot
Lady Esperanza Martin Martínez
Pablo Andrés Sánchez Camacho
Omar Alejandro Benítez Rozo
Luz Jiménez Quispe
Víctor Díaz
Rodolfo Hlousek
Rodrigo Massi
Pablo Díaz Estévez
Omar Benitez
Daniel Lozano Flórez

Coordinadora del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico
Ruth Milena Páez Martínez

Corrección de estilo
Oscar Janiere Martínez Ruiz

Ilustración de carátula
Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Diagramación
Andrés Jerónimo Pérez Gómez

ISBN: 978-607-8671-78-6

Chiapas, México, abril de 2022
Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de los editores, hasta su divulgación en formato virtual masivo y de libre acceso a través de la biblioteca virtual de Clacso.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2022).
CLACSO/Fondo Editorial UMCE, julio de 2022).
ISBN: 978-607-8671-78-6
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Colección Grupos de Trabajo
Director de la colección-Pablo Vommaro
CLACSO- Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány-Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata-Director de Formación

Equipo editorial
María Fernanda Pampín-Directora Adjunta de Publicaciones
Lucas Sablich-Coordinador Editorial
María Leguizamón-Gestión Editorial
Nicolás Sticotti-Fondo Editorial

Equipo
Rodolfo Gómez, Giovanny Daza, Teresa Arteaga, Tomás Bontempo, Natalia Gianatelli y Cecilia Gofman

CRESUR Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Abraham Velasco Hernández - Rector
Mauricio Zacarías Gutiérrez - Secretario Académico
Carolina Pano Fuentes - Jefa de la División de Investigación e Innovación Educativa

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN 11

Capítulo 1 25
Estado del arte sobre educación rural y formación docente en la Argentina
María Cristina Plencovich, Juan Carlos Bregy y Verónica M. Ramos

Capítulo 2 71
Formación docente, proceso pedagógico y currículo escolar en instituciones educativas rurales
Ana d'Arc Martins de Azevedo y Carmen Pineda Nebot

Capítulo 3 137
Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes
Lady Esperanza Martin Martínez, Pablo Andrés Sánchez Camacho y Omar Alejandro Benítez Rozo

Capítulo 4 179
Escuela rural y docencia en Colombia. Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional docente
Daniel Lozano Flórez

Capítulo 5 201
Educación rural en contextos interculturales de Chile. Estudio de caso en una escuela mapuche Lafkenche de Toltén
Víctor Díaz Esteves, Rodolfo Hlousek y Rodrigo Massi

Capítulo 6 221
Alternativas y desafíos de la formación docente rural en Uruguay
Pablo Díaz Estévez

Capítulo 7 237
Políticas educativas en ciencias, una mirada desde la formación docente en el sector rural
Omar Alejandro Benítez Rozo

Presentación

Esta publicación se enmarca en el eje de la ***Formación docente y pensamiento crítico en escenarios rurales***, del grupo de trabajo denominado Formación Docente y Pensamiento Crítico (2016-2019)[1] respaldado por CLACSO. Es fruto de una revisión documental realizada entre 2019 y 2020, —apenas iniciada—, pero que deja abierto el camino a nuevas indagaciones y profundizaciones en el campo educativo. Ojalá que este esfuerzo no sea interrumpido por los acontecimientos de la pandemia del COVID-19, y vaya de la mano de muchos docentes e investigadores que proponen metodologías directas o favorecedoras del diálogo, así como la construcción con los directivos y docentes rurales.

En la actualidad, las desigualdades educativas, la calidad de la educación y el cumplimiento progresivo del derecho a la educación, son temas que ocupan lugares privilegiados en las agendas gubernamentales de las instituciones internacionales y de investigadores e investigadoras comprometidas con el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. Este interés se evidencia, por un lado, en la importancia otorgada al conocimiento de las realidades socioeducativas de cada país y de las regiones; por otro, en la construcción y puesta en marcha de medidas orientadas hacia la intervención y regulación de hechos sociales relacionados con estas temáticas educacionales.

De igual manera, los cambios socioculturales, económicos y productivos experimentados en el medio rural, han generado mayores acercamientos entre los mundos rural y urbano; lo cual ha consolidado los vínculos sociales desarrollados históricamente entre estos y, además, originado nuevos procesos de interacción social. Del mismo modo, en la realidad contemporánea del medio rural latinoamericano, se han acentuado los procesos de ***descampesinización*** del habitante rural tradicional a costa del incremento de la ***neoruralización***. Hechos sociales que han otorgado nuevos significados a lo rural, originando la ***refuncionalización*** de los escenarios rurales.

1 Coordinado por Ruth Milena Páez Martínez.

En este contexto, otro aspecto que conviene subrayar se relaciona con el desarrollo de la educación rural, en especial con las funciones que debe desempeñar en los procesos de construcción social y desarrollo endógeno del territorio, así como la atención de las necesidades educativas de los estudiantes y las sociedades microlocales. Es en este escenario, precisamente, donde se evidencian las mayores necesidades de cambio educativo porque, como lo describen los estudios y diagnósticos realizados en cada país, en los territorios rurales se presentan las situaciones más críticas con relación a la persistencia de desigualdades educativas y sus efectos; especialmente para cumplir cabalmente con el derecho a la educación de la población asentada en los territorios rurales de la región compuesta por América Latina y el Caribe.

Durante el desarrollo institucional de la escuela rural y la educación ofrecida por las instituciones educativas, emergen como prioridades la construcción de una educación de calidad, así como la puesta en marcha de procesos pedagógicos para alcanzar la aceptabilidad y adaptabilidad que deben tener los proyectos educativos; cuyos fines son el cumplimiento progresivo del derecho a la educación. No cabe duda que la atención de estas prioridades requiere de una formulación de modelos educativos flexibles; del diseño de ambientes de aprendizaje con prácticas pedagógicas apropiadas; la formación de docentes rurales; y la construcción de ofertas de formación que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes y la sociedad microlocal.

El libro *La formación rural en Latinoamérica. Una revisión documental*, centra su atención en la formación del profesorado encargado de desarrollar las acciones que integran el proceso educativo entre las instituciones educativas rurales. Así, pues, desde el punto de vista disciplinar y una perspectiva histórica, la obra trata de la educación rural en general, remontándose en el tiempo —en algunos casos antes del siglo XIX—, cuando se produjo la independencia de los países latinoamericanos y caribeños para luego conformarse como repúblicas e iniciar su desarrollo

en contextos interculturales. Desde la perspectiva social el texto examina las alternativas de atención a las necesidades educativas, planteadas a partir de algunas experiencias en educación rural obtenidas en países de la región; en las cuales se alude, entre otros aspectos, a la formación ciudadana en el campo de las ciencias, así como al desarrollo del territorio.

Desde otro ángulo, el escrito examina aspectos relacionados con la formación del docente rural, con énfasis en la enseñanza y aplicación de saberes específicos, considerados necesarios para el desempeño de la función docente. Tal como sucede con la gestión del currículo en contextos socioculturales diversos, mediante algunas alternativas de formación del profesorado rural que se han implementado en países de América Latina; que dieron lugar al esclarecimiento en torno a los retos y desafíos que esta formación tiene hoy.

En cuanto a la mirada histórica de la educación rural, el apartado ***Estado del arte sobre educación rural y formación docente en la Argentina***, presentado en el capítulo I, vincula el origen de la educación rural con la historia argentina; destacando la articulación de esta educación con los procesos y dinámicas agenciados en los ámbitos local y regional, así como con los diferentes actores sociales en cada territorio. Esto ha definido el sentido y los fines de la modulación que han tenido las alternativas de formación del docente rural en ese país.

En la historia de la educación ocurrida en el medio rural de la Argentina, se destaca la distribución del proceso educacional llevado a cabo en dos niveles educativos: la primaria rural y la secundaria agropecuaria. Ambos se cursan en las escuelas rurales y en las escuelas agropecuarias secundarias o agrotécnicas, respectivamente, las cuales privilegian la enseñanza de la producción agropecuaria sustentable.

La propuesta de análisis presentada en ese capítulo fue construida con base en la triada de conceptos ***educación rural***, ***territo-***

rio y *formación docente*; la interrelación de la génesis con el desarrollo de la educación rural argentina; los desarrollos en materia de política educativa y, particularmente, los proyectos educativos dirigidos hacia el medio rural. De particular importancia es el énfasis que se hace en torno al criterio de población como una opción para definir lo rural, circunscrito a la educación impartida en instituciones educativas en localidades que no superan los 2. 000 habitantes y en territorios donde la población se encuentra dispersa. Con relación a la formación docente se destaca la oferta de titulación del nivel superior, por algunos institutos provinciales y universidades, así como el título de ***Especialista docente en educación rural*** para el nivel primario.

El capítulo II, ***Formación docente, proceso pedagógico y currículo escolar en instituciones educativas rurales***, presenta un marco teórico integrado por los conceptos de *identidad* y *territorio*. Este panorama resulta fundamental para la comprensión de tres tipos de educación de los que ahí se identifican: indígena, de los quilombos y de campo. Respecto a la identidad, se destacan las formas en cómo esta se afirma y legitima en el escenario creado por la globalización y la cultura del consumo; que conducen a la identidad por caminos inciertos y transitorios en el marco de un orden establecido por la lógica del mercado. En tal condición la identidad personal, o quizás basada en la adscripción a un grupo social, parece un contrasentido; sin embargo, desde la perspectiva adoptada por quienes elaboraron ese capítulo, es necesario abrir un camino que permita, por un lado, la reflexión y comprensión de las implicaciones históricas y socioculturales de la identidad en la época del proceso de globalización. Estas desdibujan las expresiones auténticas de la identidad, asociadas con lo individual, local y regional. Por otro lado, también es importante la construcción de opiniones a favor del debate acerca de la configuración de la identidad en la época actual.

De igual modo, la noción de territorio es otro referente importante para la comprensión de las educaciones estudiadas en

este capítulo. De la idea de territorio expuesta conviene destacar el reconocimiento de la existencia de territorialidades por fuera del proyecto estatal, pero que constituyen representaciones de la vida territorial, relacionadas con la apropiación de bienes fundamentales para la vida. Por esta razón el territorio es fundamento de la identidad y fuente de la satisfacción de las necesidades humanas y la sobrevivencia de las tradiciones culturales. Así, la noción de territorio se articula con la cultura y la etnicidad.

En cuanto a la educación desde la perspectiva indígena, durante el período colonial en Brasil, se destaca que se llevó a cabo un proceso de catequización el cual desconoció la cultura indígena y sus prácticas. Asimismo, se muestra cómo este proceso definió el sentido de la educación de esas comunidades durante buena parte de la vida republicana brasilera, hasta cuando comenzaron la formulación de políticas educativas y la expedición de medidas legislativas que configuraron la política nacional de educación indígena y el desarrollo de una educación con perspectiva étnica. Esta nueva educación —se señala—, se sustentó en la vinculación y reconocimiento de las escuelas indígenas; el uso de las lenguas maternas y de sus procesos particulares de aprendizaje en la escuela formal; el desarrollo de programas y de currículos específicos para las escuelas indígenas; y la formación de maestros indígenas. Como indicador de este cambio se destacan, entre las universidades, el surgimiento de programas de formación intercultural que permiten la afirmación de la cultura indígena; la gestión de sus territorios; la vinculación con estos programas y cursos de las autoridades tradicionales e integrantes de sus comunidades; y el encuentro entre los conocimientos académicos y saberes ancestrales.

Con respecto al desarrollo de la educación de los quilombos[2] en Brasil, se destaca que su organización constituyó la primera alternativa para la conquista de la libertad y la construcción de

2 El Quilombo corresponde al territorio libre de esclavos que hubo en Brasil hasta las primeras décadas del siglo XVIII. Su organización se basó en el ordenamiento de pequeñas aldeas, integradas, principalmente, por los negros que se habían liberado de la esclavitud junto a su descendencia.

formas de vida diferentes en la población negra y de algunos campesinos e indígenas. Asimismo, se señala cómo la población negra ha sido discriminada por la condición racial, pues su tradición cultural y saberes se han despreciado. Además de esto, el apartado da cuenta de las manifestaciones de la discriminación durante el proceso educativo dirigido a esta población; para lo cual se recuerda que, en el siglo XIX, su escolarización no consideraba la adquisición de la escritura, sino una educación contra los prejuicios y discriminaciones, con el fin de mejorar la autoimagen de la población negra.

También se evidencian las acciones que han marcado el cambio educativo y la adopción de medidas para la formulación e implementación de políticas y acciones relativas a la población negra del país. Un lugar importante ocupa el mostrar las huellas en la continuidad de esta discriminación, así como la necesidad de avanzar en los procesos de inclusión educativa. Todo esto mediante la formulación de proyectos educativos y de ofertas educacionales provistas de una adecuada adaptabilidad y aceptabilidad; de tal forma que se atiendan las necesidades educativas de la población negra y se realice una gestión del currículo que incorpore, en sus contenidos y estrategias pedagógicas, las condiciones y características específicas de esta cultura.

La última parte del capítulo dos se ocupa de la educación de campo como política pública y la lucha por la educación ribeirinha en la Amazonia. Esta reflexión incluye entre sus principales referentes las nociones de territorio, identidades social, cultural y ambiental, así como las políticas públicas y medidas legales, las cuales evidencian las relaciones entre las comunidades y el Estado. Así, se analiza la denominada educación de campo y su relación con los saberes territoriales, así como las prácticas de desarrollo local. Existe especial interés por el contexto de las escuelas ribeirinhas, a las que asisten las personas adscritas a los grupos humanos de la Amazonia, cuyas actividades relacionadas con el trabajo, la interacción con la ciudad, la educación, el ocio,

la religión, están íntimamente ligadas a la subida y el descenso de las aguas del río. En concordancia con lo antes mencionado, los autores de este capítulo conciben una educación denominada como ***ribeirinha***, la cual hace posible el reconocimiento de las especificidades regionales y la formulación de proyectos educativos y ofertas curriculares, que permitan la convergencia de las territorialidades y los proyectos de vida.

Como parte del capítulo III, en ***Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales, de sus sociedades y de los habitantes rurales***, se examina el desarrollo de la educación rural en Colombia durante la época contemporánea. La reflexión se centra en torno a cuáles son las funciones desempeñadas por esta educación rural en el ámbito territorial, así como en su desarrollo histórico.

De las funciones del proceso educativo llevado a cabo en cada territorio, se destaca la contribución de la educación con los procesos de construcción social en los territorios rurales. Especialmente, se da cuenta de aquellos espacios donde se hallan asentados los habitantes del medio y la población rurales dispersa, pero, también, de la generación de condiciones que permitan a las personas fortalecer su vínculo con la sociedad e iniciar procesos de movilidad social ascendente. En lo que concierne al desarrollo de la educación, el capítulo ofrece un análisis crítico de la política educativa contenida en la fase II del ***Proyecto de Educación Rural*** (PER). Esta mirada analítica se extiende hacia la formulación y aplicación de los modelos educativos flexibles.

El conjunto de las acciones integrantes del proceso educativo, llevado a cabo en los territorios que conforman el medio rural, es conceptualizado como una educación provincial, mediante la cual se articula la acción educativa realizada en los territorios considerados como rural y semirrural.

En el capítulo IV Escuela rural y docencia en Colombia. Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional docente, se realiza un análisis de los escenarios rurales colombianos donde se desarrollan procesos educativos relacionados con la educación rural. En este capítulo se presentan algunos de los principales problemas sociales que afectan a la población asentada en estos territorios y que han afectado el vínculo social del habitante rural, especialmente del campesino. En el estudio de estos contextos se incluye la escuela rural, haciendo énfasis en las condiciones que presentan estas instituciones educativas, el ejercicio de la función docente y la aplicación de modelos educativos flexibles. Asimismo, se hace un cuestionamiento a la oferta de educación disponible en el medio rural porque no contribuye al cumplimiento progresivo del derecho a la educación y no tiene la calidad requerida, debido a que sus diseños curriculares no reconocen las necesidades educativas de estudiantes y comunidades rurales y, en consecuencia, no presenta la aceptabilidad y adaptabilidad requerida. Otros aspectos tratados en el capítulo se relacionan con la formación del docente y los roles desempeñados en la escuela y en la comunidad rural. Precisamente, en relación con la formación de estos docentes se plantean las limitaciones que posee y el poco aporte que hace a la formación del perfil profesional del profesor (a) rural y a su desarrollo profesional. Especial tratamiento se le otorga a la precarización del trabajo del profesorado rural, hecho que se asocia con los cambios introducidos por la reforma educativa y el desarrollo de la política de educación formulada desde los años noventa del siglo pasado, lo cual ha originado malestar docente, pérdida de estímulo para el ejercicio de la docencia, afectación del estatus profesional del docente, inestabilidad laboral y dificultades para el ascenso y promoción del docente.

Hacia la parte intermedia del libro se encuentra el capítulo titulado *Educación rural en contextos interculturales de Chile. Estudio de caso en una escuela mapuche Lafkenche de Toltén*, como

parte del capítulo V. En él se tomó como base la experiencia suscitada en la región de La Araucanía, al sur de Chile. Se trata de una escuela rural que se sitúa en el contexto intercultural mapuche Lafkenche, de la comuna de Toltén, en la provincia de Cautín. A partir de esta experiencia educativa los autores analizan el proceso de una educación que pretende ser intercultural, pero que no logra desarrollarse de forma efectiva porque los sistemas educativos no consiguen reconocer y valorar las culturas originarias, así como sus tradiciones y legado. Los autores advierten cómo esto conduce a la imposición de currículos estandarizados, cuyos contenidos desconocen los saberes ancestrales, perpetuando así el dispositivo colonial que impide la formación de los estudiantes de acuerdo con su cosmovisión, valores y prácticas culturales.

La reflexión realizada por los autores a partir de la experiencia de la escuela rural referida, les permite concluir que una auténtica educación intercultural requiere de la integración de los conocimientos culturales y su transferencia a todas las escuelas del país, no solo a aquellas que tienen población indígena entre sus estudiantes. Aun así —advierten ellos mismos—, la comunidad mapuche ha avanzado mucho más que la sociedad chilena en la formación intercultural, en consecuencia, los mayores retos son para quienes integran la sociedad occidentalizada.

En *Alternativas y desafíos de la formación docente rural en Uruguay*, que constituye el capítulo VI, se ofrece una recuperación del proceso histórico de la educación rural y de la formación de docentes rurales, especialmente para la escuela primaria uruguaya. El autor destaca los principales aportes de los estudiantes y profesores al construir la perspectiva rural del programa escolar, identificándola al final de la década cuarenta del siglo XX, cuando se puso en marcha el Programa para escuelas rurales, como el momento más destacado de la pedagogía rural uruguaya.

Con relación a la formación de los docentes encaminados hacia la práctica en la escuela primaria se señala que la tensión, discusión y reflexión en torno a la universalización y la ruralización

del programa escolar, fueron fundamentales para la definición del perfil de estos docentes. Asimismo, el autor destaca que los procesos de cambio en el medio rural, originados a finales de la década del sesenta del siglo pasado, asociados con la emergencia de los procesos que trajo consigo la nueva ruralidad y el desarrollo de la globalización, impactaron en la escuela rural. Por tal razón se plantea como necesaria la actualización en la formación de docentes, mediante la especialización de un currículo prescripto que alivie la tensión de este hacia lo instituyente; con el fin de no provocar mayores desencuentros entre el programa instituido y las aspiraciones de los profesores. Otros desafíos visibilizados se relacionan con la recuperación de los saberes locales, la resignificación y actualización pedagógica de la escuela rural; además, con el desarrollo de procesos de investigación educativa que permitan la recuperación de la identidad rural desde las prácticas educativas.

Se concluye este libro con ***Políticas educativas en ciencias, una mirada desde la formación docente en el sector rural***, hallado en el capítulo VII. Ahí se aborda la formación de los profesores colombianos en el campo de las ciencias, a partir de la revisión de las políticas que tratan el asunto desde la legislación educativa. Al respecto, el autor señala la necesidad de que, en la educación rural, se fortalezca la enseñanza de otros saberes como los obtenidos en el ámbito rural; más aún, destaca la ausencia de orientaciones y lineamientos específicos para el estudio y la enseñanza de las ciencias en los centros educativos que están situados en los territorios rurales. Lo cual se conjuga con un vacío en la formación del profesorado, que impacta negativamente en el conocimiento de las ciencias y los métodos de enseñanza de estas. Una de las posibilidades manifiestas en este apartado, es la búsqueda de la articulación entre los saberes aportados por las ciencias y las necesidades de conocimiento presentes en los contextos rurales de Colombia. De esta reflexión surgió la propuesta del autor de actualizar la formación de los docentes de ciencias, a través de

programas de especialización y educación continua, en los cuales se formen para el conocimiento del medio rural; así como la identificación de necesidades formativas en ciencias, que tienen las personas en las sociedades microlocales rurales.

Esta compilación de textos que articulan el libro —podría decirse—, aporta elementos novedosos que contribuyen con el conocimiento comprensivo de la educación rural en los países de América Latina y del Caribe. Entre los aspectos de mayor relevancia que se deben destacar, se halla la existencia de nuevas preocupaciones en el pensamiento educativo. Estas llevan a reflexionar profundamente acerca de las posibilidades para el surgimiento de una llamada educación rural, como un tipo de educación necesario en el contexto latinoamericano; hecho que se ha asociado con la formulación de las políticas de desarrollo rural de finales de la década del sesenta del siglo pasado.

Para el caso de Argentina, en este texto, se plantea que la educación en el medio rural comenzó antes del proceso de constitución de la república, hipótesis que se puede extrapolar a la situación de otros países de América Latina.

De igual manera, con relación a la historia de la educación, el libro aporta otros elementos de interés que conviene tenerlos en cuenta para futuras investigaciones, entre los cuales destacan: ***una distinción entre la educación en el medio rural denominada educación rurales***. Esta última es considerada como parte de las políticas de desarrollo y estrategias de fomento del cambio social y tecnológico en las zonas rurales, razón por la que debe estar provista de contenidos y estrategias de enseñanza particulares, orientadas a la satisfacción de necesidades educativas de la población y sociedades rurales. Lo cual puede ser concretado en modelos educativos flexibles, los cuales contengan propuestas curriculares no estandarizadas por la política educativa nacional. Sin duda, esta consideración es otra perspectiva desde la cual es posible el avance en torno al estudio de la educación rural, incluso, estableciendo correlaciones entre los conceptos de terri-

torio, ciudadanía, cultura, interculturalidad, desarrollo o medio ambiente, tal como lo hacen algunos de los autores de esta obra.

Además, el libro trata la formación docente en los niveles inicial, en ejercicio y de posgrado, destacando, por un lado, la ausencia de la definición del perfil profesional del docente rural y, en consecuencia, de programas curriculares específicos de formación para estos profesores; por otro lado, presentando experiencias innovadoras en este tipo de educación en contextos donde se han producido cambios sociales y educativos, como ocurrió en Bolivia. Hecho que ha generado condiciones favorables para el reconocimiento de la educación rural y su consecuente desarrollo, evidenciadas en las políticas educativas nacionales, en los proyectos educativos institucionales, así como en los programas de formación de docentes.

Visto así, a la formación del profesorado rural le ayuda la realización de estudios e investigaciones acerca de las escuelas normales, instituciones que hacen parte de los sistemas educativos de los países latinoamericanos; en las cuales se forman muchos profesores que ejercen la función docente en instituciones y centros educativos rurales. Las reflexiones a partir de leer los capítulos que van desvistiendo la formación del docente rural, plantean la necesidad de continuar trabajando en la construcción de propuestas curriculares que formen al profesorado rural de acuerdo con un perfil específico; todo esto para que la escuela rural adquiera mayor capacidad de respuesta ante los retos y desafíos en el medio rural de hoy, cuando parece que avanza rápidamente la expansión y consolidación del proceso de globalización y la emergencia de la nueva ruralidad.

Daniel Lozano Florez, docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D.C., marzo de 2022

Capítulo 1

Estado del arte sobre educación rural y formación docente en la Argentina

María Cristina Plencovich
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía
plencovi@agro.uba.ar

Juan Carlos Bregy
Asociación FEDIAP
direccionejecutiva@fediap.com.ar

Verónica M. Ramos
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía
vramos@agro.uba.ar

Introducción

La educación rural se encuentra indisolublemente unida a la Argentina desde varios siglos antes de su organización nacional durante el siglo XIX. Presenta riqueza, complejidad y fuertes lazos de vinculación con los actores del medio local y regional, que han modulado la demanda de la formación pedagógica de los docentes. La educación ***en*** el medio rural y ***para*** este ámbito rural del país, se expresa a través de dos ejes débilmente cohesionados: la educación rural primaria y la educación rural o agropecuaria del nivel secundario. Estos configuran la denominación de educación ***en*** el medio rural —mayoritariamente del nivel primario— y ***para*** el medio rural —nivel secundario y superior—.

Este capítulo tiene como objetivo presentar la educación rural en la Argentina con su doble categoría de establecimientos: escuelas rurales primarias y escuelas agropecuarias secundarias, que tienen distinta génesis y presentan diferentes estructuras. No

trataremos en este trabajo el nivel superior agropecuario, sus instituciones ni los mecanismos formadores de sus cuadros docentes.

Específicamente, se analizarán las relaciones que establecen los centros educativos con el medio —en especial las escuelas agropecuarias— e identificará el perfil de formación de los profesores que se desempeñan ***en*** el medio rural —maestros del nivel primario— y ***para*** el medio rural —profesores del nivel secundario— desde una perspectiva fenomenológica, crítica e interpretativa.

Estas relaciones se sostienen en tres conceptos clave: educación rural, territorio y formación docente. Para esto, se establece un panorama acerca de la estructura y la génesis de la educación rural en el país, a partir del análisis documental en torno a los resultados publicados en entrevistas online que se refieren al tema; además de investigaciones empíricas elaboradas en conjunto por un equipo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires y la Red Federal de Educación en y para el medio rural (FEDIAP). En estos se reúnen experiencias obtenidas en diversos establecimientos secundarios de educación agropecuaria del país, que van acompañados de una indagación acerca de los modelos de educación rural.

El documento plantea el contexto histórico-político que ha incidido en forma diferenciada en esta modalidad educativa —educación rural— y en la submodalidad de la educación técnica —educación agropecuaria—, así como los antecedentes de investigaciones realizados en el país acerca de la tríada de variables: ***educación rural y agropecuaria***, ***territorio*** y ***formación docente***; ofreciendo un panorama actual de la provisión de los servicios formales de educación rural en el país y del estado de la formación docente inicial para la ruralidad. Asimismo, el capítulo incluye los testimonios escritos de referentes clave en seis recuadros que aparecen al final del capítulo. Estos testimonios ofrecen un panorama sobre iniciativas de interés en el ámbito nacional y provincial.

El capítulo gira en torno a cuatro núcleos principales: ***Antecedentes históricos del sistema de educación*** rural y agropecuaria, ***Antecedentes investigativos***, ***Panorama actual de la formación docente rural y agropecuaria*** y ***Análisis crítico de los hallazgos***.

La educación rural y agropecuaria en la Argentina

La educación rural argentina se refiere a establecimientos educativos que se encuentran en el medio rural; es decir, en localidades de población concentrada de hasta 2.000 habitantes o en lugares de población dispersa. No hace distinciones en cuanto al nivel educativo —preescolar, primario, secundario— de la institución. Como comúnmente se trata de escuelas ***primarias*** rurales, el lenguaje popular ha tomado la parte por el todo y ha originado una metonimia que llama escuelas rurales, preponderantemente, a las escuelas primarias ***en*** el medio rural.

En cambio, las escuelas secundarias ***para*** el medio rural, comúnmente llamadas escuelas agropecuarias o agrotécnicas —debido a que su objeto de estudio es la producción sustentable de base agropecuaria—, se encuentran localizadas en el medio rural, el periurbano e incluso algunas poseen sedes en el ejido urbano.

Para uniformar las denominaciones, en este estudio nos referiremos a escuelas rurales cuando se indiquen las del nivel primario y escuelas agropecuarias para las del nivel secundario.

En el sistema educativo argentino la educación rural primaria es una modalidad del sistema educativo, mientras que la educación agropecuaria secundaria es una submodalidad de la enseñanza técnica. Ambas tienen establecimientos escolares en todo el país que proveen servicios educativos a la población rural o la que está relacionada con ella. Existen, además, diversas formas de enseñanza técnica agraria, no formal, que atienden a las competencias vinculadas con el trabajo rural.

El foco de atención acerca de la modalidad de educación rural primaria está puesto en las propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales —distancia, aislamiento, matrícula baja y pocos docentes, formas de transporte y comunicación—, que condicionan la obligatoriedad escolar garantizada por el Estado. Esto último reclama al sector público una educación para todas y todos, más allá del contexto en el que se encuentren los actores educativos y las instituciones.

Ahora bien, que lo rural sea una modalidad del sistema educativo no obliga a que los establecimientos escolares rurales sean funcionales al entorno; es decir, que solo tengan como objeto de aprendizaje contenidos referidos al medio en el que se inserta la escuela. Por eso y para garantizar la libre circulación de habitantes de una zona a otra del país, así como las futuras decisiones educativas y laborales de los niños y niñas que asisten a la primaria, la modalidad se basa en la educación común, no diferenciada.

Los establecimientos educativos rurales del país se encuentran en todo el territorio nacional y atienden a niños y niñas que pertenecen a familias de trabajadores dedicados a la producción primaria: minería, agricultura, ganadería, pesca, forestación; a familias de campesinos que en general no son propietarios de tierras; a trabajadores agrícolas estacionales, así como a niños y niñas de pueblos originarios. También prestan servicios a familias residentes en zonas rurales, cuya principal ocupación son los ***empleos rurales no agropecuarios*** (ERNA), o sea empleos en cualquier rama de actividad excepto el sector primario agrícola, —ganadería, silvicultura, caza y pesca—; se trata de actividades extremadamente heterogéneas, tanto en la rama de la actividad como en el tamaño del emprendimiento e inserción laboral.

Por su cuenta, la submodalidad agropecuaria desarrolla diseños curriculares, cuyo objeto epistemológico es la producción agropecuaria sustentable, aunque con distintos énfasis puestos en las formas de producción regional. Los establecimientos agro-

pecuarios secundarios del país se encuentran en todo el territorio nacional, dependen también de las jurisdicciones o provincias; atienden mayoritariamente a adolescentes de familias vinculadas con el sector agropecuario, propietarios o arrendatarios de explotaciones rurales y también a trabajadores dedicados a la producción primaria y de actividades no agrícolas, profesionales, así como pertenecientes a los pueblos originarios.

Debido a que la Argentina es una república federal, todos los establecimientos educativos mencionados, así como las experiencias de educación profesional no formal, son administrados por las jurisdicciones políticas de la nación —provincias—; es decir, pertenecen a un ámbito jurisdiccional y existen, además, algunas instituciones de nivel municipal. Las escuelas rurales o agropecuarias son establecimientos públicos de gestión oficial o privada. Un porcentaje significativo de ellas, en especial de la gestión privada, forman parte de la única red federal que reúne escuelas agropecuarias del nivel secundario, la Asociación FEDIAP Educación y Desarrollo para el Medio Rural y su Gente. La finalidad principal de FEDIAP es el perfeccionamiento de las instituciones que brindan educación en el medio rural de la Argentina. Se vinculan con ella 160 instituciones educativas —157 de nivel medio-secundario—, dos terciarios y un Centro de Formación Profesional-Laboral.[1]

Marco teórico

Educación rural y territorio

El espacio físico rural se convierte en territorio cuando convergen en él lo privado y lo público. Las escuelas rurales, en los medios más remotos, muchas veces, representan la única señal

1 Su trabajo en red se intensificó después de la década de 1990, cuando la desnacionalización de la educación general y el traspaso de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales, dificultó aún más el trabajo en esta modalidad. La presencia de la asociación permitió canalizar muchas demandas de asesoramiento y de recuperación de la identidad vulnerada de escuelas agropecuarias que necesitaban una red de contención institucional ante el olvido de la educación técnica por parte de la Ley Federal.

de vida pública. Lo privado alude a privación, a estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una relación con los otros y de realizar algo más permanente que la propia vida (Arendt, 2005). Para esta autora, la privación de lo privado radica en la ausencia de los demás.[2]

Según el geógrafo francés Guy Di Méo (1998), el territorio implica la simultaneidad de distintas concepciones ligadas a la noción de espacio. Así, territorio significa tanto la idea ***kantiana*** de espacio como la forma ***a priori***, independiente de la experiencia, que es la condición de conocimiento. En tal sentido implica el ***espacio de*** vida —o aquel en donde se desarrollan habitual y cotidianamente las actividades de las personas—, mientras que, como ***espacio geográfico***, tiene su equivalente en las formas naturales y sociales. Finalmente, en tanto ***espacio vivido o de la experiencia,*** se refiere a la historia de los lugares y de las significaciones. El autor también señala que los grupos humanos tienen formas de representación propia acerca de sí mismos, de su historia y su singularidad; en tal sentido, el territorio testimonia la apropiación económica, ideológica, política y, por tanto, social del espacio.

El territorio multidimensional participa en tres órdenes distintos, el primero de ellos basado en su materialidad, en la realidad concreta, palpable, desde donde el concepto adquiere su sentido; el segundo, referido a una acción psíquica e individual, con la cual la territorialidad se identifica, por una parte, con una relación ***a priori***, emocional y presocial desde lo humano hacia la tierra; y, en tercer lugar, el orden de las representaciones colectivas, sociales y culturales, que le otorga sentido y carga simbólica. En su planteamiento Di Méo estudia las relaciones espaciales y las comprende como: "(...) los enlaces afectivos, funcionales, económicos, políticos, jurídicos o puramente imaginarios que los individuos y grupos tejen con los espacios geográficos donde viven, atraviesan o se representan (...) (p. 56)", todo esto revela el

2 Para Arendt la forma más extrema la constituye el fenómeno de la sociedad de masas, donde la ausencia de los demás no solo destruye la esfera pública, sino también la privada.

papel que juegan los actores como productores de espacio. Asimismo, se refiere al concepto de identidad como enlace entre los seres humanos, sus sociedades y el espacio. Así advierte que "(...) la identidad es una construcción social y geográfica, que se produce ligada a los espacios sociales donde las personas viven y se mueven. El proceso de construcción de la identidad transforma el espacio geográfico en espacio social" (Di Méo, 1998, p. 56).

El territorio también incorpora la perspectiva del tiempo, pues la temporalidad atraviesa la acción de los colectivos sociales y de las personas que configuran el territorio. No existen territorios ahistóricos, como no hay territorios no humanos. En todo territorio se proyecta el tiempo en sus dimensiones de pasado y futuro. El presente se construye como interjuego individual y social entre el pasado y el devenir. En la construcción de la identidad no quedan ajenas las trayectorias sociales ni las biografías individuales. Ellas van dejando marcas y vínculos que se actualizan en la acción de los actores.

En las últimas décadas la geografía y las ciencias culturales lo han dotado con matices de interés, así como su pariente próximo, el término región (*re-gea*); palabra que según Picco (1990) significa asumir doblemente la tierra, primero como espacio y después como cultura. Con esto el territorio es asumido, vivido y transformado como espacio vital por sus actores, espacio de producción de cultura e identidad. Y a esto nos referimos cuando consideramos las escuelas como instituciones territoriales. En los territorios las escuelas representan la vida social y política y son, definitivamente, la trama de la *res* pública. Desde esta perspectiva, la educación señala la presencia de políticas públicas en los lugares que los constituyen como territorio.

La acción de las personas en el territorio transforma el espacio, marcándolo con huellas simbólicas. A la vez, son modificadas por él en un continuo intercambio. A través de sus propias acciones, las personas, grupos y colectividades, incorporan el entorno a sus procesos cognitivos y afectivos. Es decir, son transformados

por el espacio, así como las personas transforman el espacio dejando en él marcas cargadas simbólicamente, que impregnan el espacio de significados individuales y sociales.

Ahora bien, a pesar de que la ruralidad no constituye un concepto monolítico, sino que admite diversas expresiones de actores e instituciones, existen algunas notas comunes. Una de estas es que atañe a las poblaciones dispersas en el campo o concentradas en pequeñas localidades. Estas son localizadas en lugares a menudo remotos, de accesibilidad limitada y pocos servicios, aunque distanciadas de las concentraciones y la dependencia económica de las industrias agropecuarias. Una de las características de las comunidades rurales es que su base económica tiende a estar ligada al lugar. Existen otros atributos que a menudo se destacan entre las comunidades rurales, aunque no estén intrínsecamente asociados a ellas, uno de estos es la pobreza.[3] También se asocian las comunidades rurales con población envejecida y escasa. De todos modos, se identifican rasgos positivos en lo rural, tales como la belleza, la serenidad del paisaje, seguridad, solidaridad, entre otros, aunque no siempre estos sean comprobables y algunos estén en controversia.

Por último, las comunidades rurales de la región varían enormemente en su interior, respecto de otras regiones del país. También ellas reciben un flujo centrífugo que proviene de las grandes ciudades. El rápido crecimiento de las innovaciones tecnológicas, debido a la era de la información, ha desarrollado nuevas formas de organización del trabajo. Lo cual ha permitido que las personas vivan lejos de los grandes centros urbanos y se comuniquen a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así, se evidencia en las localidades rurales o en las ciudades cabeceras de los partidos bonaerenses, por ejemplo, un proceso de ***vuelta al campo***. De todos modos, en la Argentina, el flujo de esta ***rururbanización*** de la ciudad al campo resulta hoy ínfimo.

3 Este fenómeno también se ocurre en los países industrializados. Entre los 250 condados más pobres de los Estados Unidos de Norteamérica, 244 son rurales. Asimismo, entre los más de 8 millones de niños que asisten a las escuelas rurales públicas, 2.5 millones viven en la pobreza.

Breves antecedentes históricos del sistema de educación rural y agropecuaria

Si bien las escuelas rurales primarias presentan cierta heterogeneidad propia del territorio en donde están insertas, el hecho de ser parte de la educación común del sistema educativo no les agrega diferencias extra. Las cuales sí poseen los establecimientos agropecuarios en y para el medio rural.

Las escuelas secundarias agropecuarias en la Argentina son hoy una submodalidad de la enseñanza técnica y se encuentran diseminadas en todas las jurisdicciones del país. Su origen —dentro del período independentista argentino—, se remonta a la primera escuela práctica agropecuaria oficial, creada en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires en 1823. Estas escuelas prácticas estaban ampliamente vinculadas con el mundo del trabajo productivo de base agrícola y, desde el inicio, presentaron una profunda vinculación con el medio. A lo largo del siglo XIX, las escuelas se multiplicaron en el territorio nacional y su acción se potenció con la llegada de la orden salesiana al territorio argentino, que impulsó la creación de este tipo de escuelas hasta en los confines australes de Tierra del Fuego.

Dicho lo anterior, con seguridad, no se puede hablar aún de escuelas secundarias en el país, habida cuenta de que todavía el sistema de nivel medio no se hallaba organizado. Nos referimos con ello a la fisonomía actual que, al principio, sólo incorporó los estudios propedéuticos para la universidad y más tarde los estudios comerciales. La enseñanza vocacional técnica debía aguardar hasta el siglo XX para comenzar su incorporación y lenta sistematización.

Un hito significativo para este tipo de escuelas agropecuarias lo constituye la creación del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación en 1889, que fundó escuelas nacionales prácticas de agricultura desde 1900 hasta 1918. Estas escuelas no emitían títulos de la educación secundaria y consideraban la praxis como

una forma privilegiada de conocimiento. Las escuelas prácticas de agricultura se crearon con carácter federal en distintos lugares del país, por ejemplo, en Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, Chaco, Misiones, San Juan, Buenos Aires y Salta, porque atendían a la regionalización de sus territorios. Estas escuelas permanecieron a cargo del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación hasta que se transfirieron al Ministerio de Educación en 1967.

A partir de indicadores empíricos relevados en trabajos de campo. y del análisis documental e histórico de la modalidad agropecuaria, es posible distinguir los siguientes tipos de escuelas agropecuarias en la Argentina:[4]

a). Escuelas agropecuarias públicas provinciales —exnacionales—
b). Agropecuarias públicas provinciales, históricas y nuevas
c). Escuelas EMETA
d). Escuelas agropecuarias asociadas a universidades
e). Escuelas EFA
f). Centros educativos para la producción total (CEPT)
g). Centros de formación rural (CFR)
h). Escuelas privadas confesionales
i). Escuelas privadas no confesionales

Estos tipos se basan en un conjunto de variables que tiene los siguientes descriptores: ***Poder sobre los recursos, Formas de financiamiento, Concentración geográfica, Relación con la comunidad, Procedencia de alumnos, Categoría ocupacional de los padres de alumnos*** y ***Antigüedad institucional***.

Poder sobre los recursos. Se refiere a la autoridad formal de las escuelas en torno a la adjudicación y uso sustantivo de recursos económicos, los cuales son para la provisión de los servicios —controla los recursos—; también para saber si influyen en el presupuesto u otros procesos de toma de decisiones. A través de

4 Para conocer más en torno a estos tipos de escuelas argentinas, cfr. González, 2009; Plencovich, 2014.

ese descriptor se podría aclarar si los establecimientos pueden decidir cómo emplear los recursos —influye y no influye en los recursos—, siendo en ese caso su único papel el de asesorar respecto del uso de los recursos.

Formas de financiamiento. Existen instituciones privadas sin subvención estatal, otras que son públicas, pero de gestión privada, aranceladas o no aranceladas, con subvenciones que van del 40% hasta el 100%, respecto del pago de sueldos de los docentes de las asignaturas —con financiamiento público—; sin embargo, también hay instituciones públicas —con financiamiento total, no solo para el pago de los haberes docentes, sino de todos los gastos de mantenimiento e instalaciones—.

Tamaño de la oferta de servicios. Se define por rangos el número de establecimientos educativos agropecuarios de ese tipo que existe en el país. Los rangos son menores de 20; 20-39; 40-59; 60-79; 80-99 y 100 o más.

Concentración geográfica. Con este descriptor se identifica dónde se concentra la oferta, que pude ser, por ejemplo, la región pampeana, NOA, NEA, Cuyo, Patagonia o dispersa en todo el país.

Relación con la comunidad. Identifica la fortaleza del vínculo con la comunidad a través de indicadores como existencia de cooperadoras, proyectos comunitarios incorporados en el Proyecto Educativo Institucional, convenios celebrados con otras instituciones o con entidades privadas, actividades de extensión, etcétera. Admite una progresión que va de un mínimo nivel —débil— a uno máximo —fuerte.

Procedencia de alumnos. Ayuda a definir la procedencia geográfica de los alumnos, según vivan mayoritariamente en poblaciones de hasta 2 000 personas o disperso en el campo (rural), en poblaciones de más de 2 000 habitantes —urbana— o en el conglomerado suburbano de las ciudades —periurbano—.

Categoría ocupacional de los padres de alumnos. Se refiere a la ocupación de los padres o personas a cargo de los alumnos. Los

componentes son ***pequeño o mediano productor*** —según las regiones—, ***arrendatario***, ***empleado rural*** —relación de dependencia—, Empleo Rural no Agropecuario (ERNA) y otras.

Antigüedad institucional. Expresa, en rangos, los años de antigüedad, el tipo de institución que tiene más de 100 años, en una relación de 100 a 75, 74 a 50, 49 a 25 y menos de 25 años.

Esta variedad de tipos se ha originado, por un lado, debido a la historia de la incuria en torno a las políticas públicas del ramo educativo y a la falta de políticas convergentes; y, por otro, según el arraigo a la diversidad territorial, lo que permitió a las escuelas agropecuarias expresar formas propias más allá de los modelos hegemónicos y homogeneizadores de los servicios educativos.

Antecedentes investigativos

A fin de establecer un estado del arte en torno a las investigaciones recientes de la relación entre educación rural y formación docente, es preciso distinguir aquellos estudios referidos a la educación rural primaria y los que atañen a la educación agropecuaria secundaria.

Una primera visión del conjunto de investigaciones al respecto nos lleva a plantear la escasa indagación que existe respecto al tema en ambos niveles del sistema educativo. En general, debemos advertir que hay pocas investigaciones acerca de las educaciones rural y agropecuaria en el país, cuando se las compara con las realizadas para la educación común. Si a esto se le agrega el tema de la interacción entre la educación rural y agropecuaria con la formación docente, encontraremos un vacío en la literatura.

De todos modos, hay algunos estudios que —en forma más o menos directa— han tratado esta temática. Cabe destacar que no nos referiremos a informes de tipo censal, sino a investigaciones de tipo empírico, con un problema central de investigación,

preguntas, hipótesis, objetivos, trabajo de campo o en terreno y resultados validados a través de pares.

En cuanto a las investigaciones de carácter cuantitativo vinculadas con la situación de la educación rural de las últimas décadas, es posible identificar estudios en torno a las condiciones materiales de la oferta educativa. Estos se han abordado desde la perspectiva de la carencia de recursos y escasa oferta de educaciones inicial y secundaria; así como de las dificultades de retención dentro del sistema educativo (Cappellacci y Ginocchio, 2010; DINIECE, 2015; Olea, 2013; Palamidessi, 2005; Red de Comunidades Rurales, 2009; Román, 2003; Steinberg et al., 2013).

En lo que se refiere a estudios cualitativos —y mixtos— en torno a la pertinencia de los contenidos curriculares en el medio rural, las trayectorias de vida de los estudiantes, los desafíos de la enseñanza en escuelas rurales —especialmente— en cuanto a implementación del plurigrado y a las relaciones entre las escuelas y las comunidades, existen algunos estudios de interés (Amado, 2010; Cragnolino, 2006; Hecht y Szulc, 2006; Mendoza, 2004; Terigi, 2006, 2008). Algunos de estos referidos a resultados del aprendizaje de los estudiantes agropecuarios en pruebas estandarizadas (Santamaría, 2017; Secretaría de Evaluación Educativa, 2018). En el ámbito del análisis de experiencias innovadoras llevadas a cabo en algunas jurisdicciones, se destacan los trabajos de Prudant y Sacarfó (2018) en cuanto al modelo del pluricurso e itinerancia desarrollada en Salta y también de enseñanza mediada por la tecnología —Salta y Chaco—. Estos estudios se orientan a garantizar la obligatoriedad y las trayectorias escolares de adolescentes en zonas rurales aisladas o con población dispersa.

Nuestro equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires —Facultad de Agronomía— ha desarrollado varias investigaciones empíricas, especialmente acerca del nivel medio en escuelas rurales, entre otras, véase Plencovich & Costantini (2005, 2006) también relacionadas con la vinculación territorial de las escuelas agropecuarias en la región pampeana (2009) y con rela-

ción a la educación, ruralidad y territorio (Plencovich y Costantini, 2011).[5]

Asimismo, son de interés los estudios de González (2006) respecto de las escuelas de alternancia, de pequeños productores y adopción de nuevas tecnologías en el departamento de Lavalle de la Provincia de Corrientes. Relevante también es el trabajo de Roza (en Plencovich, 2009) acerca de las escuelas agrotécnicas de Miramar, partido de General Alvarado. Los de Gómez (2014), con su tesis de maestría sobre género y educación agroforestal y la tesis de Weisz (2010) sobre la Escuela Hicken del Jardín Botánico (Ciudad de Buenos Aires). Asimismo, en una investigación interdisciplinaria reciente se estudió la vinculación de las escuelas para el medio rural con los actores territoriales (Plencovich et. al., 2018).

Respecto de los estudios en torno a la formación docente, vinculados con los conceptos de ruralidad y territorio, existe un importante vacío en la literatura, el cual esperamos llenar a través de esta investigación. En tal sentido, nuestro equipo realizó una investigación empírica en la jurisdicción bonaerense y analizó el papel de los institutos formadores en la preparación de docentes para la modalidad rural (Zucaro y Plencovich, 2011). Se centró en estudiar, también, las condiciones docentes en la ruralidad (Costantini et al., 2011), las trayectorias, biografías y el ejercicio docente en escuelas rurales (Testatonda et al., 2011), así como en identificar las estrategias didácticas para las escuelas rurales (Plencovich et al., 2011) en el marco de un proyecto de investigación UBACYT. Asimismo, en un programa financiado por el Banco Mundial y la CIC, analizamos el papel de los institutos superiores de la provincia de Buenos Aires en la formación técnica agropecuaria y demás modalidades de ET (Plencovich, 2010). Ya en el inicio de la tercera década del milenio, persiste hoy la escasez de experiencias de una formación específica para el des-

5 La mayoría de ellos inscriptos en la Programación UBACYT 2004-2007 y 2008-2010, y en el PICTO Agência, MINCYT, N.° 36 404. 2008-2009 que hemos dirigido y codirigido, respectivamente.

empeño en el medio rural de la Argentina y, consecuentemente, se mantiene el vacío de investigaciones en torno a esta formación.

Panorama actual de la formación docente rural y agropecuaria

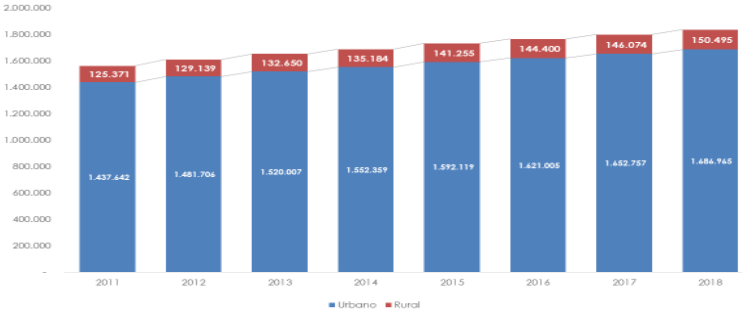
En la Argentina existen 17.700 establecimientos educativos categorizados como rurales (ME, 2020). De ellos, 7.573 (43%) pertenecen al nivel inicial, 10.387 (59%) al nivel primario, 3.497 (20%) al nivel secundario. El número de establecimientos de nivel superior no universitario es de 122. Se observa un pequeño crecimiento de todos los niveles respecto de las cifras informadas para 2018. El conjunto de estos establecimientos presta servicios a 899 000 estudiantes y en ellos cumplen funciones pedagógicas 104 156 docentes. Como podemos advertir, existe una oferta más amplia en el nivel primario, seguido por los niveles inicial y secundario. La oferta del nivel superior es poco significativa, pues la mayor densidad de establecimientos y de población estudiantil se registra en la provincia de Buenos Aires (2.791 establecimientos), en Santiago del Estero (1.796 establecimientos) y en Córdoba (1.675) (ME, 2020; FLACSO-UNICEF, 2020).

Además de las autoridades jurisdiccionales, existen ONG que participan de manera sostenida en la educación rural desde hace muchos años;[6] sin embargo, en cuanto a los niveles medio o secundario, esta información provee cifras para aquellos establecimientos secundarios que están asentados en el medio rural, con base en la definición de ruralidad demográfica de uso en la Argentina. Por este motivo, en el nivel secundario es difícil precisar los establecimientos que se encuentran en el medio urbano, periurbano o rural de nivel secundario, que son a la vez instituciones ***para*** el

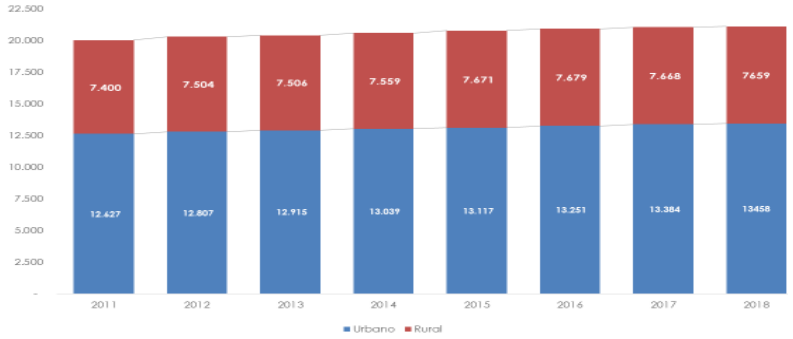
6 Entre otras, ACAS, APAER, Asociación Conciencia, EDUCREA, Educere, EduRural, Asociación de Señoras de San José, Asociación Azul Solidario, Fundación Diario La Nación, Fundación Bunge y Born, Fundación Cruzada Patagónica, Fundación Huerta Niño, Fundación Marzano, Fundación Pérez Companc, Fundación Ruta 40, Itaú, Misiones Rurales Argentinas, Monte Adentro, Red de Comunidades Rurales, Sociedad Rural Argentina, Voy con Vos, Fundación Facultad de Agronomía de la UBA, Fundación Cimientos, Fundación Victoria Jean Narvajas y Fundación Alfarcito.

medio rural; es decir, aquellos cuyo objeto epistemológico es el agropecuario. Esto ha originado cierta opacidad en los datos que se utilizan, la que se agudiza cuando se suele sumar a los estudios agropecuarios algunos bachilleratos modularizados —en ambiente, en lo agroecológico, o en la vasta gama de las ciencias naturales— que no constituyen rigurosamente escuelas agropecuarias. De este modo, las cifras no siempre coinciden cuando se utilizan distintos criterios de inclusión para estos establecimientos. Cabe destacar que, además de las 160 escuelas públicas secundarias de gestión privada en el ámbito rural, hay 108 que ofertan el título de *Técnico Agropecuario* y 52 que ofrecen el bachiller orientado en agro y ambiente.

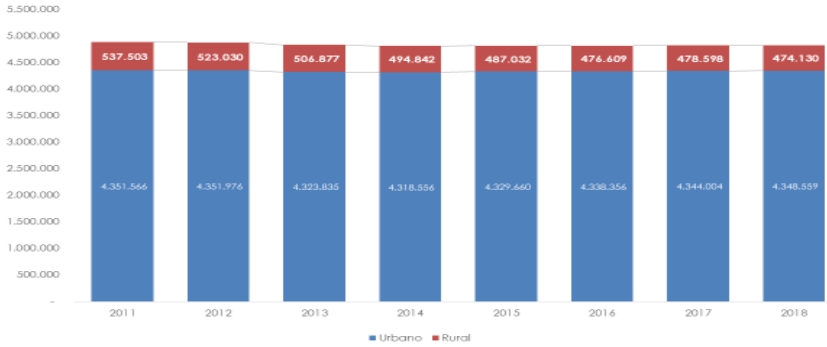
A continuación, presentamos algunos cuadros comparativos oficiales del ámbito rural cotejados con el urbano, para analizar la evolución de la matrícula y unidades de servicio en los niveles inicial, primario y secundario.



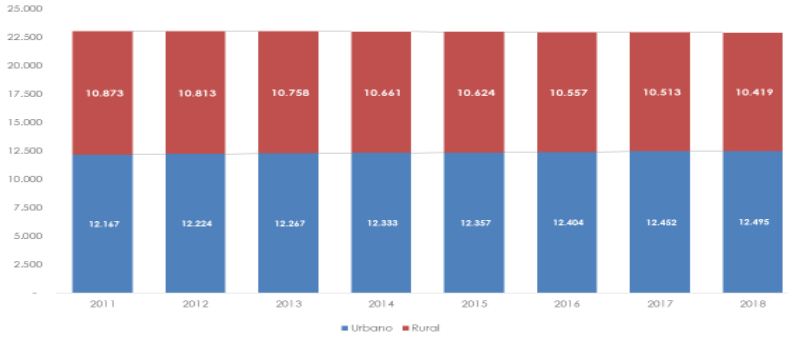
Gráfica 2. Evolución de la matrícula inicial, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.



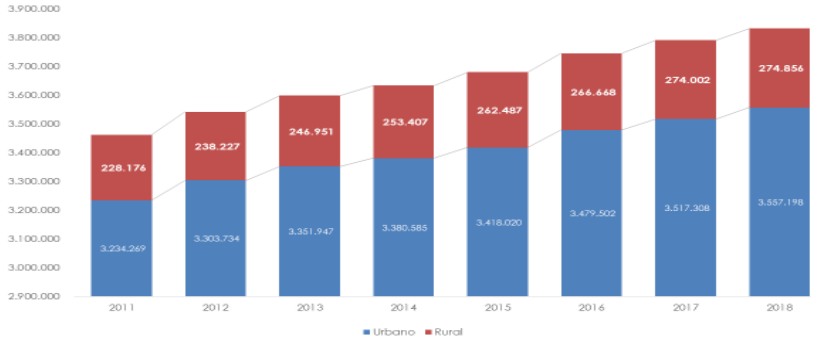
Gráfica 3. Evolución de unidades de servicio nivel inicial, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.



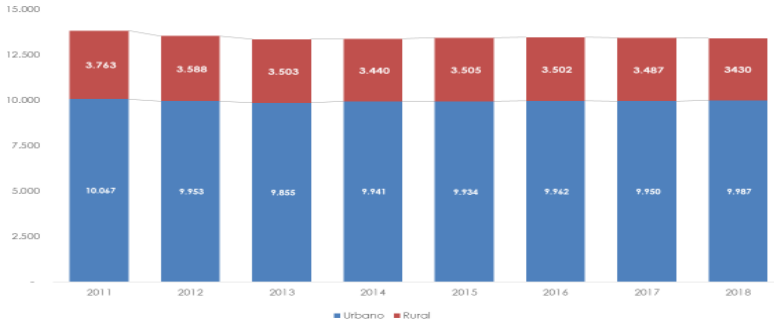
Gráfica 4. Evolución de la matrícula de nivel primario, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.



Gráfica 5. Evolución de unidades de servicio nivel primario, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.



Gráfica 6. Evolución de matrícula nivel secundario, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.



Gráfica 5. Evolución de unidades de servicio nivel secundario, según ámbito. Periodo 2011-2018
Fuente: ME, Relevamientos anuales 2011-2018.

En este trabajo, vamos a mantener la denominación de escuelas agropecuarias de aquellas cuyo objeto de estudio es la producción de base agropecuaria, y que forman técnicos agropecuarios. Formación que tiene una importante carga de horas prácticas, así como una jornada extendida. De allí que estas escuelas necesitan contar con talleres, laboratorios, parcelas, campos experimentales y equipamientos apropiados al desarrollo de las actividades. Las escuelas, además, pertenecen a la modalidad técnica, submodalidad agropecuaria, pues además de tener la misión de formar integralmente a sus alumnos y alumnas, así como la preparación para los estudios superiores, son establecimientos que preparan para la inserción en el mundo laboral; es decir, proveen una formación técnica vocacional.

Desde esta perspectiva el número citado de establecimientos se reduce considerablemente, por lo que suman algo más de 500 servicios distribuidos en el país. La provincia de Buenos Aires encabeza las jurisdicciones con el mayor número de servicios, le siguen Córdoba, Santa Fe y Misiones. Esta última, ha incrementado notoriamente el número de servicios en la última década, pasando de 28 a 41 entre públicos y privados.

La formación del docente de la escuela rural primaria y del secundario agropecuario

La formación docente es la tercera variable de análisis en la presente investigación. En la actualidad, la formación docente inicial —la titulación docente— se imparte durante el nivel superior en los institutos provinciales terciarios o en las universidades. Esta formación está destinada fundamentalmente a los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario; niveles que tienen títulos específicos para el desempeño docente.

En general, el desempeño docente en el ámbito rural —ya sea para niveles inicial, primario o secundario—, no requiere una formación específica en la mayor parte del país y el requisito en cuanto a las credenciales de los docentes es el título de profesor para la enseñanza primaria o del nivel inicial; sin embargo, han aparecido algunas iniciativas en un nivel de los postítulos, que son especializaciones del sistema educativo para la educación superior no universitaria, en este caso con orientaciones hacia lo rural.[7]

El postítulo de ***Especialización Docente en Educación Rural para el Nivel Primario*** surgió como una consecuencia de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26 206 que incluyó por primera vez a la educación rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. El postítulo fue una propuesta de carácter nacional a la que las provincias se adhirieron. Tenía como base propiciar una educación de calidad para todas y todos, y la convicción de promover acciones que reconocieran las singularidades. Desde el Ministerio de Educación de la Nación

7 Observamos la lista de 25 postítulos que para 2019 propuso la Provincia de Buenos Aires, http://www.abc.gob.ar/sites/default/files/listado_de_postitulos_0_0.pdf y no se encuentra ninguno con la mención rural/agropecuaria. Sin embargo, esta provincia tuvo en la última década un postítulo en Educación rural que se impartía en el Instituto Superior de Formación Docente número 3 de Bahía Blanca, Julio C. Avanza. En Misiones, una de las jurisdicciones más comprometidas con la educación rural y agropecuaria del país, la UNAM ofrece el postítulo *Familia, escuela y sexualidad en zonas rurales*. En Río Negro, en virtud de la resolución 447/07. El Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón creó un Postítulo de Especialización Superior, mientras en Córdoba se dicta una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario y existe un Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario, en Corrientes, entre otros. Resulta difícil citar hoy cuáles se encuentran activos.

y, mediante el fortalecimiento de los acuerdos federales, se concretaron diversas acciones para promover mejores aprendizajes. Se trató de una formación en servicio —***in service-training***— no obligatoria.

En este marco la Resolución CFE 57/08 estableció la aprobación del plan de estudios de la ***Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural*** para el nivel primario. Lo desarrollaron los institutos superiores de formación docente que cada jurisdicción designaba por un plazo inicial de tres cohortes. Esta misma resolución estableció que la continuidad estaría sujeta a una evaluación de resultados después de cumplido este plazo. En este contexto, el postítulo ***Educación Rural para Nivel Primario*** se propuso especializar a las y los docentes rurales, profundizando sus conocimientos relativos a la educación en el contexto rural, creando un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones (Favilli et al., 2012).

En las cohortes del trienio 2008-2010, participaron docentes de casi todas las jurisdicciones argentinas. El proyecto formó parte de un dispositivo articulado con varias acciones que respondieron a una política orientada hacia la capacitación de calidad, acompañada por materiales elaborados por especialistas de la educación rural del país.

Si bien hoy no se encuentra sistematizada la formación del docente rural en el país, hay que mencionar que el país lideró la región iberoamericana en este sentido. La Argentina tuvo algunas experiencias de formación para maestros en escuelas rurales de muy vieja data (Barneda, 1936). Una de ellas fue la Escuela Normal de Maestras Rurales con Chacra Anexa, creada en Santa Fe en 1893 y puesta bajo la dirección del ingeniero agrónomo Hugo Miatiello.

Asimismo, a muchas figuras del normalismo les preocupó la formación especial de los maestros rurales con una orientación

agraria que facilitara la introducción de los trabajos agrícolas en la escuela primaria (Gutiérrez, 2005). Se podría decir que fue por impulso de Manuel Antequeda, egresado de la Escuela Normal de Paraná, y de la gestión del normalista y jurista Alejandro Carbó, que se creó en 1904 la Escuela Normal Rural número 1 Juan B. Alberdi. Esto ocurrió durante la gobernación de su hermano Enrique Carbó y quedó situada en Oro Verde, Entre Ríos.

Esta escuela —originalmente destinada a maestros varones— fue única en su tipo en Sudamérica. Años más tarde, el mismo Antequeda fundó una escuela con características semejantes en Mendoza. Cabe destacar que, en este proyecto de investigación, se concibió lo rural no como modalidad de los establecimientos escolares, sino como objeto epistémico del ***curriculum*** que debía ser abordado por las didácticas especiales del plan de estudios de formación docente.

Tampoco han existido carreras de perfeccionamiento en educación rural sostenidas que se articulen con la formación docente básica. Se destacan algunos intentos como en el plan de estudios del Magisterio Normal Superior de la provincia de Buenos Aires en 1977. En su diseño se consideraba un ***Seminario de escuelas rurales*** cuyo nombre mudó al de ***Seminario de programa agropecuario*** y ***Seminario de educación rural***. Cuando este plan fue reemplazado en 1986 por los magisterios especializados, ninguna de estas especializaciones abordó la modalidad rural. En esa misma jurisdicción, en el diseño provincial del profesorado de educación primaria, se incorporó el ámbito rural, además del urbano y suburbano, durante la práctica que se realiza en los terrenos de las instituciones educativas del nivel.

El no reconocimiento de la necesidad de una formación ***ad hoc*** para los docentes que se desempeñan en establecimientos de niveles inicial o primario quedó anudado a la génesis dentro del sistema educativo de las escuelas rurales. Como mencionamos, ellas están vinculadas con la escuela común, ya que fueron parte del modelo hegemónico de las escuelas primarias del país.

El modelo de educación primaria en la Argentina —país americano de temprana urbanización— era y es un modelo urbano. En general, el diseño curricular de la formación docente en la Argentina ha sido isomórfico respecto del ***curriculum*** para la enseñanza primaria de una escuela común, mayoritariamente urbana. Como en espejo, ha distribuido asignaturas que brindan fundamentación, estrategias y herramientas para instrumentar un plan de estudios en busca de homogenizar una población diversa. En la primera mitad del siglo XX, se puede decir que fue ***herbartiano***, mientras en la segunda intentó tender puentes disciplinarios para llegar a soluciones sincréticas.

Hoy existe un poderoso instrumento que acorta distancias y trasciende las ásperas geografías de algunas regiones argentinas: las TIC. Pero, claro está, estas tecnologías de la comunicación son facilitadoras cuando hay conectividad, alfabetización digital y un mínimo de equipamiento en los espacios. Asimismo, como sosteníamos hace unos años, el desafío pedagógico que las TIC proponen a la educación rural es cómo paliar las insuficientes interacciones entre las personas, la exigua división social del trabajo, la menor movilidad social, la escasez de servicios sociales, culturales y educativos que existen en el medio rural. Es un problema en torno a cómo adaptarse a la modalidad de organización del plurigrado en el caso de las escuelas primarias; o cómo desarrollar interacciones con otros alumnos y alumnas, docentes urbanos o rurales y cómo construir ciudadanía a través de los ciberterritorios (Plencovich et al., 2009).

A pesar de que en el medio rural muchas escuelas son de plurigrado, el modelo de organización de la escuela urbana monogrado parece prevalecer. Esto se debe a una concurrencia de factores, el primero de ellos es por la inexistencia de una formación didáctica específica y continua para las escuelas rurales y su particular organización; y el segundo es a ***consecuencia de las dificultades que tiene la enseñanza simultánea de grupos heterogéneos en conocimientos y edad.***

El plurigrado presenta dificultades didácticas en cuanto a su carácter de modalidad de atención individual y grupal en la diversidad (Terigi, 2008). Respecto de la planificación, se debe gestionar la intervención del docente en la clase general, en los grupos pequeños e individualmente de una forma muy ajustada, a fin de que no se produzca inactividad dentro de la intervención individual o grupal de los alumnos. En cuanto a los contenidos, deben seleccionarse aquellos que presenten distintos niveles de complejidad. Otra cuestión de importancia es el criterio de desplazamiento físico del docente entre los alumnos y la atención a los problemas grupales e individuales, así como la elaboración de ejercicios para las distintas secciones (Plencovich y Costantini, 2011).

Sin embargo, la formación del docente que debe desempeñarse en el medio rural, a pesar de que se trata de una modalidad que casi siempre le exige complejas competencias en los aspectos sociales, pedagógicos y didácticos, no ha recibido un tratamiento particular. La enseñanza, específicamente, reclama de los maestros la apropiación de complejas estrategias didácticas, tales como las propias del plurigrado; familiaridad operativa y pedagógica con las TIC; evaluaciones integrales de porfolio; planificación y puesta en marcha de proyectos multidisciplinarios con niños de distintas edades; y construcción de materiales de soporte, entre otros.

¿Cuáles han sido las acciones estatales y nacionales más recientes, dirigidas a la formación docente para y en el medio rural? En general, se trata de actividades de capacitación en servicio, con carácter remedial, ya que los diseños curriculares para una formación o perfeccionamiento docente son propios del nivel jurisdiccional. Las figuras (1-4) retoman propuestas nacionales y provinciales que tienen las características señaladas para acciones desarrolladas durante 2017-2018, según información oficial.

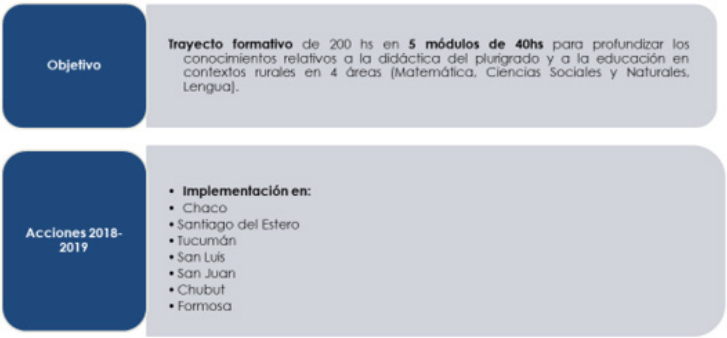


Figura 1. Actualización Académica para docentes de escuelas primarias rurales
Fuente: Secretaría de Innovación y calidad educativa, ME, 2019; Secretaría de Innovación y calidad educativa.

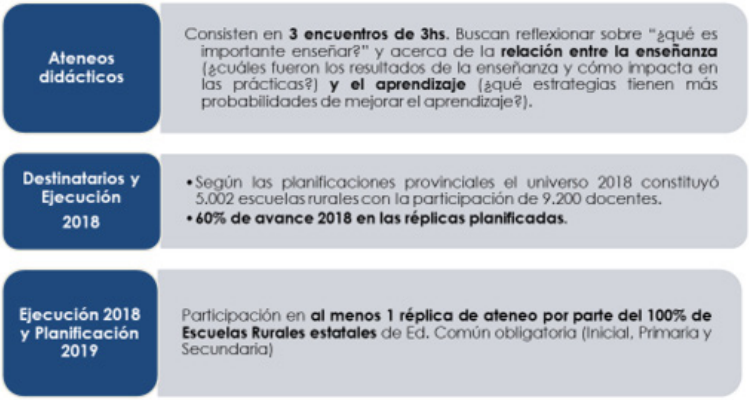


Figura 2. Formación Situada-Ateneos didácticos disciplinares
Fuente: Secretaría de Innovación y calidad educativa, ME, 2019.

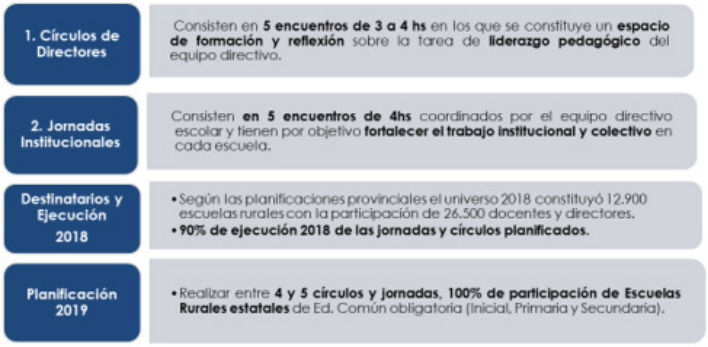


Figura 3. Formación Situada-Jornadas Institucionales y círculos de directores
Fuente: Secretaría de Innovación y calidad educativa, ME, 2019.

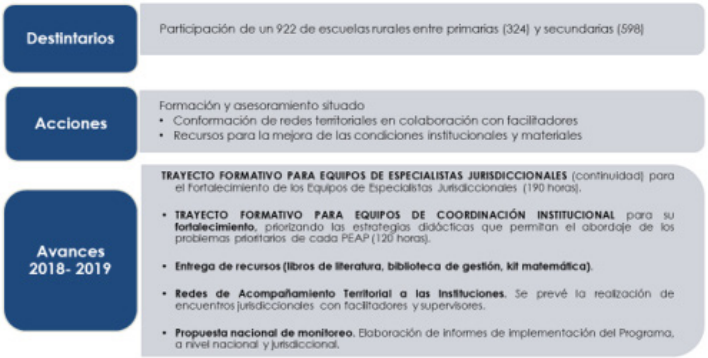


Figura 4. Programa Escuela Faro-Asesoramiento y acompañamiento situado
Fuente: Secretaría de Innovación y calidad educativa, ME, 2019.

Resta preguntarse: ¿debe la modalidad rural tratarse específicamente dentro de la formación inicial docente o como una especialización de postítulo? La experiencia de otras jurisdicciones nacionales e internacionales sugiere algunas aproximaciones —en la formación inicial y profundización en un nivel del postítulo— a

través de las cuales no sólo se deberían realizar actividades docentes, sino de investigación y extensión. También hay soluciones que se ofrecen en cursos de capacitación a docentes en ejercicio o que van a ejercer en el ámbito rural. Como tales, son más episódicos y se respaldan en una teoría remedial del déficit profesional.

En cuanto al nivel secundario, las asignaturas de las ciencias básicas y básicas agropecuarias son impartidas por profesores de los institutos para el profesorado o universidades. Respecto de las ciencias agronómicas aplicadas, en la mayoría de los casos, los cargos de profesor están desempeñados por ingenieros agrónomos o veterinarios. En este sentido, no existe prácticamente en la Argentina una formación inicial docente específica para los estudios del campo del Conocimiento, Ciencia y Tecnología Agropecuaria (CCTA).

Muchas veces, cuando se planteó la necesidad de crear una carrera para el nivel secundario, no se abandonó la mera discusión acerca de cómo instrumentarla. Para algunos, debía ser una formación universitaria posterior a la carrera de ingeniero agrónomo o de médico veterinario. Otros, consideraron que bastaba una formación docente pedagógica —y práctica— posterior a la formación de técnico en el nivel medio. Incluso unos indicaban que convenía una formación postsecundaria de cuatro años específicamente referida a lo agropecuario y a las competencias propias de la formación docente.

Algunas universidades elaboraron propuestas de profesorados, en general, vinculadas con carreras agronómicas de grado, como las de la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional del Sur, pero estas ofertas no se encuentran activas. Como mencionamos, al final del capítulo, presentamos algunas iniciativas de calidad, a través de las voces de sus propios actores según sus testimonios escritos (Recuadros 1-6).

El Instituto de Capacitación de Monitores en Reconquista, Santa Fe, otorga acreditaciones desde 1971 para los cuadros do-

centes de las EFA (**cfr. Testimonios escritos de actores referentes,** Recuadro 1).

En Misiones, el Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental de Capioví (PROCAYPA) brinda desde 1991 una formación docente específica de alto nivel, en la que se profundiza e interactúa con la teoría y la praxis, e incorpora la investigación tecnológica y la extensión a la docencia (cfr. Testimonios escritos de actores referentes, Recuadro 2).

También han aparecido algunas iniciativas oficiales destinadas principalmente a aquellos egresados de instituciones técnicas de nivel medio, que se encuentran trabajando como docentes en escuelas de este mismo tipo; aunque sin el correspondiente título docente y para técnicos superiores o graduados universitarios con títulos afines a la ETP; esto genera que trabajen como docentes y deseen completar su formación docente para ejercer en la modalidad de educación técnica de nivel secundario. El título que se otorga es el de ***Profesor de nivel secundario de la modalidad técnico profesional en correlación con el título de base***.

Estas ofertas se encuentran en las jurisdicciones y se ajustan a los ***Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*** del Instituto Nacional de Formación Docente y aprobados por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE 24/07). El plan de estudios tiene por finalidad la formación pedagógico-didáctica para la práctica profesional, así como la actualización científico-tecnológica destinada a formar docentes que puedan desarrollar su práctica en las instituciones de la modalidad técnica de nivel secundario en concurrencia con su título de base.

Esta ha sido una iniciativa de importancia porque logró otorgar títulos docentes a profesionales de disciplinas no pedagógicas, como técnicos, ingenieros, abogados, médicos y otros, lo que terminó por regularizar sus desempeños docentes en escuelas de esas especialidades; sin embargo, al no reconocer la especificidad

de las submodalidad de la enseñanza técnica —como en el caso de la enseñanza agropecuaria— con características sustantivas para su enseñanza, su efectividad se diluye.

En 2015, también en la jurisdicción de Misiones, surgió el profesorado en la Universidad Nacional de Misiones, con una propuesta de calidad para la formación inicial (cfr. Testimonios escritos de actores referentes, Recuadro 3).

A partir de la segunda década del milenio, se sistematizaron las ofertas de diplomaturas en el nivel superior argentino. Las diplomaturas constituyen cursos organizados mediante un plan de estudios, destinados a la capacitación, actualización o perfeccionamiento en un área temática determinada, que otorgan certificación de estudios. Dentro de ellas se encuentran las llamadas ***Diplomaturas de extensión***, que son diseños específicos de formación y capacitación que cuentan con un formato pedagógico y curricular especialmente orientado a las necesidades, problemas y demandas concretas surgidas en ámbitos locales o regionales de la sociedad. Algunas de estas diplomaturas se realizan en forma conjunta con organismos públicos, privados o de la sociedad civil, en el marco de los convenios de cooperación o asistencia técnica.

La educación agropecuaria ha visualizado a las diplomaturas como una manera de perfeccionar en el nivel superior a los cuadros docentes. De este modo, en un esfuerzo por jerarquizar la formación docente para las escuelas EFA, se creó en 2015 (cfr. Testimonios escritos de actores, Recuadro 4), en el Instituto Superior de Goya, Corrientes, una diplomatura para la formación de los docentes en escuelas de alternancia. Desde entonces ha tenido una respuesta importante en esa jurisdicción, mediante un trabajo riguroso de quienes han conducido su puesta en marcha. En este mismo sentido, la jurisdicción de Santiago del Estero, en 2018 (cfr. Testimonios escritos de actores referentes, Recuadro 5), abrió otra diplomatura a través de un convenio entre los representantes santiagueños de las EFA y la Universidad Nacional de

Santiago del Estero. En 2021, se proyectó otra diplomatura para actores de cualquiera de los tipos de escuelas agropecuarias del país en la gestión conjunta entre la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía y FEDIAP (cfr. Testimonio escrito de actores referentes, Recuadro 6).

La formación pedagógica y didáctica para el nivel secundario no ha sido tampoco sencilla en otras latitudes. La experiencia francesa, país precursor de la sistematización de la educación agropecuaria, por ejemplo, planteó para el nivel medio una única Escuela Superior Nacional de Formación Docente (ENFA, Toulouse) para todos los servicios nacionales. En Australia, existen varias modalidades formativas en el nivel universitario: un primer grado universitario, el ***Bachelor of Education*** (***Secondary Science***) complementado con 48 puntos de crédito de unidades disciplinarias referidas al área en la que los docentes quieran especializarse. Otra de las opciones es completar un curso de grado, como el equivalente a una licenciatura en ciencias o en estudios educativos (***Bachelor of Science or Bachelor of Educational Studies***) y en el caso de tener un promedio por encima de ciertos estándares, inscribirse en una maestría en didáctica, ***Master of Teaching*** (***Secondary***) como opción de posgrado. En Brasil, por su parte, la universidad forma en las licenciaturas para obtener títulos de grado que permiten el ejercicio docente en ciencias agrícolas o en otras disciplinas afines, y pueden articularse con las maestrías.

Análisis crítico de los hallazgos

El hecho de que se puedan precisar las experiencias orientadas a la formación docente para y en el medio rural en la Argentina, se debe a que son muy pocas y fácilmente identificables, especialmente en el nivel secundario. En su prolongada historia el país no ha parecido preocuparse por la formación de los formadores de mandos medios, aquellos más ligados a una agricultura familiar.

Esto nos lleva a reflexionar la aparente incuria de las políticas públicas destinadas a la formación pedagógica del docente en el medio rural y para el medio rural en el país. Asimismo, este panorama resulta además particularmente curioso cuando la Argentina fue pionera en crear este tipo de formación diferenciada para los docentes rurales.

Los orígenes de la educación rural y de la educación agropecuaria de la Argentina son distintos: la educación rural primaria estuvo asociada al modelo hegemónico de la educación urbana, en el que la población rural fue desdeñada por su escasa representatividad poblacional y por el fenómeno demográfico argentino de temprana urbanización que describimos; sin embargo, la educación primaria rural e inicial siempre estuvo en la órbita del Ministerio de Educación, en sus distintas denominaciones y status, nacional o provincial. Cuando existía más población para las escuelas de la campaña, incluso hubo escuelas especiales para maestros y maestras de educación rural. En cambio, en la mayor parte de las jurisdicciones, la educación agropecuaria estuvo dentro del Ministerio de Agricultura desde principios del siglo XX; fue un resultado del sistema educativo nacional y provincial que llevó hasta la transferencia de servicios educativos a su esfera en 1967 (Plencovich, 2014). En cuanto a la formación docente para las escuelas agropecuarias, se puede decir que estuvo en la más completa orfandad, pues al fracasar las iniciativas de Sarmiento, Olivera y de los ministros ilustrados de agricultura a finales del siglo XIX y primera década del XX, hubo que esperar una propuesta integral de formación inicial —para el profesorado— con el secretario de agricultura Walter Kugler durante la década de 1960; sin embargo, la propuesta no se concretó. Tampoco la entrada al Ministerio de Educación las dotó con una formación docente específica para su ejercicio. Antes bien, en la década de 1990 la legislación educativa olvidó de manera conjunta a la educación agropecuaria junto con la educación técnica.

Las iniciativas que hemos abordado aquí son ***bottom-up***, de abajo arriba, de gestión privada y pública y de alianzas entre ambos tipos de actores colectivos.

Los lineamientos nacionales han tenido un carácter más remedial y efímero. Por este motivo, planteamos que la educación rural y la agropecuaria no configuran en realidad un sistema, y si en parte lo hacen, es porque atienden a actores comunes y a un ámbito semejante —el rural—; entonces habría que describirlo como un sistema desacoplado, débilmente cohesionado, con un origen histórico distinto: ¿tendrán en cambio un horizonte común de desatención en las políticas públicas de formación docente? Esperemos que no. No creemos en la fatalidad histórica. En la medida en que los actores visibilicen experiencias de resiliencia y posibilidades de cambio, se generarán propuestas rigurosas de formación y capacitación docente en el medio rural y para el ámbito agrario, sostenidas por políticas de inclusión y equidad educativas.

Testimonio escrito de referentes clave
Recuadro 1
Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), Reconquista, Santa Fe
Sandra Pérez*

Hacia finales de la década de 1960, en el norte de la provincia de Santa Fe hubo un terreno fértil para que germinara la semilla del Sistema de la Alternancia como un Proyecto Educativo para la ruralidad, que luego se extendió a otras regiones y a otras provincias de la Argentina.

Con el fin de sostener la experiencia, pequeños y medianos agricultores de la zona junto a técnicos y docentes decidieron en 1970 constituir una asociación civil denominada APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola) con sede en la ciudad de Reconquista (provincia de Santa Fe). Sus objetivos primordiales eran la promoción, formación y asesoramiento de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y de los Institutos de Nivel Superior que se creasen en la Argentina relacionados con el Sistema de Alternancia Educativa.

De este modo, se decidió crear un Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) que comenzó a funcionar en 1971 con la finalidad de formar los profesores que en el futuro trabajasen para las EFA. En el Sistema de Alternancia, a los profesores se los denomina monitores, ya que no solamente cumplen un rol docente sino, también, cumplen una función de acompañamiento y guía del desarrollo integral de los jóvenes alumnos en el ámbito educativo.

El Instituto de Capacitación de Monitores está ubicado en la ruta A009 Km 9.5 de la ciudad de Reconquista, provincia de Santa Fe. El ICAM es un servicio de APEFA destinado a la formación del personal docente de las EFA de distintas regiones del país.

Actualmente, el ICAM desarrolla dos carreras de nivel terciario: el Profesorado de Educación Secundaria en Agronomía (Resolución Ministerial 2090/15) y la Tecnicatura Superior en Economía Social y Solidaria orientada al Desarrollo Local (Resolución Ministerial 1382/15).

También (pero no en forma anual) se realizan diferentes espacios de formación específicos como Trayectos de Formación Específica enfocados en el Sistema de la Alternancia Educativa y destinados a Profesores (Monitores) que ya están trabajando en las Escuelas de Alternancia. Estos trayectos estén generados como estructuras de formación continua.

En coherencia con los principios del Sistema de la Alternancia Educativa, los estudiantes del ICAM desarrollan su formación alternando entre la misma institución —conviviendo en un ámbito educativo— y distintas Escuelas de la Familia Agrícola de diferentes provincias argentinas, donde realizan su práctica docente (denominadas estadías). Esto se visibiliza como una importante fortaleza porque posibilita a los estudiantes el desarrollo de las prácticas en territorio. En la actualidad realizan sus estadías en diferentes Escuelas de la Familia Agrícola en distintas provincias como: Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Corrientes, Formosa, Misiones, Santa Fe y Santiago del Estero.

* Directora

Testimonio escrito de referentes clave
Recuadro 2
Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental (PROCAYPA), Capioví, Misiones
Celso Limberger * y Lorena Luft **

El instituto está ubicado en la localidad de Capioví, Provincia de Misiones, Argentina; fue fundado en el año 1991 tras sostenidos e intensos procesos de promoción y gestión llevados a cabo por el Padre José Marx (SVD), con el claro mandato social y fundacional de formar docentes capaces de afrontar los desafíos y la complejidad de los procesos educativos, particularmente, los que se presentan en contextos de ruralidad. Desde su comienzo, ha impulsado innumerables iniciativas tendientes a la mayor cualificación, excelencia académica, humana, técnica y profesional posible.

Si bien nació como un Instituto Superior de Formación Docente, a lo largo de su historia y, atento a las demandas del territorio, incorporó paulatinamente otras ofertas técnicas de nivel superior, al igual que formaciones profesionales.

La matrícula actual asciende a 185 estudiantes, jóvenes y adultos provenientes de al menos 63 localidades, parajes, colonias y pequeños asentamientos rurales, periurbanos y urbanos, pertenecientes a 35 municipios de la Provincia de Misiones y de Corrientes. En 2020, debido a la pandemia, no todos los estudiantes han podido continuar sus estudios de manera regular, debido a la imposibilidad de establecer un vínculo pedagógico estrecho por falta de conectividad en sus realidades, contextos y geografías.

En su Misión y Visión institucionales se destacan (I) la *Formación académica de grado:* Profesorado de Educación Secundaria en Agronomía, Tecnicaturas Superiores en: Producción Apícola, Horticultura y Cultivos intensivos, Floricultura y Jardinería, Foresto Ganadería y formaciones profesionales en Operario Apícola y Operario Meliponicultor; (II) la *Investigación aplicada y producción de tecnologías apropiadas y apropiables al servicio de la ruralidad*: a fin de posicionar estratégicamente a la institución en los contextos local y regional, desde 2005 en el programa Capioví Polo de Desarrollo Educativo Rural, la comunidad educativa a través de un campo experimental de prácticas de 17.5 hectáreas, concretó diversas iniciativas: prácticas pedagógicas, metodológicas, ensayos de investigación aplicada y creación de unidades o entornos didácticos productivos. El programa se ha convertido en un instrumento de incidencia en las políticas públicas al servicio de la ruralidad. En este sentido, el Concejo Deliberante de Capioví lo declaró de interés municipal en 2008 y la Cámara de Diputados de la Provincia de Misiones, de interés parlamentario; y (III) la *Extensión Académica:* la institución ha llevado sus proyectos a escenarios académicos y espacios de participación que trascendieron lo imaginado por la comunidad educativa. Se constituyeron redes de cooperación, intercambios, gestiones articuladas, promoción mutua y reciprocidad permanente, que permitieron trabajar con unas 50 organizaciones académicas, organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales, programas oficiales de la órbita estatal, escuelas asociadas, organismos de cooperación internacional, organizaciones y comunidades de pequeños y medianos productores agropecuarios y comunidades originarias Mbya guaraní.

(cont.)

Los desafíos actuales implican sostener las áreas y funciones a pesar de las limitaciones que la coyuntura del COVID 19 ha impuesto. Cabe señalar que, si bien la pandemia ha complejizado las estructuras institucionales en todos los ámbitos sociales, en el caso de las instituciones educativas que trabajan con poblaciones en contextos rurales, la complejidad se ha acentuado. Lejos de claudicar en el esfuerzo y compromiso, durante todo el año se han sostenido canales de diálogo e intercambios para que los estudiantes continuaran sus trayectorias formativas y sus proyectos personales de vida.

De cara al futuro, la institución busca afianzar lo construido y, atenta a las demandas del contexto, espera generar nuevas ofertas formativas y líneas de investigación, así como sistematizar y difundir lo promovido y desarrollado en su historia al servicio de la educación y el desarrollo rural.

*Rector
**Regente

Testimonio escrito de referentes clave

Recuadro 3

Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA) de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones

María Cristina Bischoff *

El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias es una propuesta formativa de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones, cuyo dictado se lleva a cabo en la localidad de San Vicente, Misiones, desde el año 2015. Actualmente, su matrícula incluye a 210 estudiantes activos, cuenta con 30 graduados/as y un plantel docente estable de 46 profesores.

El origen de la carrera se vincula al Programa de Expansión de la Educación Superior creado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias por Resolución 1366/12. A partir de dicho Programa, la Universidad Nacional de Misiones inició sus actividades en localizaciones distintas de aquellas en las que se encontraban radicadas sus sedes regionales. Posteriormente, la institución transformó estos proyectos en un programa permanente y convirtió la política de expansión territorial en una marca distintiva de la universidad.

El *Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias* es una carrera de grado permanente, la única de esas características, ubicada en la localización San Vicente, a 112 kilómetros de Eldorado, donde se encuentra radicada la sede central de la facultad. El ámbito en que se inserta se caracteriza por poseer como principal actividad económica la explotación agrícola ganadera y foresto-industrial, a la vez que es una zona con preminencia de escuelas secundarias de orientación agrícola. Este último aspecto se ponderó al definir la propuesta, que se encuentra dirigida a formar recursos humanos preparados para enseñar ciencias agrarias en distintos niveles del sistema educativo. Asimismo, busca brindar conocimientos necesarios para planificar, supervisar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje; asesorar técnica y pedagógicamente acerca de metodologías educativas; diseñar, conducir, integrar y evaluar diseños curriculares y proyectos de innovación educativa, entre otros alcances relacionados con la formación y enseñanza de las ciencias agrarias

El número de ingresos se ha mantenido constante en los últimos tres años, con un promedio de 60 estudiantes. La carrera se caracteriza por poseer una distribución por género equitativa, a diferencia de lo que ocurre con otros profesorados universitarios que cuentan con predominancia de estudiantes mujeres. Los inscritos son, por lo general, la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias y a pesar de la existencia de escuelas agrícolas, hay un porcentaje importante que viene de escuelas normales y bachilleratos del secundario con orientaciones diversas. Entre los motivos por los que los ingresantes se inscriben, suelen expresar razones ligadas a la vinculación de la carrera con el sector agrario al cual ellos y sus familias pertenecen. En segundo lugar, ponderan razones económicas, lo que da cuenta de la importancia del programa de expansión territorial para acercar oportunidades de formación superior a la región.

(cont.)

La propuesta de formación docente se distribuye en cuatro años, con 3050 horas de dictado distribuidas en 33 materias anuales o cuatrimestrales. Se organizan en cuatro campos de conocimiento: formación general, pedagógica, disciplinaria específica y de la práctica profesional docente.

En el contexto en que se desarrolla el profesorado, las escuelas secundarias poseen orientación agraria y en el caso de las EFA, asumen además un sistema de alternancia para el dictado de las clases. Esa particularidad del escenario plantea demandas específicas, tanto para las prácticas de enseñanza que se ponen en juego desde la formación docente inicial, como para la práctica que desarrollarán los/as graduados/as en el futuro. Por ello, el trayecto de las prácticas profesionales, que se inicia en primer año y culmina en cuarto con la residencia pedagógica, se constituye en un eje vertebrador de los conocimientos abordados en otras asignaturas, en un trabajo de articulación llevado a cabo de manera sistemática por docentes y por la coordinación académica de la carrera.

En relación con los trabajos de campo desarrollados específicamente en el marco del trayecto de prácticas, se lleva a cabo inicialmente un acercamiento a las instituciones educativas en general y de la modalidad agraria en particular. Esto implica una intensa tarea de extensión desarrollada desde el profesorado con gran número de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y otras escuelas secundarias. Durante el segundo año, se hace hincapié en las dimensiones curricular y didáctica de las ciencias agrarias. Se programan, para ello, instancias de trabajo situado en las escuelas asociadas. En esos momentos, los estudiantes realizan tareas de observación y registro, con posterior análisis y generación de propuestas alternativas, a través de la modalidad de pareja pedagógica, que busca consolidar la práctica. Los dispositivos de formación que se priorizan en esta etapa del trayecto son la realización de clases simuladas, acompañadas de análisis grupales de las experiencias transitadas por los docentes en formación.

Finalmente, la Práctica Profesional Docente III y la Residencia Pedagógica en cuarto año, implican la inserción y elaboración de secuencias didácticas que se ponen en juego en instituciones de nivel superior y en escuelas asociadas.

La institución carece de un campo experimental propio para la realización de prácticas requeridas por la formación específica, por lo que se desarrollan necesariamente a través de convenios con INTA, escuelas asociadas y productores/as de la zona. Atendiendo a esto, la universidad se plantea en una próxima etapa la construcción de un edificio propio con espacio para sectores didáctico-productivos, que permitan un contacto más sistemático de los estudiantes con las actividades productivas que formarán parte de su campo profesional, potenciando, además, las posibilidades de articulación entre docentes de distintas disciplinas.

*Secretaria Académica FCF-UNAM

Testimonio escrito de referentes clave
Recuadro 4
Diplomatura Superior en Educación Agropecuaria en Alternancia, Goya, Corrientes
Inés Celina González*

En la Provincia de Corrientes, Argentina, en 1987 se inició el movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) con la creación de la EFA Ñande Roga. Dicho movimiento generó paulatinamente la creación de otros centros educativos semejantes, llegando hoy la provincia a tener 17 establecimientos. Este agrupamiento originó la creación de la Federación EFA del Taragüi, integrada por representantes de dichas escuelas.

Ahora bien, con más de treinta años de trabajo ininterrumpido en Corrientes, se sintió la necesidad de avanzar hacia una mayor profesionalización de los equipos docentes de las escuelas del movimiento. De esta manera, se propuso la creación de una capacitación de nivel superior. Para ello se celebró un convenio con el Instituto Superior Goya de gestión pública de esa ciudad correntina, y se estableció una alianza táctica con el colectivo AIRE, una ONG de Rosario, Santa Fe. La originalidad de esta iniciativa es que muestra una alianza entre una institución de gestión pública y organizaciones sociales de gestión privada.

En forma colaborativa se diseñó, con el acompañamiento de la federación, el proyecto de la Diplomatura Superior Agropecuaria en Alternancia durante el año 2015/16. La Resolución ministerial 1997/17 autorizó su funcionamiento y las actividades se iniciaron el 1 de julio de 2017. Debido al éxito de la primera cohorte y a la demanda de las escuelas, se iniciaron los trámites para la segunda que se abrió en 2019. Los números dan prueba de la convocatoria: para la primera cohorte hubo 94 inscritos y 79 egresados; para la segunda, 54 inscritos y 38 egresados. La sede central es el Instituto Superior Goya, en Goya, Provincia de Corrientes; y las sedes rotativas son las 17 EFA de la Provincia de Corrientes.

Los propósitos de la diplomatura son (I) ofrecer un espacio de formación que promueva la pedagogía de la alternancia en el medio rural y profundice sus desafíos; (II) consolidar y sistematizar la experiencia de alternancia que llevan adelante las Escuelas de la Familia Agraria, a través de la transmisión de sus principales logros; (III) configurar un espacio colectivo de encuentro en el Nivel Superior entre educadores rurales, de circulación de conocimientos, de pasaje de experiencias y de debate que, partiendo de experiencias reales de trabajo, profundice y recree los principios de la pedagogía de alternancia; (IV) generar espacios de debate, reflexión y capacitación que permitan fortalecer y recrear los pilares fundamentales de la alternancia desde un abordaje histórico-político de la educación rural; (V) acompañar la formación permanente, actualización pedagógica y técnica de los equipos de Monitores y de los docentes noveles que se incorporan a las EFA correntinas; (VI) profundizar el manejo de las herramientas de la alternancia como estrategia ineludible en la formación del joven rural; y (VII) analizar con un enfoque agroecológico los entornos formativos de la educación técnica agropecuaria en alternancia.

A partir de la diplomatura, se iniciaron importantes e innovadores proyectos de mejora en las prácticas pedagógicas en las EFA. de la provincia a partir de los trabajos y propuestas de los docentes que cursaron la diplomatura. Asimismo, un significativo número de docentes logró incorporarse en puestos laborales gracias a esta certificación. Resta ahora encarar una publicación con los trabajos de los diplomados y generar colaboraciones de los diferentes profesores que acompañaron la experiencia.

*Coordinadora de la diplomatura

Testimonio escrito de referentes clave
Recuadro 5
Diplomatura Superior de Educación Rural en Alternancia
Universidad Nacional de Santiago del Estero/FEFASE

Rubén Darío Cardozo*

Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Santiago del Estero, desarrollan como modelo educativo el Sistema de la Alternancia Educativa y han visto la necesidad de iniciar un proceso de formación y capacitación de sus docentes (monitores, como los denomina el sistema) para mejorar la calidad de educación que se ofrece a sus alumnos/as.

Durante años se ha visibilizado la necesidad de una mayor y mejor profesionalización de los docentes de las EFA de la jurisdicción, dada la imposibilidad de generar un profesorado en el Sistema de la Alternancia Educativa. A las escuelas de la provincia, ingresan como docentes personas de distinta formación: profesionales universitarios, docentes jóvenes, pero ninguno con conocimientos básicos en torno a la propuesta educativa de la alternancia, que incorpore además experiencia en investigación educativa, demanda que la universidad puede articular en una respuesta.

La diplomatura se inició a partir de los contactos de la Federación de las Escuelas Agrícola de la Familia Agrícola de Santiago del Estero (FEFASE) con las autoridades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y de la firma de un convenio marco en 2018. Como resultado del convenio, una de las primeras acciones fue poner en marcha una Diplomatura Superior de Educación Rural en Alternancia, destinada a docentes de las EFA de Santiago del Estero, en ejercicio, egresados de escuelas agro-técnicas, docentes del medio rural, alumnos de la carrera de sociología, líderes de organizaciones sociales que trabajan en tareas de educación no formal y otros perfiles. La vinculación con la universidad permite acceder a los cursantes a las diferentes áreas de investigación de la universidad y facilita la articulación con formación específica para docentes de las áreas de ciencias exactas y naturales, ciencias sociales y comunicación.

La diplomatura se desarrolla en la sede de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) ubicada en la ciudad de Santiago del Estero y en las distintas EFA, ubicadas en diferentes zonas rurales de la provincia de Santiago del Estero.

La diplomatura se propone ofrecer a los docentes, egresados de EFA de la provincia y animadores sociales, una formación específica en el Sistema de la Alternancia Educativa, así como difundir la formación en alternancia en el ámbito universitario para fortalecer la metodología. La cursaron en 2019, 43 docentes que provenían, en su inmensa mayoría, de las EFA provinciales.

En la Diplomatura, los estudiantes cursaron parte de sus cursos en las diferentes EFA de la provincia y se logró hacer un verdadero trabajo en territorio con los participantes, quienes pudieron enriquecer su labor y apoyar algunos de los proyectos que venían desarrollando. En la actualidad, se observa la necesidad de habilitar una segunda etapa de formación específica, en particular, en investigación educativa, para articular con otras carreras de la UNSE como Sociología, Educación para La Salud, Agronomía, Ingeniería Forestal, para mejorar la formación general de los docentes de las EFA de la provincia y las Practicas Profesionalizantes de alumnos/as que asisten a las Escuelas de Alternancia de Santiago del Estero.

*Coordinador de la diplomatura

Testimonio escrito de referentes clave
Recuadro 6
Diplomatura para la Educación Secundaria Agropecuaria
Proyecto de FA-UBA y FEDIAP
https://www.agro.uba.ar/diplomaturas/educacion-secundaria-agropecuaria

Fabricio Capitani*

Con una carga horaria de 200 horas y a través de la modalidad online apoyada por algunos encuentros presenciales, la UBA (Facultad de Agronomía) y FEDIAP proyectaron en 2021 una diplomatura que impulsa el perfeccionamiento de actores que se agencian en clave de Red en/para/por la Educación Secundaria Agropecuaria, en un espacio vivido y para vivir.

El diseño partió de un Porfolio de Trayectoria Profesional para recuperar los saberes previos de los cursantes y admite en ellos un gradiente de posibilidades de desarrollo que debe atenderse. Esto posibilita recuperar islotes de sensibilidad (Fourez,1994) en una secuencia que reflexiona acerca de las propias experiencias y que atiende a los desafíos vocacionales y profesionales. Se trató de generar un aprendizaje situado en función de las posibilidades y recorridos en los territorios de los actores que cursan la diplomatura.

El diseño curricular se apoya en un andamiaje de ejes, que se articulan con una triada que habilita islotes de racionalidad interdisciplinarios para la intervención: territorio y redes, ciencia y tecnología y escuela agropecuaria.

La clave Huella pone en perspectiva a los actores y refleja el sentido de la diplomatura. La clave ofrece marcas, imágenes y sombras en las huellas social, ecológica, pedagógica e institucional. Los desafíos actuales y los vislumbrados requieren de anclajes sólidos desde lo científico, tecnológico, social y ambiental, desde una perspectiva ética.

La instrumentación transversal de un proyecto situado acotado y debidamente argumentado, que identifica una problemática, acompaña el recorrido integrándose al Porfolio de Trayectoria Profesional. La reflexión individual y compartida habilita la visión, la inteligencia, la claridad y la agilidad para intervenir en los nuevos escenarios, con una mirada proactiva desde una realidad compleja.

La diplomatura busca que los cursantes adquieran herramientas para integrarse como actores de la educación agropecuaria en la realidad de su territorio y en el ámbito de la escuela en la que desempeñan sus prácticas específicas, desde una perspectiva sistémica y colaborativa. A tal fin, procura que los actores institucionales reflexionen en torno a las relaciones de las escuelas con sus territorios en función de un desempeño situado; identifiquen los desafíos que esa inserción les impone en cuanto al proyecto educativo institucional, los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la relación con los saberes científicos y tecnológicos, las acciones colaborativas y el trabajo en red; y que elaboren una propuesta de intervención, incorporando la reflexión de la institución en su relación con el territorio y con un trabajo en red y colaborativo.

Referencia:

Fourez, G. (1994). La construcción del conocimiento científico: filosofía y ética de la ciencia. Madrid: Narcea.

*FEDIAP, COORDINADOR DE LA DIPLOMATURA

Referencias

Amado, B. (2010). Conocer para comprender: una experiencia de investigación y de extensión para orientar la lectura y la escritura en contextos rurales. E+E: ***Estudios de Extensión en Humanidades***. 2(2), pp. 69-76.

Arendt, H. (2005). ***La condición humana***. Barcelona: Paidós.

Barneda, J. (1936). ***La agricultura en la escuela primaria***. Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias: La Plata

Cappellacci, I. y Ginocchio, M. (2010). ***La educación Secundaria rural en la actualidad***. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Di Méo, G. (1998). De l'espace aux territoires. ***L'Information géographique***, 3, 99-110.

Cragnolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. ***Revista Interamericana de Educación de Adultos***. 28(1), pp. 101-121.

González, I. (2006). Los pequeños productores y la adopción de nuevas tecnologías: el caso de los productores del departamento Lavalle de la Provincia de Corrientes [Proyecto de Tesis de Maestría]. Buenos Aires: EPG. FA-UBA.

González, I. (2009). Origen y constitución de las escuelas de la familia agrícola argentina. En Plencovich, M.C., Costantini, A., y Bocchiocchio, A. (2009). ***La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura***. Buenos Aires: Ciccus.

Gutiérrez, T. (2005). ***Estado, educación y sociedad rural en la Región Pampeana, 1897-1955*** [Tesis doctoral inédita]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Ministerio de Educación (ME) (2020). ***Padrón oficial de establecimientos educativos (30/09/2020)***. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/padron-establecimientos

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2015). ***Panorama de la educación rural en Argentina***. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Favilli, G., Zattera, O., Serafini, C., Scaletzky, N., Duranovich, F. (2012). La educación en contextos rurales. ***Especialización Superior en Educación Rural.*** Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Gómez, I. (2014). ***La inserción laboral de las técnicas forestales de nivel superior egresadas del Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno IAVNC*** [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://ri.agro.uba.ar/files/download/tesis/maestria/2014gomezirma.pdf

Hecht, A. y Szulc, A. (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. Qinasay, ***Revista de educación intercultural bilingüe***, 4(4), pp. 45-65.

Mendoza, C. (2004). Nueva Ruralidad y educación: miradas alternativas. ***Revista Geoenseñanza***. 9(2), pp. 169-178.

Ministerio de Educación (2011-2018). ***Relevamientos Anuales.*** Buenos Aires: Argentina.

Olea, M. (2013). Ruralidad y Educación en Argentina: instituciones, políticas y programas. [Ponencia inédita], en VIII ***Jornadas interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales***. Buenos Aires.

Palamidessi, M. (2005). La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA (Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán. En R. Bruniard (Ed.), ***Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina.*** Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Picco, H. M. (1990). ***Del asumir la tierra. La Norpampa como región.*** INTA, Centro Regional Buenos Aires Norte: EEA Pergamino, Buenos Aires.

Plencovich, M. C. y Costantini, A. (2005). ***Informe UBACyT G080***. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Plencovich, M. C. y Costantini, A. (2006). Competencias das escolas agropecuárias: ¿sao as que requerem os cidadaos e o meio produtivo? Harmonizado de intereses. En ***III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR***. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plencovich, M. C., Costantini, A., y Bocchiocchio, A. (2009). ***La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura***. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C. (2010). Análisis Educativo de los Institutos de Educación Técnica Superior de la Provincia de Buenos Aires. En Marquís, C. Plencovich, M. C. y Groisman, F. ***Estudio sobre el Fortalecimiento de los Institutos Técnicos Superiores de la Provincia de Buenos Aires*** (pp. 14-88). Buenos Aires: CIC-BM-PBA.

Plencovich, M. C. y Costantini, A. (Coords.) (2011). Educación, ruralidad y territorio. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich M., Testatonda, A. y Valentini, L. (2011), Capítulo IV, Estrategias didácticas para las escuelas rurales: Más allá de Yasnaya Polyana. En Plencovich, M. C. y Costantini, A. (Coords.), ***Educación, Ruralidad y Territorio***. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M.C. y Costantini, A. (2014). Diferenciación, historicidad y tipos de escuelas agrarias. En Plencovich, M. C., ***Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión***, pp. 55-77. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M., Bregy, J., Ramos, V., Vugman, L., Briasco, I., Recuero, P., Weinberg, P. (2018). ***La vinculación de las escuelas técnicas agropecuarias con el medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación***, INET- FONIETP.

Prudant, E. y Scarfó, G. (2018). La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones. Serie Apuntes de Investigación n.° 15. Buenos Aires: DIEE, DNPPE, MECCyT.

Red de Comunidades Rurales. (2009). ***Educación y desarrollo rural. Resultados de la encuesta 2008-2009***. Buenos Aires: Red de Comunidades Rurales.

Román, M. (2003). ***Los jóvenes rurales en Argentina***. Buenos Aires: PROINDER.

Santamaría, R. (2017). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. ***Revista Senderos Pedagógicos***, 8(8), pp. 61–100.

Secretaría de Evaluación Educativa. (2018). Aprender 2018. ***Informe Nacional de resultados 6° año nivel primario.*** Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Steinberg, C., Fridman, D. y Meschengieser, C. (2013). Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas [Ponencia]. En ***X Jornadas de Sociología***, Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (Comp.) (2006). ***Diez miradas sobre la escuela primaria***. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.

Terigi, F. (2008). ***Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales [***Tesis de Maestría]. Argentina: FLACSO. Disponible en: http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis_Flavia_Zulema_Terigi.pdf

Testatonda, A., Valentini, L., y Plencovich, M. C. (2011). Trayectorias, biografías pedagógicas y ejercicio docente en escuelas rurales: dimensiones temporales y sociales. En Plencovich, M. y Costantini, A. (Coords.), ***Educación, Ruralidad y Territorio***. Buenos Aires: Ciccus.

UNICEF-FLACSO (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Serie: ***Generación Única***. Buenos Aires.

Weisz, M. (2010). ***Procesos identitarios y representaciones sociales de la Escuela de Jardinería «Cristobal M. Hicken» en la***

metrópolis de Buenos Aires [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Disponible en

http://ceiba.agro.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=18902

Zucaro, G. y Plencovich, M.C. (2011). Los institutos superiores en el territorio y la formación de los docentes para el medio rural, en Plencovich, M. y Costantini, A. (Coords.) ***Educación, Ruralidad y Territorio***. Buenos Aires: Ciccus.

Capítulo 2

Formación docente, proceso pedagógico y currículo escolar en instituciones educativas rurales

Ana d'Arc Martins de Azevedo
Universidade da Amazônia/Universidade do Estado do Pará
azevedoanadarc@gmail.com

Carmen Pineda Nebot
Investigadora GEGOP
carmenpinedanebot@hotmail.com

Introducción

En la construcción de este capítulo del libro, compuesto por una recopilación que procede de tres investigaciones, varias identidades fundamentan y reflexionan acerca de temáticas en contextos étnico-raciales, indígenas, ***ribeirinhos, quilombolas***, etcétera, que pautan y señalan diálogos sin fronteras de relación "(...) dinámica, procedimental, histórica y cultural, (...), capaz de convertirse a sí mismo, en sus relaciones intersubjetivas, sociales e históricas" (Oliveira, 2004, p. 119).

La palabra ***identidad*** tiene un origen latino —pronombre ***idem***, ***eadem***, ***idem***, que significa lo mismo, la misma, este precisamente— y esa raíz ***id*** proviene del griego, en la que ***ídios*** significa lo que es propio o pertenece a alguien y el verbo ***idiátzo*** significa vivir por sí mismo, aisladamente. De esa misma raíz deriva en lengua portuguesa la palabra ***idiosincrasia***, que se refiere a la ***característica del comportamiento peculiar de una persona o un grupo***.

Y las identidades generalmente implican articulaciones prediscursivas —material— y discursivas —semióticas— y están

siempre relacionadas con las prácticas sociales materiales "(...) como una forma de trabajo productivo en el cual ellas son creadas, contextualizadas, recontextualizadas" (McLaren, 1997, p. 46).

Ese término se extiende y se mueve como creación social y cultural, entonces, por medio de actos del lenguaje; una relación social sujeta a las relaciones de poder, a fin de garantizar el acceso privilegiado a los bienes sociales que, según Coelho (2006) "(...) es reeditada y (re) definida por el grupo social al cual se vincula y a los ***campos sociales*** en los cuales circula transversalmente por disposiciones producidas y, no raras veces, confirmadas por los ***agentes sociales***" (p. 53).

Con la globalización, como movimiento que fomenta el surgimiento de identidades, produciendo diferentes resultados y manifestaciones en términos de identidades, la homogeneidad cultural resultante de ese proceso global, supuestamente, puede implicar el distanciamiento de la identidad local; concretada, por ejemplo, por la migración de los trabajadores y motivada muchas veces por el mercado de trabajo. La clasificación, en ese contexto, por tanto, es siempre hecha de manera jerárquica, lo que, desde el punto de vista de la identidad, significa atribuir diferentes valores a los grupos clasificados.

La identidad —de ese modo— se afirma y legitima en ese escenario globalizado en el contexto de la cultura del consumo, lo cual impulsa a las identidades hacia caminos inciertos y transitorios y, en ocasiones, a caminos seductores y atrayentes. Así como admite la idea del libre arbitrio como estilo de vida; fomenta la diferencia de un orden social pautado por la lógica del mercado. En nombre de ella se busca encontrar, en el origen común o un destino manifiesto, la orientación que contradiga las tendencias desestabilizadoras y la inseguridad del presente. Entonces, "(...) parece un contrasentido apoyar la identidad personal por la condición de pertenecer a un grupo cultural concreto y hacer de ella motivo de exaltación de las raíces que unen a los sujetos con una cultura, como queriendo encontrar un amarre seguro" (Sacristán, 1999, p. 194).

En ese escenario globalizado, la identidad se muestra de manera polisémica y el "Estado no tiene más el poder o el deseo de mantener una unión sólida e inquebrantable con la nación" (Bauman, 2005, p. 34); corresponde ahora, con relación a las identidades —continua el autor—, "(...) a cada individuo, hombre o mujer, capturarlas en pleno vuelo, usando sus propios recursos y herramientas" (p. 35).

Las identidades en ese contexto, por tanto, no tienen la solidez de una roca y no están garantizadas para toda la vida; debido a que son negociables y cambiables las opciones tomadas por los sujetos, los caminos que recorren y las actitudes tomadas, las cuales implican la determinación de esas identidades para mantenerse firmes o no (Bauman, 2005).

La permanencia identitaria se fija en el sujeto a partir de la posición que él ocupa en el espacio social, por medio de actitudes emergentes en contextos distintos, en el sentido de que la comunicación ocupa un papel esencial en ese proceso, pues las identidades surgen en ambientes históricos e institucionales y en formaciones teórico-prácticas derivadas de esos espacios. Lo que consiste en que, la "(...) identidad, se forma en el juego de las relaciones sociales en la medida en que el sujeto se apropia de las reglas, valores, normas y formas de pensar de su cultura" (Santos, 1998, p. 153).

Desde esa perspectiva, la representación personal destaca de manera determinante en el proceso de formación teórica de las discusiones contemporáneas y de los movimientos sociales ligados a las identidades, por medio de la representación personal que se liga al sistema de poder, pues quien tiene el poder de representar tiene el poder de definir y mantener la identidad: "Los agentes sociales que se encuentran en situación de poder acabar por extender su forma de ver y leer el mundo a los demás agentes, haciendo que estos perciban que son sus instrumentos de apropiación y traducción de la realidad de los grupos dominantes" (Coelho, 2006, p. 53).

La identidad remite a los vínculos que necesariamente son conscientes, pero basados en aspectos simbólicos en los cuales la especie humana, inmersa en las diversidades física y cultural, es dotada por la manera de ser, de existir en una relación construida. Así, cada grupo conforma sus identidades.

Por tanto, una identidad que es de cada persona es también del grupo, pues las identidades están marcadas por la confrontación con el *otro*. Más que eso, no solo es el producto inevitable de la oposición por contraste, sino el propio reconocimiento social de la diferencia, lo que implica operaciones de inclusión y exclusión; demarcaciones de fronteras; hacer distinciones entre lo que queda dentro y lo que queda fuera; fuerte separación entre *nosotros* y *ellos*. Las identidades, por tanto, no son solo heredadas genéticamente, sino que pueden surgir en diferentes contextos, estructurarse y organizarse por cuanto se trata de una práctica simbólica mediada por la cultura, por las relaciones sociales, por símbolos y señales.

En ese aspecto hay que destacar que este trabajo surge como camino posible, siempre abierto para presentar no una verdad absoluta, sino reflexiva, que permita comprender las implicaciones históricas y socioculturales desde diferentes posiciones en torno a la temática presentada y construir su propia opinión en este debate; a favor de identidades que valoren las discusiones en ese contexto.

La identidad que se muestra configurada por procesos inconscientes, por lo imaginario, está siempre ***en proceso***, siempre ***siendo formada***, buscando la identidad y construyendo biografías en un escenario globalizado, en el que esa identidad, no siendo fija, es irregular y difícil de localizar (Geertz, 2001). Es importante, entonces, reconocer que la identidad en ese escenario, predispone a vínculos determinantes de construcción histórica y sociocultural en el marco de las representaciones, además que tiene efectos sociales reales.

Se puede aprender, igual que ocurre con todo lo que el ser humano piensa, por la relación con su vida, pero la persona es también una idea, una categoría ideológica y una representación social de carácter colectivo e individual del conocimiento en el ámbito social; y del proceso de transformación de la realidad social, de que ya no se concibe una ruptura entre el ser humano y las relaciones históricas y socioculturales en el que se inserta. Se trata de acciones con "(...) todas sus identidades, sus manifestaciones y desdoblamientos internos, con toda la variedad de sus subsistemas culturales" (Casali, 2009, p. 10).

Otro elemento importante de estos grupos estudiados es el territorio. El territorio es la base del poder del Estado, que defiende una comunidad de intereses, pero que presentan en su interior múltiples organizaciones en proceso. Según Raffestin (1993), la presencia de territorialidades fuera del proyecto estatal, las cuales forman parte de las formas de representación social de la vida territorial, resulta de la lucha por la apropiación de los bienes territoriales necesarios para la sobrevivencia. Estos grupos están en contra de las formas de ocupación existentes a la vez que, para ellos, la tierra-territorio es colectiva. El territorio es la base para su identidad por lo que, cuando salen de él, experimentan fragmentación y exclusión. El valor del territorio se funda en la satisfacción de sus necesidades mutuas que incluyen lo simbólico, las tradiciones y las sobrevivencias culturales. Es en ese sentido que territorio, cultura y etnicidad se mezclan, asegurándoles la continuidad.

Parte 1

La educación indígena en Brasil

Jones Nogueira Barros
Programa de Pós-graduação em Administração-PPAD/UNAMA
jonesbarros1@hotmail.com

Marcelo Lobato
Programa de Pós-graduação em Administração-PPAD/UNAMA
marcello.lobato@hotmail.com

Marinete Lourenço
Instituto de Natureza e Cultura–INC/UFAM
netemota@ufam.edu.br

María Ángeles Abellán-López
Universitat de València
maria.a.abellan@uv.es

Antecedentes históricos

"(...) son reconocidos a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones (...)"
(Constitución Federal, 1988)

La educación escolar desde la perspectiva indígena y atendiendo a sus aspectos históricos y sus antecedentes, se estableció durante el período conocido como el Brasil colonial —1500-1822—, en el cual las órdenes religiosas tenían las tareas de catequizar y civilizar dentro de una concepción europeizada con pleno desconocimiento de la cultura indígena y de sus hábitos vitales.

Las sociedades indígenas se caracterizan por contar con ciertos elementos que le son inherentes como dotarse de una economía solidaria; el hogar y el parentesco como elementos importantes de la educación; el simbolismo a través de la mitología; los rituales que involucran a los antepasados; así como las deidades y la naturaleza integradas dentro de esta vida cotidiana.

Según Santo (2011), el desarrollo escolar indígena se dio en la segunda mitad del siglo XVI, ante una situación en la que los indígenas debían estar preparados para una sociedad colonial portuguesa con sus características, voluntad de asentarse y generar ganancias. Debido al período histórico, en un principio, era necesario hacerlo mediante las misiones católicas religiosas, instituciones responsables del proceso civilizatorio y de catequización de los indígenas.

Comprender la historia de las relaciones sociales en Brasil requiere un análisis del contexto histórico del siglo XVIII, en el que se produjeron las primeras formas de esclavitud brasileña. Fue un período de esclavitud y explotación para los indígenas en el que padecieron numerosas enfermedades procedentes del viejo mundo. Posteriormente, se produjo un cambio de paradigma que llegó a través de la sustitución de mano de obra negra africana en los ***ingenios azucarero***s[1] dedicados al procesamiento de la caña de azúcar (Ribeiro, 2006).

Durante el Imperio del Brasil —1822-1889—, la lógica educativa fue posibilitar que los indígenas alfabetizados pudieran comunicarse para aprender a lidiar con los problemas creados por la sociedad. Durante el período republicano —1889-1988— hasta la Constitución de 1988, el consenso fue integrar como iguales a los indígenas en la sociedad nacional. En cada uno de los períodos históricos, la educación fue tratada de manera distinta y gestionada por los hombres que lideraron la política y la sociedad en conjunto; sin embargo, se percibe una deuda social e histórica

1 El ingenio azucarero se trataba de una antigua hacienda colonial en cuyas instalaciones se procesaba la caña de azúcar para obtener sus diferentes derivados.

con las personas que sufrieron injusticias y que en la actualidad no tienen garantizados sus derechos.

Barbosa (1984), al revisar las perspectivas en torno a los antecedentes históricos, señala que, hasta la década de 1970, fue notorio que la educación indígena en Brasil se había implementado como una forma de socialización y de catequesis para que pudiera producirse la asimilación de los indígenas en la sociedad brasileña. De esta forma, el proceso de socialización sería integrarse y ***civilizarse***, dentro de un determinado estrato social y en unas condiciones de inferioridad étnica basada en la cultura cristiana occidental.

Para que este proceso ocurriera, algunos organismos públicos como el Servicio de Protección Indígena (SPI) y, posteriormente, la Fundación Nacional Indígena (en adelante FUNAI) establecieron alianzas con diferentes instituciones religiosas con el objetivo de aplicar una labor educativa dentro de las comunidades indígenas, pero sin la preocupación de desarrollar un proyecto propio y específico de educación indígena (Barbosa, 1984). Es de destacar que este modelo educativo se impuso a diferentes grupos indígenas, sin derecho a decidir la manera de implementar el proyecto educativo establecido para ellos. Un proyecto que contribuyó en gran medida a la aniquilación cultural de muchas etnias del país (Silva, 2016).

Según Grizzi y Silva (1981), el Estado nunca se había preocupado por desarrollar una política educativa específica para los indígenas, pues su interés se centró siempre en la integración y, persistentemente, se detectaba cierta ausencia de propuestas acerca de la educación indígena y de expectativas incumplidas. Por ello, Silva (2016) en sus estudios en torno a la educación escolar indígena Ticuna en el Alto Solimões Amazonas, afirmaba que la educación diferenciada ha sido un mito y ha intensificado las contradicciones en el campo de las políticas educativas indígenas.

Kahn y Franchetto (1994) señalan que, en la década de 1980, la educación indígena experimentó cambios de manera ambigua. Para los autores, la ambigüedad se debió a la ausencia de políticas que permitieran transformar en la práctica la educación indígena; sin embargo, en Brasil se ha producido una transformación en la conceptualización del tema indígena promovido por los movimientos de lucha de las culturas autóctonas, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades, cuyos centros de antropología defendieron la necesidad de una política específica de educación escolar indígena.

A partir de la década de 1980, el derecho a la educación de los pueblos indígenas en Brasil fue establecido en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley 9.394/1996 Ley de Directrices de la Educación Nacional (LDBEN), salvaguardando como característica fundamental la consideración de una educación específica, bilingüe e intercultural, que preste atención a las peculiaridades y que respete y preserve la cultura y la tradición.

Como órgano principal, el Ministerio de Educación (en adelante MEC) es responsable de la política educativa escolar indígena, pero los estados y los municipios actúan como entidades federadas en la ejecución de la política educativa.

Kahn y Franchetto (1994) abordan el problema de la educación indígena a partir de dos aspectos, el primero se refiere a su orientación por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), así como por los departamentos de educación, estatales y municipales. Esta línea persigue el desarrollo en las escuelas indígenas de un modelo de escuelas rurales y urbanas en las aldeas. Al respecto, fue notoria la presencia en las escuelas de misiones religiosas, con escuelas bilingües, cuya consistencia teórica es más elaborada que la de las escuelas públicas.

El segundo aspecto tiene su origen en la organización de sectores de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, actividades de intervención y asistencia a las comunidades. En

ese sentido, las universidades brasileñas jugaron un papel decisivo en la formulación y habilitación de una política nacional de educación indígena con énfasis en cuatro principios básicos: a) vinculación y reconocimiento de las escuelas indígenas en el Sistema Nacional de Educación; b) el uso de las lenguas maternas y la incorporación de sus propios procesos de aprendizaje, como base para la implementación de la escuela formal; c) el desarrollo de programas, currículos y materiales didácticos específicos y diferenciados para las escuelas indígenas; d) la preparación de personal especializado para la formación de maestros indígenas.

Por esta razón, Kahn y Franchetto (1994) enfatizan que estos cuatro principios presentados fueron considerados por el Ministerio de Educación y están contenidos en un documento oficial titulado ***Directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena***, elaborado en 1992, de conformidad con el Decreto de la Elección Presidencial de 1990 que transfirió la tarea de asegurar la escolarización de los grupos indígenas en Brasil de la FUNAI al MEC. Estas directrices constituyeron un hito durante el proceso de reconocimiento por parte del Estado brasileño de la necesidad de políticas públicas específicas para los pueblos indígenas, pero que apenas tuvieron efectos prácticos.

En el año 2005, el Ministerio de Educación creó el Programa de apoyo a la educación superior y grados interculturales indígenas (en adelante PROLIND), a través de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), con el apoyo de la Secretaría de Educación Superior (SESU) y financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). Esta iniciativa respondía al cumplimiento y a la responsabilidad de formular políticas públicas educativas enfocadas a la equidad y a la atención a la diversidad.

El objetivo de PROLIND fue apoyar proyectos de cursos específicos de pregrado para la formación de docentes indígenas orientada hacia el ejercicio de la docencia en las escuelas indígenas. La idea pasaba por integrar la docencia, la investigación

y la extensión educativa al tiempo que se promovía el estudio de temas identitarios como la lengua materna, la cultura de los pueblos indígenas y la gestión y la sostenibilidad de las tierras.

Desde el lanzamiento del programa en 2005 hasta 2010, PROLIND ha tenido tres ediciones de convocatoria: la 5a del 29 junio de 2005; 3a del 24 junio del 2008 y la 8A del 27 abril del 2009).

En el marco de los proyectos aprobados por PROLIND se beneficiaron 22 instituciones de enseñanza superior (IES) hasta el año 2010, lo que representó un significativo avance para la política nacional de educación escolar indígena. Pero el programa no estuvo exento de críticas porque, de hecho, se le cuestionó la falta de seguimiento técnico-pedagógico por parte del equipo del MEC, para evaluar si se habían conseguido los objetivos establecidos y si los resultados en la formación específica orientada a docentes indígenas habían logrado algún tipo de impacto en las comunidades indígenas (De Oliveira, 2016).

En la práctica, las carreras interculturales que ofrece el PROLIND pueden resultar unos de los principales mecanismos de afirmación cultural y gestión territorial de los pueblos indígenas, ya que posibilita la amplia participación de líderes, chamanes, oradores, jóvenes, ancianos, ancianos y otros miembros de la comunidad en todos los momentos de los cursos; con el fin de crear un vínculo entre los docentes, sus comunidades y la universidad responsable del curso.

Según De Oliveira (2016), las universidades brasileñas siempre han tenido dificultades para relacionarse con los pueblos indígenas; sin embargo, a pesar de las críticas al PROLIND, se puede convenir que las puertas de algunas instituciones académicas se están abriendo a un diálogo con los pueblos indígenas, lo que permite una sinergia entre el conocimiento producido y el conocimiento ancestral.

Marco legal

El análisis de la cuestión indígena en Brasil requiere necesariamente examinar el marco legal que permita comprender la relación que se establece entre el Estado brasileño y parte de su pueblo a la hora de garantizar sus derechos. En este estudio se toman como referencia los principales marcos legales establecidos desde principios del siglo XX. Entre los documentos examinados en la investigación se encuentran: Decreto 8072/1910, Ley 5371/1967; Ley 6001/1973; Constitución Federal de 1988; Ley 9394/1996.

La protección de la población indígena brasileña ha sido establecida históricamente por directrices del gobierno federal. El 20 de junio de 1910 se creó el Servicio de Protección a Indígenas y Localización de Trabajadores Nacionales (en adelante SPILTN), mediante el Decreto 8072, con el objetivo de brindar asistencia a todos los indígenas del territorio nacional (Oliveira, 1985). A partir de 1918, el SPILTN se transformó en el Servicio de Protección a los Indios (en adelante SPI). Cabe destacar que la iniciativa de creación el SPI fue promovida por el mariscal Rondón, quien desde 1908 había idealizado la creación de una agencia indigenista en el Estado brasileño.

El proyecto SPI instituyó una asistencia laica porque entre sus objetivos se encontraba eliminar a la Iglesia católica de la catequesis indígena, siguiendo la pauta republicana de separación de Iglesia y Estado. La idea de ***transitoriedade do indio*** (Oliveira, 1985), en el sentido de permanencia de la perspectiva de la integración, orientó este proyecto. Es decir, la política indígena a adoptar pretendía civilizar al indio y transformarlo en un trabajador nacional mediante su incorporación a la sociedad. El interés nacional se centraba en el desarrollo económico y marginaba el proceso de inclusión social de los pueblos indígenas. En consecuencia, se aplicó en las comunidades indígenas una metodología educativa enfocada a su nacionalización.

El análisis del marco legal arroja algunas paradojas entre el Estado brasileño y los pueblos indígenas. La paradoja reside en que la tutela de la Iglesia se secularizó pasando a detentarla el Estado brasileño. Si en un primer momento se cuestionó el poder de la Iglesia, y se prescribió la necesidad de separación entre Estado e Iglesia, en el Código Civil de 1916 y el Decreto 5484 de 1928, los indígenas volvieron a ser tutelados por el Estado brasileño, lo que ***de facto*** implicó un aparato administrativo mediador de las relaciones entre indígenas, Estado y sociedad nacional (Oliveira, 2001) que imponía los intereses nacionales a las comunidades indígenas. La Ley 5371 del 5 de diciembre de 1967, constituye un hito importante en la historia de los pueblos indígenas. La FUNAI fue creada por la referida ley como un organismo con patrimonio propio y personalidad jurídica de derecho privado. Entre los propósitos de la FUNAI figuraban: a) establecer lineamientos y asegurar el cumplimiento de la política indígena; b) promover la adecuada educación básica del indígena con miras a su progresiva integración en la sociedad nacional.

En el año 1973, el ***Estatuto do Índio*** se estableció por la Ley 6001/73 y constituye uno de los principales marcos legales para garantizar los derechos de los indígenas brasileños. En su artículo 1 se observa su carácter positivista cuando establece como principio "(...) la situación jurídica de los indígenas o forestales y las comunidades indígenas, con el fin de preservar su cultura e integrarlas, progresiva y armoniosamente en la comunidad nacional". Una de las advertencias incluidas en esta ley es la necesidad de que los indígenas se integren en la nación brasileña, como si no fueran brasileños, lo cual, en cierto modo, justifica la ausencia de políticas públicas sectoriales como es la educación.

En el Título V, y en los demás artículos de la Ley 6001/73, se establece el derecho a la educación indígena, cuando se trata de "Educación, Cultura y Salud". Es importante abordar aquí los artículos que hacen referencia específica al tema de la educación anunciado por la Ley. En el artículo 48, el sistema educativo

vigente en el país se extiende a la población indígena, con las adaptaciones necesarias. Asimismo, el artículo 49 aborda la alfabetización de los indios en el idioma autóctono y en portugués, salvaguardando el uso del primero. El artículo 50 recoge que la educación del indígena se ha de orientar a la integración en la comunidad nacional, mediante un proceso de comprensión gradual de los problemas y valores generales de la sociedad nacional, así como el uso de sus habilidades individuales. El artículo 51 establece que la asistencia a los menores, con fines educativos, debe ofrecerse en la medida de lo posible, sin alejarlos de la vida familiar o tribal. Y finalmente en el artículo 52, el indio debe contar con la formación profesional adecuada según su grado de aculturación.

El examen de la Ley 6001/73 permite entender que, tanto en el campo teórico como en el campo legal, con las reflexiones y críticas que el documento requiere, lo que se persigue es garantizar los derechos de los pueblos indígenas.

Como resultado de un conjunto de esfuerzos de la sociedad civil, conformada por representantes indígenas y también del gobierno, se llevaron a cabo debates en torno a los derechos indígenas, especialmente en la década de 1980 del siglo pasado (Cunningham, 1996), para intervenir en la toma de decisiones del Estado y en la formación de una agenda pública que efectivamente abordase el tema de la educación indígena.

La foto siguiente se muestra el II Foro de Educación Escolar Indígena (en adelante FNEEI) como un espacio de diálogo y lucha para garantizar el derecho a la educación indígena.



Figura 1. Líderes del MEC reafirman su compromiso con los pueblos indígenas. Ministerio de Educación, 2016
Fuente: recuperado de http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ 32685-educacao-indigena?start=20

Los movimientos organizados fueron importantes para que los pueblos indígenas de Brasil tuvieran una educación bilingüe, específica y garantizada con pleno derecho.

Como resultado, la Constitución de 1988 y, posteriormente, la Ley 9394/96 establecieron las directrices y las bases de la educación nacional en Brasil. En el Ministerio de Educación reside la competencia de la coordinación nacional de las políticas de educación escolar indígena. A nivel ejecutivo, son los estados y los municipios los responsables de impulsar la educación básica en todo el país.

Ciertas organizaciones internacionales como la ONU, a través de un foro internacional, dieron su apoyo al proyecto de declaración de derechos de los pueblos indígenas, un texto con 45 artículos enfocado en los derechos humanos. Además, en este proyecto se destacaba la cuestión educativa proponiendo una permanencia de la cultura y valores indígenas.

La declaración de las Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su convenio 169, tienen como misión legal la protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Los intereses de las comunidades indígenas son colectivos, de ahí la necesidad de una posible deliberación conjunta del destino de las tierras en las que viven y también de su población.

El Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) en 1999 estableció la estructura y funcionamiento con sus normas, arreglos institucionales adecuados a la realidad marcando las directrices curriculares para la enseñanza intercultural y bilingüe y la preservación de la cultura indígena.

En 2009 se realizó el I Congreso Nacional de Educación Escolar Indígena. El evento puso el foco de las discusiones en la ***gestión territorial*** y la ***afirmación cultural***, y contó con la participación de estudiantes, comunidades y líderes indígenas, así como de las áreas de educación del gobierno federal y de los estados y municipios. Cabe señalar que, según el CNE, en 2009 existían en el país 2 517 escuelas indígenas de educación básica en 24 estados de la federación. Cuando en 1999 se realizó un primer censo específico de educación escolar indígena se identificaron 1 392 escuelas. Esta constatación supone que en una década han aumentado a 1 125 el número de escuelas indígenas.

En el año 2012, se elaboraron las ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*** en la Educación Básica de acuerdo con la Resolución CNE/CEB 5. También se instituyó la Acción Saberes Indígena en la Escuela en 2013 y en el año 2014 se impulsó el ***Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionai***s (PNTEE). Ya en 2018 tuvo lugar la II Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena y en 2019 se organizaron unos grupos de trabajo para discutir el I Plan Nacional de Educación Escolar Indígena (PNEEI) y el Ministerio de Educación realizó varias audiencias públicas para debatirlo en el marco de la Secretaría de Modalidades de Educación Especializada (SEMESP). El Plan tuvo

como objetivo garantizar una educación igualitaria y de calidad a todas las comunidades indígenas del país. Entre los principales temas abordados en las sesiones se encuentran: regulación y gestión de la provisión de educación indígena, prácticas pedagógicas y material didáctico, valoración y formación de maestros indígenas, infraestructuras escolares, el sistema de evaluación y la oferta de educación superior.

Referencias

Barbosa, P. F. Educação e política indigenista. ***En Aberto***, Brasília, v.3, n.21, p.1-11, maio/jun. 1984.

Brasil. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***, n. 9.394, de 20 de dezembro. 1996.

Brasil. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*** Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Recuperado em 23 de outubro, 2020, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Cosntituição.htm.

Brasil. ***Decreto n. 8072***. 1910. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm.

Brasil. ***Lei n. 5371***. 1967. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm

Brasil. ***Lei n. 6001***. 1973. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm

Ccomité, D. E. E. I. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. ***Cadernos de Educação Básica***.1994.

Cunningham, M. Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina. En ***II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilíngüe*** La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la Escuela. Santa Cruz de La Sierra, mimeo. 1996.

De Oliveira, L. A.& Andrade, A. formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). Em De Oliveira L.A. A. (org.) ***A questão indígena na educação superior,*** 10. Jul-dez. p. 9-14. 2016.

Grizzi, D. C. S., & Silva, A. D. ***A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates***. A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-índio: Brasiliense. 1981.

Kahn, M. & Franchetto, B. ***Educação indígena no Brasil***: conquistas e desafios. ***Em Aberto***, n.14, v. 63. 1994.

Oliveira, J. ***Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio.*** Sociedades indígenas e o direito: uma questão dos direitos humanos–ensaios. Florianópolis: UFSC, p. 40-52. 1985.

Oliveira, J. ***Políticas indígenas contemporâneas na Amazônia brasileira:*** território, modos de dominação e iniciativas indígenas. O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, p. 217-233. 2001.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

Ribeiro, D. ***O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.*** São Paulo: Companhia das letras. 2006.

Santos, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ***2º Congresso Ibero-Americano de***

Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Anais... São Paulo–SP (p. 01-13). 2011.

Silva, A. ***Concepções e práticas de educação escolar indígena***: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões***, AM. Tese*** (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.

Parte 2

La educación de los quilombos en Brasil

Ana d'Arc Martins de Azevedo
Universidade da Amazônia/Universidade do Estado do Pará
azevedoanadarc@gmail.com

Elziene Souza Nunes Nascimento
Universidade da Amazônia/Universidade do Estado do Pará
elzienenunes@gmail.com

Carmen Pineda Nebot
Investigadora GEGOP
carmenpinedanebot@hotmail.com

Introducción

En Brasil la historia en construcción de los quilombos nos remite a la historia de la esclavitud, en cuanto comercio "(...) adoptado por los asirios, egipcios, judíos, griegos y romanos, entre otros pueblos, teniendo como base legal el derecho del vencedor de las guerras sobre la vida de los prisioneros" (Treccani, 2006, p. 23). Se remite también al contexto actual, en el sentido que, en Brasil, no hay tráfico ni comercialización como ocurría en la época colonial, pero todavía hay esclavos y trabajo forzado; que alcanza, especialmente, a trabajadores rurales, muchos en condiciones inhumanas y hasta peores que las sufridas por los negros esclavizados hasta el siglo XIX.

En esa condición, probablemente a partir de la primera mitad del siglo XVI, llegaban al Brasil los africanos, tratados apenas como "(...) fuerza animal de trabajo, cosas, mercancías u objetos que podían ser comprados y vendidos" (Munanga y Gomes, 2006, p.16), como estrategia de mercado que los portugueses consiguieron para obtener beneficios en Brasil. Por eso, la llegada de mi-

llones de africanos, por medio del tráfico negrero, fue un intento de "(...) proporcionar la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo de la colonia" (p. 16).

Dicho esto, esos africanos, al llegar al Brasil, eran sometidos al tráfico interno por medio de ventas y subastas; eran tratados como mercancías "(...) propuestas de compra y venta de negros cautivos, elogiando sus cualidades como la humildad, el conformismo, la ausencia de vicios o defectos y la buena salud" (Pinsky, 1989, p. 32).

Mientras tanto, la llegada se daba de manera inhumana y arbitraria, mediante medidas que se iniciaban en África, con motivo de la espera de los barcos negreros en los cuales, para ***ganar tiempo*** en el momento de embarcar, se hacían factorías para abrigar a los cautivos en barracones de madera o de piedra. Así, con la llegada de los barcos negreros al puerto, "(...) a la hora del embarque, aún tenían que oír al sacerdote —que, al colocar la sal en sus lenguas—, los bautizaba (...) (para) resistir el viaje, marcados a hierro en el hombro, en el muslo o en el pecho (...)" (Pinsky, 1989, pp. 26-27). Hay que señalar también, que el negro esclavizado "(...) desprotegido, lejos de su tierra de origen o ya nacido cautivo, (...) quedaba sujeto a las explosiones de genio de los capataces y señores, a los vicios y a los sadismos, además de que cualquier acto de protesta era reprimido con violencia" (p. 47).

De ese modo, los negros esclavizados también eran sometidos a castigos severos cuando no cumplían las órdenes impuestas por los señores y los capataces. Así, Pinsky (1989) señala la máscara de Flandes que, hecha de metal de zinc u hojalata, tapaba todo el rostro, siendo solo la nariz y los ojos los que quedaban a la vista por medio de pequeños agujeros. Esa máscara intentaba impedir el consumo de bebidas y comidas, así como la ingestión de piedras preciosas; y su uso era justificado por los trastornos que el consumo excesivo de la cachaça2 podría causar, obstaculizando la producción y la recogida.

2 Es la bebida alcohólica destilada más popular de Brasil.

Hay que destacar que, la esclavitud negra en Brasil, fue inicialmente regulada por D. João III, rey de Portugal, por la licencia de 29 de marzo de 1549 (Treccani, 2006), y su expansión tuvo lugar, principalmente, en Minas Gerais —área de minería para la explotación de oro y diamantes—, Goiás, Mato Grosso, Bahía, Río de Janeiro —cafetales—, Maranhão, Río Grande do Sul, Amazonia —Pará—, etcétera (Gomes y Pires, 2007); para las plantaciones esclavistas a través de las grandes propiedades rurales de cañaverales. Estas provenían del descubrimiento de los sicilianos que en seguida pusieron a producirlas en gran escala en las islas de Azores y de Santo Tomé.

Con eso, se destaca, entonces, que la compleja organización etnocultural de Brasil resultó de relaciones diversas entre el viejo y el nuevo mundo, entre el *nuevo* mundo indígena y las antiguas culturas africanas que entraron en Brasil más intensamente desde finales del siglo XIX hasta ahora. Y Brasil, entonces, se configura por la presencia de matrices diversas que van a organizarse en formaciones étnicas sorprendentes en el escenario histórico y sociocultural brasileño (Morais, 1989).

Sin embargo, el negro no asumía un lugar ***privilegiado*** y de preocupación por parte de los misioneros para su emancipación, pues siempre hubo interés en esclavizarlos. No obstante, juntamente con los indios, se convierten en ***destribalizados***, denominación atribuida a aquellos que habían ***escapado*** del cautiverio y se concentraban, por costumbre, en las cercanías de las ciudades donde suponían un número considerable de población, en condiciones precarias y marginalizadas socialmente (Salles, 2004).

Es en ese contexto en el que se aprueba la Ley del Vientre libre de 1871, que exigía a los señores de negros esclavizados tomasen a su cargo a los niños libres menores de ocho años; en el caso de abandono, esos niños podrían ser encaminados a instituciones estatales creadas para ese fin.

El Quilombo en Brasil

En Brasil, donde la esclavitud duró más de 354 años, el negro es un elemento más que forma parte de la sociedad junto con el blanco y el indio, en una situación en que el discurso se vuelve hacia el contexto racial inferior al blanco, así como "(...) fue el país que esclavizó el mayor número de africanos y el último país del mundo cristiano en abolir la esclavitud, en 1888, en relación a las otras naciones americanas" (Ferreira, 2004, p. 38).

Por tanto, se puede considerar que en Brasil ocurrió la desagregación cultural con fines de explotación económica, política y social, y que se hizo inherente a toda forma de explotación colonial o neocolonial, teniendo como objetivo el blanqueamiento de la piel, lo que consiste en la supremacía de la raza blanca (Silva, 1987).

Y la historia del negro en Brasil quedó evidente por la fuerte separación entre ***nosotros*** —blancos— y ***ellos*** —negros—, por la interferencia del etnocentrismo como supremacía en favor de la adaptación individual y de la integración social (Morais, 1989). Es el mito de la democracia racial que surge para justificar el mestizaje como forma de discriminación racial.

Y en ese contexto, en el que la esclavitud fue notoria y cruel en la historia de Brasil, ese acontecimiento evidenció aspectos socioculturales de discriminación y de prejuicio ante personas que también tienen el derecho de vivir dignamente. Por tanto, "(...) quien aparta y segrega no muestra ninguna tolerancia para convivir con las diferencias" (Munanga, 1999, p. 105).

Ahora bien, ***a priori*** es importante destacar, lo que identifica a una comunidad quilombola. El artículo 2. del Decreto 4.887 de 20 de noviembre de 2003, la define así:

Considérense remanescentes3 de las comunidades de los quilombos, para los fines de este Decreto, los grupos étnico-raciales, según criterios de autoatribución, con trayectoria histórica pro-

3 Remascentes son los restos de las comunidades descendientes de quilombolas.

pia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida (Brasil, 2003).

Munanga y Gomes (2006) considera que el ***aquilombamiento*** existe en lugares donde existió la esclavitud de los africanos y sus descendientes, como en las Guayanas, en los Estados Unidos, en las Américas, presentando nombres diferentes; respetando la región en la que los quilombos estaban localizados. En los países de colonización española son denominados ***cimarrónes,*** en Cuba y Colombia ***palenques***; en Venezuela, ***cumbes***; en Jamaica ***marroons***. Dicho esto:

> La palabra ***kilombo*** es originaria de la lengua banto umbundo, hablada por el pueblo ***ovimbundo***, se refiere a un tipo de institución sociopolítica militar conocida en el África Central, más específicamente en el área formada por la actual República Democrática del Congo (antiguo Zaire) y Angola. A pesar de ser un término ***umbundo***, se convierte en un agrupamiento militar compuesto por los ***jaga*** o ***imbangala*** (de Angola) y los ***lunda*** (del Zaire) en el siglo XVII (Munanga y Gomes, 2006, p. 71).

Los primeros quilombos estaban dedicados exclusivamente a ***albergar*** a los negros esclavizados, desarrollándose a gran escala, considerando la insatisfacción y el rechazo de las actividades de trabajo esclavo que les eran impuestas de forma arbitraria. Munanga y Gomes (2006) admite que los primeros quilombos "(...) no significaban refugio de esclavos huidos. Eran una reunión fraterna y libre, con lazos de solidaridad y convivencia resultante del esfuerzo de los negros esclavizados por recuperar su libertad y dignidad por medio de la fuga del cautiverio y de la organización de una sociedad libre" (p. 72).

En ese sentido, este autor admite también que existían semejanzas entre el quilombo africano y el brasileño, los cuales fueron creados en el mismo periodo. El autor también señala que los quilombos existentes en Brasil son de inspiración africana, recons-

truidos por los negros esclavizados como forma de alternativa de refugio y oposición a los dictados esclavistas, además de ser una anhelante búsqueda de mejores condiciones de vida a la cual todos tienen derecho.

Sin embargo, aunque los quilombolas vivían en lugares seguros, estaban cerca de las plantaciones, de los pueblos y de las ciudades y por eso, aún eran motivo de pesadillas y malas noches para los señores de las plantaciones, debido a que "(...) mantenían redes de apoyo y de intereses que implicaban a esclavos, negros libres e incluso blancos, de quienes recibían informaciones sobre movimientos de tropa y otros asuntos estratégicos" (Reis, 2007, p. 20).

Según Treccani (2006, p. 34), "(...) el primer quilombo brasileño surgió a partir de 1575", y recibió varias denominaciones, como ***calhombolas*** (Treccani, 2006), ***amoncambados***, ***bosnegers*** (término dado por los holandeses, que significa negros del bosque), ***mocambos*** (Reis, 2007), siendo considerada su localización como una estrategia de defensa y de fuga de las fuerzas represoras que ***rondaban*** los quilombos, en el sentido de "(...) sembrar trampas, cavar agujeros, mudar constantemente de lugar" (Treccani, 2006, p. 62). En este sentido, "Los quilombos representan una experiencia de ruptura del orden jurídico vigente en la época. Era una constante amenaza a la economía colonial, cuyo combate exigía la creación de todo un aparato represivo especializado" (p. 41).

Relacionada con la abolición de la esclavitud y la distribución de las tierras de los hacendados a los exesclavos, el 18 de septiembre de 1850, se aprobó la Ley de Tierras, Ley 601, que impedía la adquisición de la propiedad de la tierra a no ser por compra, no siendo autorizadas nuevas concesiones de ***sesmaría***,[4] tampoco la ocupación por posesión. Sería permitida la venta de todas las tierras desocupadas, que no estaban bajo los cuidados

4 La sesmaría era la concesión de tierras en el Brasil por parte del gobierno portugués con intención de promover la agricultura, la cría de ganados y, tiempo después, el extractivismo vegetal, expandiendo la cultura del café y el cacao. Al mismo tiempo, servía para poblar el territorio y recompensar a nobles, navegantes o militares por servicios prestados a la corona portuguesa.

del poder público, en todas las instancias y aquellas que no pertenecían a ningún particular, fuesen estas concedidas por ***sesmarías*** u ocupadas por posesión (Treccani, 2006).

Con esa medida legal que se produjo casi cuando terminaba el tráfico de negros en Brasil, esa ley estuvo condicionada al fin de la esclavitud, medidas que dificultaron la vida de los nuevos libertos y aumentaron su discriminación. Por eso, nos incumbe "(...) reparar una deuda histórica, que tiene su fundamento en una injusticia histórica practicada secularmente contra los negros, además de ser una forma de preservar la riqueza de las diferentes culturas nacionales" (2006, p. 79).

Por tanto, en ese ámbito de conflictos y luchas políticas en comunidades quilombolas y que permean el plano simbólico, destaca actualmente que los quilombos evidencian una identidad quilombola construida como lucha de afirmación y de derechos del negro en Brasil; que se origina del choque de culturas establecidas entre las civilizaciones europea y africana; además en las diferencias de posición, de situación y de intereses, en los cuales el pueblo esclavo alejado de su país, de su familia y, muchas veces, impedido de rendir culto a su propia religión, "(...) no se comportó como cosa en el proceso de formación de nuestro país. El negro fue un agente y no un paciente" (Rodrigues, 1987, p. 137).

Acevedo (1998) muestra que el quilombo fue "(...) la primera opción a la conquista de la libertad, como reivindicación de otro modo de vida, es fundador de su territorialidad y permite que mantengan su especificidad como campesinos" (p. 155). Ese término todavía se presenta configurado como ***remascentes*** de quilombos. Munanga (2006, p. 75) observa que los antropólogos prestan atención a ese término, cuando admiten que "(...) esa utilización amplia del concepto de quilombo y de ***remascentes*** de quilombo merece ser discutida con cuidado, pues puede causar cierta mezcla y confusión conceptual (...)" en el sentido de que la forma de existir de las comunidades negras del campo domina por medio de peculiaridades que son históricamente diversas y

específicas. Según la Asociación Brasileña de Antropología (ABA) (1994), la categoría ***remascentes de quilombos*** debe comprender todos los grupos que desarrollaron prácticas de resistencia en el mantenimiento y reproducción de sus modos de vida característicos en un determinado lugar, cuya identidad se define por una referencia histórica común, construida a partir de vivencias y de valores compartidos. En ese sentido, ellos se constituyen como ***grupos étnicos***, es decir, un tipo organizativo que concede pertenencia por medio de normas y medios empleados para indicar afiliación o exclusión, cuya territorialidad se caracteriza por el ***uso común***, por la "(...) estacionalidad de las actividades agrícolas, extractivas y otras y, por una ocupación del espacio que estaría basada en los lazos de parentesco y vecindad, asentados en relaciones de solidaridad y reciprocidad", como refleja la figura 2.



Figura 2. La carretera quilomba que va del municipio de Moju hasta la Comunidad Ribeira (última comunidad del Quilombo de Jambuaçu)
Fuente: Azevedo (2011, p. 14).

Treccani (2006) dice que remanescentes de quilombos "es una categoría jurídica y antropológica absolutamente nueva, que crea varias dificultades de interpretación, pues antes de 1988, no era

utilizada ni por los grupos sociales interesados, ni por los historiadores o por los antropólogos y los demás científicos sociales" (p. 85).

Aspectos legales de la identidad quilombola

De esa forma, fue la Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988, "(...) que produjo, por tanto, una verdadera inversión del pensamiento jurídico: el ser quilombola, hecho tipificado como crimen durante el período colonial e imperial, pasa a ser un elemento constitutivo de derecho" (Treccani, 2006, p. 79).

Así, en su artículo 205, preconiza que le compete al Estado asegurar, por medio de la educación, derechos iguales para el desarrollo integral de todos y cada uno, en su condición de persona, ciudadano o profesional. Y como posibilidad de valorización de la identidad quilombola, reconoce los derechos de los quilombos a la tierra, cuando considera, en el artículo 68, del Acto de Disposiciones Constitucionales Transitorias: "A los ***remanescentes*** de las comunidades de los quilombos que estuvieran ocupando sus tierras les es reconocida la propiedad definitiva, debiendo el Estado emitirles los títulos respectivos" (p. 83), beneficiando de ese modo a más de 1 000 comunidades quilombolas en Brasil; sin embargo, el proceso de titulación ha sido largo, pues la definición de los límites territoriales es bastante compleja, teniendo en cuenta los procesos históricos y políticos implicados. Hay superposición de títulos de propiedad, demandando acciones individuales en la justicia federal, incidencia de parques y reservas ambientales, que dificultan las demarcaciones, además de la organización de asociaciones de vecinos para la eliminación de los títulos (Carril, 2017).

Schmit, Turatti y Carvalho (2002) señalan que la identidad quilombola comienza a establecerse a partir de una recontextualización del pasado quilombola, en el que la historicidad de ese

pasado es evocada hoy para buscar mejoras. Y que los hechos como el reconocimiento del derecho a la tierra a las comunidades *remanescentes* de quilombos, la garantía de los derechos culturales y la protección de las manifestaciones populares hacen que las personas de las comunidades quilombolas pasen por un proceso de constitución y afirmación de una identidad quilombola.

Destaca también la Marcha Zumbi de los Palmares, como movimiento que reivindicaba la vida y la ciudadanía, y que fue considerada la más "(...) expresiva manifestación política del Movimiento Negro Brasileño, la cual, el día 20 de noviembre de 1995, reunió cerca de treinta mil personas en la Plaza de los Tres Poderes de Brasilia, en memoria del Tricentenario de Zumbi de los Palmares" (Brasília, 2006, p. 13).

En ese contexto, la historia y la cultura afrobrasileña también contribuyeron, cuando, el 9 de enero de 2003, fue promulgada la Ley 10.639, que altera la Ley 9394 del 20 de diciembre de 1996, la cual establecía las Directrices y las Bases de la Educación Nacional Brasileña; y que derivó en la Resolución CNE/CP (Consejo Pleno) 1, de 17 de junio de 2004 (Brasil, 2003).

Antes de esa publicación fue aprobado el Dictamen CNE/CP 3/2004, que asegura las ***Directrices Curriculares para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileñas y Africanas***, al mismo tiempo que el gobierno federal creaba dos secretarías estratégicas para la formulación e implementación de políticas de medidas afirmativas relativas a la población negra del país. Estas fueron la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR, 2003) y la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD, 2004). Mientras que la primera generó y coordinó el Programa Brasil Quilombola (PBQ), la segunda tuvo como tarea principal la implementación de la Ley 10.639/2003. Las medidas del Ministerio de Educación y Cultura, anteriores a 2003, eran puntuales y específicas, sin articulación con otros ministerios.

Fue aprobada, también, la Ley 11 645, el 10 de marzo de 2008, que altera la Ley 9 394, de 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley 10639, de 09 de enero de 2003, la cual establece las ***Directrices y Bases de la Educación Nacional***, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza, la obligatoriedad de la temática ***Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena***.

Y para refrendar esos pasos significativos hechos en favor de las comunidades quilombolas, destaca la relevancia de las leyes 4504 del 30 de noviembre de 1964 —Estatuto de la Tierra—; 4947, de 6 de abril de 1966 —establece normas de derecho agrario—; y 8629 del 25 de febrero de 1993 —regula dispositivos relativos a la reforma agraria—.

Destacan, también, los decretos: 59 y 428 del 27 de octubre de 1966 —regula la colonización y otras formas de acceso a la propiedad— y 4887 del 20 de noviembre de 2003, el cual "(...) regula el procedimiento para la identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y titulación de las tierras ocupadas por ***remanescentes*** de las comunidades de los quilombos, de lo que trata el artículo 68 del Acto de Disposiciones Constitucionales Transitorias" (Treccani, 2006, p. 141). Si ese mecanismo apareció como medio democrático de reconocimiento de la identidad, también se encontró con otros obstáculos, entre ellos el consenso de los grupos y la reacción conservadora de agentes económicos y políticos que históricamente se oponen a toda forma de acceso democrático a la tierra (Carril, 2017).

Por tanto, considerando que, en las áreas de jurisdicción federal, el proceso de reconocimiento de dominio quilombola es responsabilidad del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y que, compete también a los estados esa competencia, destacó el estado de Pará como el que más títulos dio en pro de los ***remanescentes*** de las comunidades de quilombos —245 comunidades certificadas en 2016—. Pero la verdad es que no hay en Brasil un estudio oficial definitivo acerca del número de comunidades quilombolas. Del movimiento quilombola que

trabaja con estimativas vagas y aproximativas —en el caso de las cinco mil comunidades—, son diferentes de los números de la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR) y de la Fundación Cultural Palmares, que trabajan según la suma de las comunidades ***certificadas***. Además, si contar las comunidades es difícil, determinar su población es prácticamente imposible a partir de los datos oficiales disponibles —a pesar de ser las bases de datos más completas existentes en el país—, pues los censos demográficos no contienen ninguna información directa de territorios y poblaciones quilombolas; ya que el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) no cuenta con las categorías ***quilombola*** e ***indígena*** en sus registros demográficos (Arruti, 2017).

Por tanto, le corresponde al Instituto de Tierras de Pará (ITERPA), creado en 1975, el reconocimiento de los derechos territoriales de las comunidades quilombolas en ese estado, y considerando lo dispuesto en la legislación del estado, el proceso de ese reconocimiento se produce a partir de las siguientes fases: requerimiento, documentación, elaboración de memoria descriptiva y publicación de los edictos, investigación registro, investigación socioeconómica, demarcación, entrega de títulos y registro de títulos en la Oficina de Registro de Inmuebles. Respecto al derecho a la territorialidad quilombola, es importante señalar que el término es entendido como la vivencia de una comunidad en determinado territorio, este delimitado y existiendo a partir de una acción colectiva, teniendo también aislamiento y manifestación de poder en un espacio específico (Raffestin, 1993).

Así, se señala que, específicamente, en el municipio de Oriximiná/PA, fue otorgado el primer "(...) título de reconocimiento de dominio público para los '***remanescentes*** de las comunidades de quilombos', el 20 de noviembre de 1995" (Treccani, 2006, p. 15); existiendo también otras comunidades ***remanescentes*** de antiguos quilombos, como las que están localizadas, por ejemplo, en: Povoação Itamauari —margen paraense del Gurupi—, Po-

voação Camiranga —municipio de Vizeu—, Macapazinho —distrito de Castanhal—, Pitimandeua —municipio de Inhangapi—, Nova Zâmbia —isla de Mosqueiro—, Luanda —barrio negro de Alenquer, Bajo Amazonas—.

Se trata, por tanto, de una tarea desafiante, en el sentido de asegurar sus espacios geográficos ante las amenazas "(...) de empresas modernas, funcionando bajo la lógica de ganancias, beneficios y competitividad" (p. 32) presentes en su entorno, y que ese derecho "(...) para definir sus destinos es reconocido y como tal, necesita ser respetado" (p. 249) y que, a su vez, se encuentra previsto en el artículo 68 del Acto de Disposiciones Constitucionales Transitorias, de la Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988.

Educación escolar quilombola

Acerca de la educación escolar quilombola, el Decreto 7031-A, de 1878 permitía a los negros estudiar, pero solamente por la noche (Melo, 2009), pero hay que trasladarse al año 1879, cuando, se estableció la obligatoriedad de la educación de los 7 a los 14 años, siendo eliminada la prohibición de que los negros esclavizados frecuentaran las escuelas públicas, como lo previno la ley denominada Reforma de la Enseñanza Primaria y Secundaria, propuesta por Leôncio Carvalho. Antes de esa fecha la exclusión negra del espacio escolar era entendida tanto como garantía del orden social como por la amenaza de la influencia negativa que los esclavos podrían ejercer en esos espacios (Fonseca, 2001). Pero esas iniciativas a fin de incluir a los negros esclavizados y a los negros libres en cursos de instrucción primaria y profesional no fueron universales, como se evidenció, por ejemplo, en la Provincia de Río Grande do Sul, que no admitía la hipótesis de matricular negros esclavizados, libres y libertos, como también se negaban a aceptarlos (Gonçalves, 2000). Pero "(...) el modelo de

educación no ha sido inclusivo, aun cuando permita la entrada de todos en la escuela" (Lopes, 2005, p. 187).

Además, la educación del negro en Brasil en el siglo XIX no estuvo dirigida al acceso a la escolarización por medio de la adquisición de la escritura, sino a una educación dirigida a las luchas contra prejuicios y discriminaciones; exigiendo derechos sociales capaces de influir en comportamientos provenientes de una lucha de los quilombos, que surgió de la iniciativa de los propios negros, con el objetivo de promover y mejorar la autoimagen de la población negra (Gonçalves, 2000). Pero la ausencia de referencias positivas del pueblo negro, presentadas a los niños y adolescentes en la escuela, hace que se alimente una memoria poco constructiva de ese pueblo y hace que, muchas veces, esos niños o adolescentes lleguen a la edad adulta rechazando su origen étnico (ver figura 3).



Figura 3. La escuela de la comunidad Santa María de Mirindeua, con 2 aulas, 4 profesores y 50 alumnos
Fuente: Azevedo, 2011, p. 122.

Las hermandades de los negros católicos, también, según ese autor, tuvieron influencia en la educación de los negros en Brasil. Fueron creadas verticalmente por los portugueses, teniendo al Estado como único agente que podía autorizar la construcción. Eran de carácter no solo educativo, sino también asistencial, cívico y recreativo y estaban destinadas a los niños y a los jóvenes negros. Procuraron establecer escuelas de alfabetización para sus asociados poco después de la abolición y reflexionaban en torno a las divisiones y conflictos de clase y de raza. Pero, aunque no avanzaron en la escolarización del negro, contribuyeron con la preservación de las tradiciones africanas.

Se percibe, por tanto, que los quilombos son caracterizados a partir de criterios que los identifican como un pueblo marcado

por una historia de resistencia a la opresión de la cual fueron y son víctimas históricamente en el territorio brasileño. En ese contexto, es importante enfatizar que estas comunidades no tienen un perfil homogéneo, son múltiples y están presentes en todo el espacio geográfico brasileño.

Actualmente, en los aspectos educativos presentes en las comunidades ***remanescentes*** de quilombos, se produce un dato desmotivador, teniendo en cuenta que muchas de ellas no poseen escuelas en sus localidades y, gran parte de las escuelas existentes, fueron cerradas ilegalmente por el poder público —durante los años 2018 y 2019— con el pretexto de la limitación de gastos. Esa situación, ocasiona que los estudiantes quilombolas tengan que irse lejos de sus espacios socioculturales, sin el confort adecuado en los medios de transporte —y eso cuando los tienen—. Si bien, el factor más problemático, gira en torno a que, al ser desplazados a otros ambientes escolares, lejos de sus orígenes, la mayoría de las veces, el currículo no se encuentra orientado a su realidad de vida.

El currículo dejó de ser, hace mucho tiempo, un asunto meramente técnico, no es una simple transmisión desinteresada de conocimiento social, es decir, está implicado en relaciones de poder, transmite visiones sociales particulares e interesadas, produce identidades individuales y sociales particulares. Tampoco es transcendente y atemporal, pues posee una historia vinculada a formas específicas y contingentes de organización de la sociedad y de la educación (Silva, 1996). El currículo es, por tanto, una arena política y un territorio en disputa (Arroyo, 2011). Estando profundamente implicado en un proceso cultural es, por tanto, un campo de producción activa de la cultura.

Urge, por tanto, la descolonización del currículo escolar, por un currículo que tenga lugar en la ecología de saberes (Santos, 2007), anclado en una concepción crítica y emancipatoria de educación y un modelo de gestión democrática, de manera que

la educación pueda comprenderse más allá de los *muros* de las escuelas, pues esta sucede en diferentes espacios sociales y los profesores no son los únicos agentes del saber que pueden promoverla (Brandão, 2007).

La Resolución CNE 08/2012 del 20 de noviembre, tiene las prerrogativas que intentan solucionar dichos problemas, teniendo en cuenta que, llegó a deliberar en torno a las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en la Educación Básica; definiendo que los métodos pedagógicos para estas deben seguir una propuesta que tome en consideración el respeto a sus peculiaridades étnicas-raciales y culturales; así como la impartición de la enseñanza por un cuadro de docentes cualificados para actuar en esa área y con recursos didácticos y paradidáticos de acuerdo con su historia, cultura y particularidades de su espacio geográfico. Esos textos, de extensión nacional, produjeron un impacto relevante en primer lugar por estandarizar el vocabulario, los mecanismos legales e institucionales y los recursos disponibles para el tema, además de impactar en el debate social e intragubernamental relativo a las ***políticas de diversidad***, específicamente en el Ministerio da Cultura (MEC) (Arruti, 2017).

De ese modo, el currículo escolar debe estar de acuerdo con los principios instituidos por la ***Constitución de la República Federativa del Brasil*** de 1988, con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Básica (LDBEN/1996). En este sentido, la escuela debe estar al servicio de los estudiantes en su propia comunidad, pero, con la ausencia de atención escolar en la comunidad de origen, los estudiantes pueden ser recibidos fuera de su ambiente natural, siempre que la escuela de destino atienda a clientela con perfil quilombola. También deben tener en cuenta que los contenidos de las áreas de conocimiento están organizados según un modelo político-epistemológico disciplinar lineal, en el cual el conocimiento es fragmentado y contradice la epistemología quilombola que es colectiva, circular y cuyo conocimiento es preservado en la unidad.

A partir de estas determinaciones, se considera que tales directrices son un avance significativo para las comunidades ***remanescentes*** de quilombos y son fruto de luchas sociales originadas por el movimiento negro, principalmente, por el movimiento quilombola. Esta conquista de la enseñanza es considerada un triunfo, porque además de respaldar su educación por medios legales, también incide en el ámbito pedagógico al valorizar sus saberes, tradiciones y patrimonio cultural. La educación escolar quilombola es un instrumento de lucha, de identificación, de acogida de los conocimientos locales y universales; de valorización de la persona, de afirmación del quilombola como sujeto de derechos (Silva, 2011).

Por tanto, al caracterizar la identidad quilombola a la luz de los contextos históricos y socioculturales y educacionales, se hace evidente la relación relevante para el fortalecimiento de esa identidad: la vinculación de consciencia —identidades de ideas y proyecto— (Bauman, 2005), en el sentido que realce las comunidades quilombolas en su diversidad, al autorreconocimiento, "(...) anclados en la concepción y el uso de tierras colectivas, efectivamente practicado desde los tiempos de fuga del sistema esclavista y de creación de los quilombos" (Acevedo, 1998, p. 20).

A pesar del crecimiento de las escuelas y de las matrículas quilombolas, en el caso de las escuelas 35.5% hasta 2008; 13.55% hasta 2010; 4.5% hasta 2012; 21.5% hasta 2014 y menos de 2.6% en 2015. Ese crecimiento no es producto del aumento de la población quilombola, sino de su visibilización social y política (Arruti, 2017). En Pará hay 285 escuelas de enseñanza primaria y 0 de enseñanza media, todas en áreas rurales y mantenidas con recursos municipales, con una media de escuelas por comunidad de 1.31, una de las más altas de Brasil justo por debajo de Maranhão (1.59) y Goia (1.46) (Arruti, 2017; Campos y Gallinari, 2017).

Sin embargo, son muchas las inseguridades presentes en la educación quilombola, incluyendo las condiciones de los establecimientos escolares, el uso de recursos didácticos apropiados y

la formación docente. Las condiciones de funcionamiento de las escuelas quilombolas analizadas por Miranda (2012), muestran precariedad en la atención a los estudiantes. La mayoría de los establecimientos son de pequeño tamaño, con dos aulas (57.3%), prevalencia que se repite en las regiones Norte (64.7%) y Nordeste (60.3%). Sólo el 15.3% de los establecimientos tiene más de seis aulas, mientras que en la mayoría de la educación primaria el 51.5% tiene ese mismo tamaño —y 22% cuenta con más de diez aulas—. En cuanto al local, 88.3% está en un edificio propio. Algunas funcionan en templos o iglesias (27); salas de otras escuelas (52); o en la casa del profesor (18), en términos absolutos (Dias, 2015, p. 21). Hay 157 escuelas que funcionan en locales o refugios destinados a la custodia o depósito de materiales. Se constata la ausencia de acceso a cualquier modalidad de alcantarillado sanitario o energía eléctrica, algo normal en la mayoría de las escuelas rurales del país.

El recurso más disponible es el laboratorio de informática, aunque solo lo hay en el 22.6% de los establecimientos —estructura presente en el 44.6% de los establecimientos de educación primaria— y faltan canchas de deportes. Además, sólo 783 de los establecimientos en áreas quilombolas informaron de la utilización de materiales específicos —35% del total—. En cuanto a la formación docente, existen 13 196 cargos docentes en la educación primaria en áreas quilombolas, señalando la concentración del 63.4% en el Nordeste; en general, poco más del 50% de los profesores que ejercen en esa modalidad en el país tienen vínculo real. De los profesores, el 48.3% tienen un nivel escolar superior, pero todavía hay una cantidad considerable que enseña solo con enseñanza primaria, media y hasta con la primaria incompleta.

Las tasas de alfabetización en los territorios quilombolas (TQ) cotejados son inferiores a las encontradas en Brasil, en general, y en los municipios en que esas mismas comunidades están situadas, en particular. Los datos oficiales indican una situación de mayor vulnerabilidad de las poblaciones que viven en domicilios

localizados en el interior de los territorios quilombolas; incluso entre los niños, que tienen un mayor acceso al sistema educativo que tuvieron sus padres y abuelos. Tal desventaja no es atacada o atenuada por los últimos avances en el proceso de escolarización nacional (Arruti, 2017)

Además, como apunta Arruti (2017), la educación escolar quilombola no es ni una realidad de la cual podamos proponer un retrato preciso, ni una propuesta pedagógica específica o una política pública definida. Los conceptos todavía están en discusión o aún no fueron incorporados en los recuentos oficiales o, cuando lo fueron, su registro es impreciso, ya que sus definiciones aún se encuentran ajustándose difusamente entre los administradores públicos.

Es importante destacar también que la interlocución de la escuela con la comunidad es importante (Moura, 2005; Nunes, 2006). Lo que ocurre es que, si las nociones de participación y de representación son susceptibles de manipulación en cualquier contexto social, en el contexto vivido por la mayoría de estas comunidades, la manipulación se ha mostrado recurrente; una regla confirmada por unas pocas excepciones. Es necesario reconocer que la gran mayoría de las comunidades quilombolas fue excluida de la educación formal, así como de la participación en las esferas de toma de decisiones, de debate o incluso, en algunos casos, fue excluida de la simple sociabilidad municipal en función de procesos de segregación profundamente arraigados (Cruz y Simões, 2010).

Por ese motivo la deseable participación quilombola en estas políticas se convierte en muy frágil o puramente formal, y lo que fue pensado como un incentivo de la buena voluntad de los poderes municipales con las comunidades quilombolas —por medio de la disponibilidad de nuevos recursos (casi siempre dotaciones presupuestarias) destinados especialmente para atender a estas comunidades—, corre el riesgo de volverse una fuente de prestidigitación. Esto es porque son numerosos los casos conocidos

de comunidades que son certificadas por la Fundación Cultural Palmares (FCP) a petición de sus ayuntamientos, pero sin que la propia comunidad sepa de tal certificación o de lo que ella representa, en cualquier sentido, mucho menos presupuestario (Cruz y Simões, 2010).

Síntesis del apartado

Por lo expuesto, contextualizando con las problemáticas que se manifiestan en la educación quilombola, hubo un hecho no menos grave, ocurrido más recientemente con la llegada del nuevo coronavirus. En este ambiente adverso las comunidades tuvieron que adaptarse a una nueva forma de interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que el aislamiento social, determinado por el gobierno del estado de Pará, por medio del Decreto 609 de 16/03/2020, alentó a la población a distanciarse de lugares con aglomeración de personas. Fue en ese contexto en el que la escuela tuvo la necesidad de reinventarse, pues la paralización del sistema de enseñanza comenzó el día 19 de marzo de 2020 (Pará, 2020).

Para la continuidad de las clases se estableció, por medio del Consejo Estadual de Educación (CEE/PA) y también por la Secretaría Estadual de Educación (SEDUC), la implantación de la enseñanza a distancia, a través de la tecnología digital. Pero, se sabe que la realidad de una comunidad *remanescente* de quilombo está en desacuerdo estructural con esa medida, teniendo en cuenta que la mayor limitación es el acceso a la tecnología y la dificultad para que funcione.

El hecho es que, la continuidad de las clases en las comunidades quilombolas, en tiempos de pandemia, está en peligro. Teniendo en cuenta que la enseñanza a distancia no atiende las especificidades del estudiante quilombola. Debido al mucho tiempo en que los niños quilombola están alejados de la enseñanza y del

aprendizaje institucionalizado, se pone en riesgo el año lectivo. El aislamiento al que fueron sometidos les ha impedido también, socializar entre ellos por medio de sus prácticas histórico-culturales.

Pensamos que los territorios empobrecidos y vulnerables que, históricamente, pasan por procesos de desigualdad como es el caso de una comunidad quilombola, necesita de una atención especial en estos tiempos de pandemia, principalmente, porque se encuentran en un lugar distante de las ciudades. El hecho agravante no es solo la constatada ***no democratización*** del acceso a las tecnologías, sino también la falta de alimentos, informaciones especializadas de prevención, así como la ausencia del servicio de salud.

Esas comunidades, por tanto, necesitan de un apoyo gubernamental efectivo por medio de las políticas públicas, si bien se sabe que el Estado puede ser mínimo y no estar atendiendo una situación como esta, es necesario implicar a los actores sociales, la universidad, a otros actores no gubernamentales, así como la solidaridad. Ese es un desafío constante, promover transformaciones en una situación que estaba grave y que en el actual contexto está agonizante.

Parte 3

La educación de campo como política pública y la lucha por la educación ribeirinha en la Amazonia

Jarliane da Silva Ferreira
Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM)
jarlianeferreira@ufam.edu.br

Luciana Rodrigues Ferreira
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Programa de Pós-Graduação de Gestão de Conhecimentos (PPGC)
luciana.ferreira@unama.br

Rosecélia Moreira da Silva Castro
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Programa de Pós-Graduação de Gestão de Conhecimentos (PPGC),
rosecelia.castro@unama.br

Rita de Cassia Ferreira de Vasconcelos
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
rita.vasconcelos@ifpa.edu.br

Ideas preliminares

En las últimas décadas la constitución de las políticas educativas en los países ha legitimado un sistema educativo como agente de aceptación a los intereses que reconocen su ambiente, espacio y territorio de vida. Los enfrentamientos de los cambios económicos y sociales vividos en los países latinoamericanos tienen implicaciones territoriales en un discurso único orientado hacia el desarrollo económico, con sus enclaves y degradaciones involucradas en movimientos de resistencia organizados por sus pueblos locales.

Little (2004) construyó a partir de ese movimiento de resistencia su análisis de ***territorio social*** en Brasil, reconociendo el proceso agrario y la dimensión geográfica como diversidad de los pueblos existentes en el país. A partir de ahí el autor va reflexionando en torno a quién es ese hombre que ocupa la tierra y cuál es su importancia sociocultural en las diversas representaciones de propiedades y función social: pueblos indígenas, ***quilombolas***, extractivistas, poblaciones ***caiçaras, ribeirinhos*** del Amazonia, lo que llevo a conceptuarlos como ***pueblos tradicionales***.

El autor aplica a ese concepto el reconocimiento de territorialidad social a las condiciones históricas brasileñas en el proceso de acceso a la ocupación, invasión y apropiación ocurrido desde los tiempos coloniales; penetrando hasta los siglos XX y XXI con las identidades socioculturales, socioambientales, políticas y legales, mostrando los conflictos frente al poder existente, así como el papel ocupado por el Estado. Es evidente el valor conceptual-social de los pueblos tradicionales acerca del territorio "(...) la ordenación territorial será una práctica cotidiana de esos grupos, dado que ellos están siempre 'vigilando' y 'ordenando' sus territorios desde la 'tierra', basándose en sus intereses (...)" (Little, 2004, p. 279).

El estudio busca analizar la educación de campo como vector pedagógico de los educadores en el ejercicio de saberes territoriales y prácticas del desarrollo local en Brasil, especialmente del contexto histórico y regulatorio que impacta en el ***modus operandi*** de la educación en escuelas ***ribeirinhas***, el cual denominamos como educación ***ribeirinha***.

En la Amazonia, por su extensión territorial, la atención está puesta en los pueblos tradicionales por su fuerte representatividad humana, ambiental y social. La educación ***ribeirinha***, está asociada a la Amazonia de las aguas, debido a su tamaño hidrográfico, que "(...) representa cerca de 40% del territorio brasileño y que supone más del 60% de toda la disponibilidad hídrica del

País" (MMA, 2006, p. 19). Es importante destacar que los recursos hídricos de esta región son abundantes y que los pueblos que sobreviven en las islas de estos ríos, constituyen un patrimonio nacional.

Diegues (2000, p. 48) en estudios socioculturales incorpora la biodiversidad y la conservación ambiental al concepto de poblaciones tradicionales tanto indígenas como no indígenas. Detalla el concepto de ***caboclos/ribeirinhos*** amazónicos y lo caracteriza, sobre todo, por sus actividades extractivistas, de origen acuático o bosque terrestre. Para el autor, esta población representa su especificidad por el uso de sus recursos naturales con estacionalidad debido a sus áreas de ocupación, características locales de ***várzeas***,[5] vegetación y áreas de cultivos.

Los ***ribeirinhos*** son grupos humanos de la Amazonia que viven en comunidad y sobreviven efectuando distintas formas de trabajo dependiendo del período y del nivel de las aguas. Esa población se mantiene explorando ambientes y actividades diferentes, desde la pesca, la caza, hasta la agricultura. Así, solo se entiende al hombre y a la mujer ***ribeirinhos*** a partir de la consideración de ese contexto singular y de su hábitat conformado por: agua, tierra, bosque, como es descrito por Witkoski (2010).

En este contexto, todas las actividades agrícolas, el trabajo, la relación con la ciudad, la educación, el ocio y la religión están íntimamente ligadas a la subida y el descenso del río. La cotidianidad de la vida ***cabocla ribeirinha*** está marcada por las variaciones del agua, conocer todo esto es de vital importancia cuando se quiere entender a este actor social, así como el ambiente que habita (Fraxe, 2004).

Los ***ribeirinhos*** son considerados pequeños productores que consiguen las tierras por medio del trabajo que realizan. Ese trabajo directamente con la tierra de ***várzea***, como plantaciones y el cultivo de huerta, tiene sus períodos según las inundaciones y secas de la región. En ese caso, "(...) se une a esas características

5 Tierra cultivable junto a los ríos que es anegada durante la subida de estos.

el hecho de ser las ***várzeas*** tierras productivas cíclicamente, esto es, solamente pueden ser cultivadas durante seis meses en el verano, después se produce la fertilización natural propiciada por las inundaciones" (Chaves, 1990, p. 4).

En este escenario, el método de aprehensión de la realidad se reforzó con un enfoque cualitativo, con un objetivo exploratorio y descriptivo, basado en procedimientos de recogida bibliográfica y documental realizada por medio del análisis de contenido, en las fases: a) exploración del material encontrado; b) estratificación de las legislaciones; c) análisis del material por decodificación, interpretación e inferencia.

El trabajo se organiza en tres secciones: la primera es la presentación, que aborda los objetivos centrales de este estudio y algunos ensayos relacionados con poblaciones tradicionales y específicamente del ***ribeirinho***, sujetas a la Amazonia. La sección dos, trata de los antecedentes históricos para entender la educación de campo, su proceso histórico y conceptual. También acerca de la especificidad de la educación escolar en la Amazonia que parece indicar la educación ***ribeirinha*** como la posibilidad de inserción de las especificidades educativas evidenciadas en la región; que presenta un escenario y poblaciones reivindicadoras de un tipo de educación escolar que pueda converger con sus territorialidades, intencionalidades y proyectos de vida. Después abordamos una sección en torno a la enseñanza multiseriada, un tipo de organización escolar que es más común en comunidades ***ribeirinhas*** de la Amazonia. Por el diseño único de la geografía, el difícil acceso a muchos lugares de la región y el bajo número de alumnos, los grupos se organizan con alumnos de distintas edades y nivel escolar al ser la única solución viable para que existan escuelas en algunas zonas y los niños y jóvenes ***ribeirinhos*** puedan acceder a la educación.

Antecedentes históricos de la educación de campo y la lucha por la educación ribeirinha

La educación de campo se consolidó como un importante marco en la conquista por una educación escolar de calidad en los espacios rurales de Brasil, en lo que respecta a los cambios de concepciones y en la implementación de nuevas políticas públicas que atendiesen a los intereses y deseos de la población que vive y trabaja en el campo. Este movimiento se consolidó, en el campo político y educativo, a medida que los propios sujetos del campo denunciaban los problemas que vivían en sus escuelas. Las poblaciones encaran principalmente las precarias condiciones de funcionamiento de las escuelas, la idea predominante de tener que salir del campo para estudiar, la desvalorización de los profesores, la ausencia de materiales didácticos, la falta de conexión del currículo con sus proyectos de vida.



Figura 4. Paisaje amazónico y la interacción: agua, bosque y hombre
Fuente: MMA, 2006, p. 21.

A partir de ese movimiento se produjo un escenario propicio para recolocar en la agenda del Estado la lucha de la educación escolar en espacios rurales en contraposición con las viejas concepciones

pautadas en el paradigma de la educación rural; en el cual se consideraba el desarrollo de la educación escolar en esos espacios de forma precaria, sin mucha inversión y sin la participación de su población en la elaboración de sus proyectos pedagógicos.

En ese sentido, los autores defienden una distinción entre las concepciones de la educación rural y la educación de campo. La educación rural estuvo históricamente dominada por una concepción de atraso y de precariedad, persistiendo, consecuentemente, una visión estereotipada de que, en esos espacios, deben ser realizados programas asistenciales y compensatorios para personas atrasadas, inferiores que no necesitan de mucha formación para el trabajo con la tierra (Caldart, 2002; Arroyo, 2004; Fernandes y Molina, 2004).

Ferreira (2019) afirma que las acciones del Estado parecen revelar pocas iniciativas reales frente a la realidad del campo, no atendiendo al conjunto de las necesidades que ese espacio presenta. Y, en ese contexto, el Estado acostumbra a dejar en manos de los profesores —con poca formación, con bajos salarios, sin planes de carrera— la calidad pedagógica de esas escuelas. Esos profesores terminan siendo los únicos responsables del éxito o del fracaso educativo.

En ese momento, a fin de superar este paradigma tradicional de la Educación Rural, muchos movimientos sociales, sindicatos, hombres y mujeres de campo, universidades, ONG, pastorales y la propia instancia federal lucharon por una política educativa que considerase los diferentes grupos sociales que viven en el campo.

El resultado de ese movimiento se materializó en las Conferencias Nacionales Por una Educación Básica de Campo. Las *Conferencias Nacionales Por una Educación de Campo*, I y II (1998 y 2004) y más recientemente la realizada en 2018, ocasión en que se conmemoraron los 20 años del movimiento, supusieron un marco para las discusiones y la ampliación de la educación subdesarrollada de los espacios rurales del país. En estas con-

ferencias participaron la sociedad civil y eclesiástica, entidades organizadas, universidades, educadores, movimientos sociales, organizaciones internacionales y hombres y mujeres que viven o conviven en contextos rurales.

Otros avances se observaron en ese contexto. Un ejemplo de ello fue la creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), creada en 2004, en la cual la educación de campo estaba incluida; la aprobación de las ***Directrices Nacionales para las escuelas de campo*** (2002; 2008); diversos programas como ***Programa Nacional de Educación de Campo*** (PRONACAMPO), los cuales hicieron posible la implantación de varias licenciaturas en educación de campo en diferentes regiones del país. También se implantaron programas como ***Escuela Activa***, ***Escuela de la Tierra y Projoven Rural*** y otros, todos dirigidos a la formación de profesores y alumnos de localidades rurales del país.

De ese modo, la concepción de educación de campo fue estableciéndose a partir de un escenario de luchas y reivindicaciones del pueblo campesino por políticas públicas y, uno de los aspectos fundamentales es apuntado por Caldart (2002), que muestra la identidad del movimiento, pues la lucha del campesino por políticas públicas busca garantizar su derecho a que la educación sea ***en y del campo***: "En: las personas tienen derecho a ser educadas en el lugar donde viven. Del: las personas tienen derecho a una educación pensada desde su lugar y con su participación vinculada a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales" (Caldart, 2002, p. 26).

La lucha por la implementación de las concepciones y acciones basadas en la educación de campo se ha establecido en diferentes regiones del país. En ese contexto, también es conocida la lucha por la incorporación de las especificidades en la atención de las políticas públicas en las escuelas de las diferentes regiones. Muchas veces la nomenclatura educación de campo parecía no atender las especificidades de las regiones del país. Existía

cierta duda: ¿cuál es el campo de la educación en la Amazonia? Ese proceso se fue entendiendo y de cierta forma, defendido por investigadores de la región, poco a poco se incorporó la nomenclatura educación de campo, de las aguas y del bosque. En esta aparecen la educación ***ribeirinha***, escuela multiseriada y escuela en el bosque.

A pesar del histórico silenciamiento de investigaciones realizadas acerca de la educación en el área rural, ya se percibe un avance al contar con un número significativo de tesis y trabajos realizados con esta temática. En ese proceso, la educación escolar en comunidades amazónicas como temática de investigación comienza a ganar fuerza. En una búsqueda realizada por la Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior (CAPES) en 2017, Ferreira (2018) indica que, al clicar ***escuela del bosque*** como categoría de búsqueda en el portal, se encontró con 44 trabajos; en la categoría ***escuela en el bosque***, encontró 35; al clicar ***escuela en la Amazonia***, había 152 trabajos y en ***escuela ribeirinha***, 13 trabajos.

De ese modo, se hace la opción por educación escolar de campo, de las aguas y del bosque, escuela en el bosque o escuela ***ribeirinha*** en comunidades amazónicas como tentativa para diferenciar este campo donde las investigaciones se concentraron. Pues este campo, por más que se intente colocar todo en una misma discusión, ha de considerar los procesos históricos, sociales y humanos complejos, en transición y diferenciados de otras regiones del país.

Es importante resaltar que la educación escolar en comunidades amazónicas es una categoría utilizada en el medio académico principalmente en los trabajos de los programas de posgrado de Pará, en los que aparecen las categorías escuela ***ribeirinha,*** escuela multiseriada, educación de campo en la Amazonia. Y en los programas de posgrado de Acre aparecen términos como ***escuela en el bosque*** y escuela del bosque. Estos son considerados nuevos

movimientos, no en oposición a la política de la educación de campo, pero sí como una forma de poner una bandera, demarcar territorio, principalmente por investigadores de la región norte.

En ese sentido, comienzan a consolidarse otras concepciones pautadas en conceptualizaciones que parecen indicar una nueva educación escolar de campo/*ribeirinha*. Ante eso debemos —colectivamente— asumir el compromiso de incluir en la universidad ese tipo de educación peculiar que está siendo vivida por los sujetos —profesores, educadores, miembros de las comunidades— que se encuentran en esos espacios, a veces aislados, y que necesitan apoyo teórico y metodológico para la construcción de un nuevo proyecto de escuela, que también es el deseo de los propios ***ribeirinhos***. Continuar con un modelo vertical urbano —no es que no sea necesaria esa relación de complementariedad—, sin considerar las diferentes voces del contexto real, sino de crear un modelo de enseñanza alejado de las necesidades reales de los pueblos ***ribeirinhos*** que apuestan por la educación para un cambio de vida.

Resumidamente las décadas de 1990 y 2000 fueron significativas en su escenario para el conjunto de leyes aprobadas, que señalizaban el conjunto de reivindicaciones y discusiones en torno a los rumbos de la educación en el país, como, por ejemplo, la aprobación de la constitución federal (CF, 1988), del Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, 1990), de la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, 9 394/1996). Para Shiroma (2003, p. 18), "(...) la década de 1990 fue provechosa en la producción de documentos oficiales, leyes, decretos y directrices que servirán de base para la reforma de la educación brasileña" y estas van a fundamentar las nuevas políticas públicas educativas de Brasil, en un intento de garantizar el principio de la calidad social en todas las escuelas del país.

Todavía, en esa coyuntura, hay que observar la velocidad de los cambios en los ámbitos económicos, socioeducativos, políticos, culturales. El país tiende a exigir más de las reformas educativas, pues, con la rapidez de las informaciones y el crecimiento

acelerado de las nuevas tecnologías hay, consecuentemente, otras exigencias en el ámbito de la educación.

En esa coyuntura, también determinada por la vigencia de la Constitución Federal (CF/1988), la educación es definida como derecho de todo ciudadano y como deber del Estado y de la sociedad. O sea, el principio de la calidad social tiene que orientar el desarrollo y el mantenimiento de esa práctica social en todo y en cualquier espacio del territorio nacional, sea en la ciudad o en el campo. La actual constitución federal no se refiere a la educación rural en su texto, pero, hace posible la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y los textos constitucionales de los estados y municipios para el tratamiento de la educación rural, relacionados con el respeto a las diferencias socioculturales de la población que vive y trabaja en el campo.

Así, el artículo 28 de la LDBEN (9394/1996) ha establecido en la oferta de educación básica para la población rural que los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente: a) contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades reales e intereses de los alumnos de la zona rural; b) organización escolar propia, incluyendo adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas; c) adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural.

La idea de educación rural presente en la LDBEN/96 no significa que todos tengan una escuela igual con un único currículo marco, inflexible, pautado en un modelo de currículo urbano. Al contrario, significa que la educación debe ser accesible universalmente —también en contextos rurales—, de calidad, organizada, desarrollada desde el principio de la igualdad en la diferencia, con el criterio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los (as) educandos (as), y con proyectos que partan del contexto sociocultural de los grupos implicados en los procesos educativos.

Sin embargo, en la actual coyuntura, a pesar de los muchos avances políticos y educativos producidos, la implementación de políticas públicas no es muy favorable teniendo en cuenta los constantes ataques que los movimientos sociales de la educación de campo escolar indígena vienen sufriendo del actual gobierno; en oposición a las conquistas y el ritmo de avances que la educación de estos espacios venía conquistando. Entre los ***ribeirinhos***, un ejemplo de movimiento organizado se denominó Movimiento Rural Ribeirinho (MRR), que contribuyó con constantes listas de reivindicaciones.

Los desafíos enfrentados en la enseñanza multiseriada en las escuelas ribeirinhas

En el contexto amazónico, especialmente en comunidades ***ribeirinhas***, es muy frecuente el sistema de enseñanza denominada grupo multiseriado. El grupo multiseriado[6] posee una organización de enseñanza y aprendizaje diferente al que estamos acostumbrados (Ferreira, 2018).

A pesar de que este tipo de organización de enseñanza se encuentra en todas las regiones del país, así como en otros países, son pocos los estudios realizados acerca de esta temática; lo que ha contribuido con cierto silenciamiento, tanto desde el punto de vista de la realización de investigaciones, como de la implementación de políticas públicas específicas y adecuadas. Están reunidos en la misma aula alumnos de diferentes niveles, con un único profesor. En este escenario es normal que ejerzan su actividad los profesores con menores titulaciones y con sueldos más bajos.

Los datos del *Anuario Brasileño de Educación Básica* (Cruz y Monteiro, 2020) muestra que en 2019 el 56.8% de los profesores poseía formación adecuada para ejercer su actividad en la ense-

6 Los grupos multiseriados son distintos de las clases normales que están compuestas por alumnos de la misma edad y nivel de conocimientos. Los grupos multiseriados, en cambio, están formados por diferentes edades y diferentes niveles de escolaridad, con una única profesora o profesor responsable del grupo.

ñanza fundamental —años finales—. Aunque en el mismo año el 8.9% ejercía con apenas nivel medio en magisterio y el 5.5% con enseñanza media no profesional. Y también hay información de profesores ejerciendo con enseñanza fundamental —el 0.3% que equivale a 5 785 profesores—. Estos datos son muy preocupantes cuando hacemos la separación y análisis de profesores que ejercen en los grupos multiseriados de la región. En general, el Estado parece invertir poco en la educación escolar en áreas rurales y aún menos en grupos multiseriados.

La realidad muestra que la poca inversión tiende a dejar la responsabilidad en manos de profesores, padres y alumnos. En ese escenario, el multiseriado es usado como mecanismo justificativo para la desatención de la enseñanza pública de calidad en el campo. Obsérvese que da igual el tipo de organización, sea multiseriada o seriada, en todos los casos las escuelas deben disponer de buenas condiciones de funcionamiento, con agua potable, energía eléctrica, red de saneamiento, bibliotecas, comedores, laboratorios, teniendo además en cuenta las distancias que existen, en muchos casos, entre las comunidades y las escuelas, provocan una frecuencia esporádica de alumnos que van a la escuela.



Figura 5. Niños llegando a la escuela municipal, Ilha de Genipaúpa, Acara, Brasil
Fuente: Acervo del Proyecto de Extensión Ribeirinha, unama, 2019.

No obstante, este tipo de organización escolar representa muchas veces la única oportunidad de acceso a la escolarización en la propia comunidad. Frente a eso la legislación lo establece como algo positivo, ya que evita el desplazamiento de los niños a otras comunidades distantes. La legislación determina que la educación infantil y los años iniciales de la enseñanza fundamental sean ofrecidos en la comunidad de los alumnos, evitando formar núcleos y la salida de la comunidad (Brasil, 1990, artículo 53, inciso V; Brasil, 2008, artículo 3).

Ferreira (2018) demostró a partir de los datos obtenidos, respecto a la cantidad de grupos multiseriados en el país, que este tipo de organización escolar aún es muy frecuente, contradiciendo antiguas visiones que piensan en el multiseriado como un fenómeno provisional y a ser superado, no necesitando de muchas inversiones y permaneciendo también invisible como campo de investigación. En 1988, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) contabilizó 37 630 grupos multiseriados en el país. En 2010, el Censo Escolar contabilizó cerca de 93.500 grupos que

funcionaban con esta configuración. Datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP, 2014) mostraron cómo en Brasil, en las redes pública y privada, de las 190.629 aulas formadas, había 24.876 establecimientos de enseñanza que tenían apenas un aula.

Esos grupos se han mantenido para hacer viable la escolarización en comunidades distantes y de difícil acceso. A pesar del gran número de centros educativos en localidades rurales, el número de escuelas y matrículas, en comparación con los de la ciudad, permite también pensar en el número de escuelas que han sido cerradas, la salida del campo y la distorsión edad-nivel.

Los datos ya apuntaban un número significativo de cierres de escuelas de campo, lo que pudo haber contribuido con la reducción de matrículas en la enseñanza fundamental. Según el Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (2011), de 2002 a 2010, se cerraron más de 30 mil escuelas en las áreas rurales. Ese cuadro alarmante, sumado a las denuncias de los movimientos sociales, llevó a la aprobación de la Ley 12960, de 2014, que establece las directrices para orientar el cierre de escuelas de campo, indígenas y ***quilombolas*** (Brasil, 2014). De esas escuelas que están siendo cerradas muchas son multiseriadas.

Sin embargo, ha sido difícil encontrar el número de grupos multiseriados en Brasil en sitios oficiales. Deben incentivarse investigaciones en esa dirección a fin de responder a varias lagunas existentes acerca de esta temática, pudiendo contribuir al entendimiento de este fenómeno tan presente en la región amazónica y un campo amplio para la actuación profesional.

Síntesis del apartado

Los cambios económicos y socioterritoriales vividos en los países latinoamericanos tienen implicaciones en un discurso único de desarrollo económico con sus enclaves y degradaciones frente a las poblaciones tradicionales. En el ámbito de la educación se reconoce su brecha social cuando el conocimiento se convierte en condición de las exigencias del mercado global. Esa brecha requiere una ***metodología de frente*** a aquellos educadores o a quien genera el aprendizaje del sentido de vivencia y formación social de los actores implicados.

De ese modo, es puesto en práctica un fuerte proyecto neoliberal que criminaliza y desestructura los movimientos sociales, dando como resultado, de modo general, pocas inversiones, principalmente en las áreas de educación e investigación de las universidades federales. En ese proyecto varias medidas están siendo adoptadas y aprobadas en dirección opuesta a las reivindicaciones de las poblaciones de campo, evidenciando los intereses reales del gobierno actual. Un ejemplo de esto es la desaparición del SECADI; la aprobación de diferentes legislaciones que pasaron por el congelamiento de las inversiones sociales durante 20 años; la aprobación de la nueva enseñanza media, con características que están a favor de las ideas del nuevo tecnicismo y la estimulación de la dualidad en la enseñanza. La aprobación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC) que estandariza los contenidos, competencias y habilidades de norte a sur del país y; los cortes presupuestarios significativos al Programa Nacional de Reforma Agraria (PRONERA), son elementos fundamentales de una desarticulación de la educación de los pueblos tradicionales, entre los que están los ribeirinhos.

La Amazonia es el lugar de la educación de las aguas, por ser el único lugar en Brasil que tiene un gran número de bosques en islas, que sus habitantes utilizan los ríos para recorrer largas distancias para estudiar y asistir a la escuela. Por la rela-

ción étnica-histórica y la reproducción espacial y económica esas poblaciones representan una esencia local y costumbres propias. De ese modo, la escuela que replica regulaciones nacionales pensadas de forma homogénea no atiende las relaciones diversas que el ***caboclo/ribeirinho*** amazónico necesita, desde el transporte a la escuela; el formato de estudio; la relación con la naturaleza; la formación ciudadana y profesional; todos necesitan ser repensados, como también, la formación de los profesores y profesoras que, a veces, pasan por igual lucha para permanecer en escuelas con estructuras de lo más diversas.

Conclusiones generales del capítulo

El debate de la formación docente, proceso pedagógico y currículo escolar en instituciones educativas rurales muestra análisis y reflexiones acerca de esas temáticas, desde una perspectiva de adopción de contenidos y prácticas pedagógicas, en las cuales se respeten las diferencias y características propias de contextos históricos y socioculturales; como caminos que hagan efectivas prácticas de aula que envuelvan los contextos históricos y socioculturales en espacios educativos rurales.

Son posibilidades que se justifican de un poder político más participativo y de profesores más autónomos en lo que se refiere a la valorización de la identidad en contextos rurales; pautados en presupuestos y principios educativos que solidaridad, reciprocidad, empatía y participación colectiva de forma más activa y contextualizada con las realidades culturales locales.

Docencia, por tanto, no puede significar, en la práctica, dominación. En el caso de que lo sea, se trata de un acto arbitrario, que debe ser superado, sea en las finalidades, prácticas didáctico-pedagógicas, nivel personal, profesional o institucional, como lugar relevante del ejercicio de la democracia, basada en el respeto mutuo, convivencia social y relaciones interhumanas. Luego,

las prácticas de aula, en ese contexto, caracterizada muchas veces diariamente por la fragmentación y dominación, viabiliza acciones educativas a partir de directrices generales adecuadas a sus peculiaridades.

Bajo ese prisma, prácticas de aula menos dialógicas, menos intersubjetivas y críticas, pueden no propiciar actitudes educativas en las que los alumnos son sujetos y no objetos, lo que presupone entonces prácticas que requieren la formación de profesores con conciencia crítica, basada en planos histórico y sociocultural. Y las discusiones hechas en este trabajo corroboran que la formación docente, el proceso pedagógico y el currículo escolar en instituciones educativas rurales, son relaciones interdisciplinares en defensa de una educación rural más humanizada e inclusiva.

El examen de los diversos documentos que tratan de las políticas de educación rural o de campo en Brasil, desvelan que existen en el nivel macro directrices establecidas para la atención a las especificidades; sin embargo, necesitan ser implementadas por los estados y los municipios. En ese sentido, se entiende que es el gobierno federal vía Ministerio de Educación es quien debe liderar ese proceso, con programas de formación docente continua, mejoras de infraestructuras y logística.

La formación continua es imprescindible en un proceso pedagógico que haga posible el desarrollo de un currículo que privilegie más allá de la base común los diferentes contextos, con la valorización de los conocimientos locales y metodologías apropiadas para la inclusión de los pueblos que habitan los diferentes espacios rurales.

Referencias

Acevedo, R. e Castro E. (1998). Negros de Trombetas: guardiães de matas e rios. (2.ª Ed.). Belém: Cejup/UFPA/NAEA.

Arroyo, M. (2011). Currículo: território em disputa. Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. (2004). Por um Tratamento Público da Educação do Campo. En Molina, M. C.; Jesus, S. M. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. 5. Brasília.

Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação. 12(23), pp. 107-142.

Barbosa, P. (1984). Educação e política indigenista. Em Aberto Brasilia. 21(3), pp. 1-11.

Bauman, Z. (2005). Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Brandão. C. R. (2007). O que é educação (49 Eds.). São Paulo: Brasiliense.

Brasil. (1990). Estatuto del Niño y del Adolescente – ECA, 8.069, de 16 de julho de 1990.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (1996). Lei 9 394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acceso el 10 junio 2020.

Brasil. (2002). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília.

Brasil. (2003). Decreto 4.887/20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Brasília/DF, 20 de nov 2003. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acceso el 15/06/2020.

Brasil. (2008). Lei complementar às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n.º 2.

Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB 8/20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 20 de nov 2012. Disponible en: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf

Brasil. (2014). Lei 12.960/2014. Institui orientações para o Fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação -PNE. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acceso el 10 junio 2020

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. En Koling, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Org.). Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. 4. Brasília.

Campos, M. e Gallinari, T. (2017). A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. Revista Nera ano. 20(35), pp. 199-2007.

Carril. (2006). Prêmio ABA/MDA. Territórios Quilombolas. Associação Brasileira de Antropologia (Organizador). Ministério do Desenvolvimento Agrário, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Brasília.

Carril, L. de F. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação. 22(69), pp. 539-564.

Casali, A. (2009). Ética na interculturalidade como vetor de comunicação para a sustentabilidade das organizações. En Kunsch M. e Oliveira, I. A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações. Difusão Editora.

Chaves, M. C. C. (1990). Iranduba: Ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas. Rio de Janeiro: IESAE,

Coelho, W. de N. B. (2006). A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA.

Cruz, C. M. e Simões, W. (2010). Comunidades remanescentes de quilombos, terras de pretos, comunidades negras rurais tradicionais e a gestão de políticas públicas educacionais no estado do Paraná. En AA.VV. Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Cruz, P. e Monteiro, L. (Orgs.). (2020). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos pela Educação. Moderna.

Cunningham, M. (1996). Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina. En II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilíngüe La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la Escuela. Santa Cruz de La Sierra: Mimeo.

De Oliveira, L. (2016). A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). A questão indígena na educação superior, 9.

Dias, T. S. (2015). Educação escolar quilombola no censo da educação. Rio de Janeiro: IPEA, 13 y 21.

Diegues, A. C. (Org.). (2000). Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. São Paulo: MM/COBIO/NUPAUB/USP, pp. 40-48. Recuperado el 27 agosto, 2020 de http://livroaberto.ibict.br/handle/1/750

Fernandes, B. M. e Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do campo. En Molina, M. C.; Jesus, S. M. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília.

Ferreira, J. S. (2018). A escola no bosque: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Ferreira, J. S. (2019). O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho:um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. Revista Brasileira de Educação Campo. Tocantinópolis. (4), pp. 1-28.

Ferreira, R. F. (2004). Afro-descendente: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas.

Fonseca, M. V. (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. Em M.M.M. Campos et al. (Org.). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, pp. 11-36.

Fraxe, T. J. P. (2004). Cultura cabocla ribeirinha:mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume.

Geertz, C. (2001). Nova Luz sobre a Antropologia. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

Gomes, F. e Pires, A. L. C. S. (2007). Origens da raça negra. Quilombos – Escravos desafiam o poder. Revista de História da Biblioteca Nacional. 3(27).

Gonçalves, L. A. O. (2000). Negros e Educação no Brasil. En E. M. T. Lopes, L. M. de Filho & C.G. Veiga (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. (2.ª Ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). (2011). Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2002, 2010, 2011. IPEA/ MEC. Brasília. Recuperado el 15 de enero, 2017 de http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse

Kahn, M. e Franchetto, B. (1994). Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto. 14(63), pp. 5-9.

Little, P. E. (2004). Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Anuário

Antropológico. 28(1), pp. 251-290. Recuperado de: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327

Lopes, V. N. (2005). Racismo, Preconceito e Discriminação. En M. Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC/SEC.

McLaren. P. (1997). Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez.

Melo. W. F. (2009). Educação escolar das comunidades quilombolas. Disponible en: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf

Ministério do Meio Ambiente (MMA). (2006). Secretaria de Recursos Hídricos. Caderno da RegiãoHidrográficaAmazônica.Brasília: MMA.

Miranda, S. A. (2012). Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação. 17(50), pp. 369-498. Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados.

Morais, R. de. (1989). Cultura brasileira e educação. Campinas (SP): Papirus.

Moura, G. (2005). O Direito à Diferença. En M. Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC/SEC.

Munanga, K. (1999). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes.

Munanga, K. e Gomes, N. L. (2006). O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global.

Nunes, G. H. L. N. (2006). Educação Quilombola. En MEC. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD.

Oliveira, I. A. de. (2004). Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pinsky, J. (1989). Escravidão no Brasil (9ª Ed.). São Paulo: Contexto.

Raffestin, C. (1993). Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática.

Raffestin, C. (1993). Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática. Tradução de: Pour uma géographie du pouvoir.

Reis, J. J. (2007). Ameaça negra. In: Quilombos – Escravos desafiam o poder. Revista de História da Biblioteca Nacional. 3(27). Rio de Janeiro – RJ.

Ribeiro, D. (2006). O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras.

Rodrigues, A. (1987). Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Cadernos de Pesquisa, Raça negra e Educação (Fundação Carlos Chagas). (63), pp. 137-139. São Paulo.

Sacristán, J. G. (1999). Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Salles, V. (2004). O negro na formação da sociedade paraense. Belém: Paka-Tatu.

Santo, S. (2011). Política públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. Anais... UFRGS.

Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais. 78, pp. 3-46.

Santos, M. de F. de S. (1998). Representação social e identidade. Estudos interdisciplinares de representação social. (2), pp. 151-159.

Schmitt, A., Turatti, M. e Carvalho, M. C. P. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade. (10).

Shiroma, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. En M.C. Moraes. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A.

Silva, A. (1981). A questão da educação indígena. São Paulo: Editora Brasiliense.

Silva, A. C. da. (1987). Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – Nível I. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. (63), pp. 96-98.

Silva, G. M. da. (2011) O Currículo Escolar: Identidade e Educação Quilombola. Disponible en: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0213.pdf. Acceso el: 8 junio 2020.

Silva, T. T. da. (1996). Identidades terminais. Petrópolis: Vozes.

Treccani, G. (2006). Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes

Witkoski, A. C. (2010). Terras, bosques e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.

Capítulo 3

Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes

Lady Esperanza Martin Martínez
Red Educativa para la Calidad Regional de la Enseñanza y Aprendizaje (RECREA) y la Secretaría de Educación de Cundinamarca
tatilem@hotmail.com

Pablo Andrés Sánchez Camacho
Red Educativa para la Calidad Regional de la Enseñanza y Aprendizaje (RECREA) y la Secretaría de Educación de Cundinamarca
sancho791@gmail.com

Omar Alejandro Benítez Rozo
Red Educativa para la Calidad Regional de la Enseñanza y Aprendizaje (RECREA) y la Secretaría de Educación de Cundinamarca
oabenitezr@hotmail.com

Introducción

A lo largo de la historia, el sector rural colombiano ha sido escenario de diversas dinámicas y transformaciones que lo han modificado, cambiando circunstancialmente las relaciones que establecen los habitantes con su territorio: violencia, narcotráfico, pobreza, precariedad de servicios públicos, vías e infraestructura y las distintas reformas fallidas o inconclusas; las cuales han impactado drásticamente en la ruralidad colombiana. A pesar de ser las zonas rurales las de mayor extensión en el territorio y las prácticas agrícolas los principales motores del desarrollo económico, el campa colombiano no infunde suficiente importancia para el desarrollo de políticas públicas a partir de sus necesidades; por lo

contrario, en esta zona se agudizan las problemáticas debido a la desatención estatal y el enfoque nacional que pone la mirada en los centros urbanos e industriales mirando con desdén el campo.

La educación rural no es ajena a estas problemáticas y, por lo contrario, la representa. Basta observar las escuelas campesinas, su deterioro, así como sus carencias, para evidenciar la poca importancia otorgada a los procesos educativos de la población campesina. Los docentes rurales deben realizar su experiencia pedagógica en condiciones de precariedad, no solo en cuanto a recursos, conectividad o elementos de trabajo, sino debido a sus condiciones laborales y de bienestar. Es con este panorama que la educación rural busca atender las necesidades educativas de las poblaciones campesinas y cumplir con los estándares y lineamientos establecidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

La escuela representa dentro del devenir socio-campesino el espacio de interacción, no sólo con los procesos pedagógicos, sino, además, con el tejido social y cultural de las comunidades. La escuela es el sitio de reunión, el espacio deportivo, el punto de encuentro y el lugar en el que se educa a las nuevas generaciones. Los docentes se convierten en el eje de estas relaciones y su quehacer educativo en el pilar de la transformación, desde allí busca cumplir su misión de atender las necesidades del entorno campesino.

El enfoque estatal en Colombia define la educación rural como "(...) la atención en materia educativa a los pobladores del campo" (MEN, 2015, p. 50) y para eso se han creado, a lo largo de los años, diferentes programas que buscan impactar en las comunidades campesinas desde el sector educativo. En el capítulo cuarto de la Ley General de Educación se señala que: el gobierno nacional y las entidades territoriales, promoverán un servicio de educación campesina y rural, el cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales; además que contribuyan a

mejorar las condiciones humanas, de trabajo, calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, artículo 64)

Es a partir de esta directriz como el gobierno nacional genera su planes y estrategias para el sector rural colombiano, pero la realidad muestra —tal como se ha mencionado—, que estos están lejos de alcanzar los propósitos deseados y, por lo contrario, evidencia la desatención estatal en esta materia. Dentro de los problemas más visibles que afectan al sistema educativo colombiano se encuentran: la baja cobertura, falta de calidad, escasez de recursos didácticos y pedagógicos y la ausencia de una política educativa efectiva que responda a las necesidades sociales del contexto.

Desde este marco y con la intención de atender las necesidades del sector rural, el MEN implementó el ***Proyecto de Educación Rural*** (PER) que en su fase II tiene como objetivos incrementar el acceso la educación con calidad en el sector rural, desde preescolar hasta la educación media; promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo; y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares, con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural (MEN, 2013). Los objetivos son amplios y la meta clara, pero la realidad educativa del sector rural colombiano está lejos de aquella visión gubernamental, principalmente, en los temas de pertenencía y calidad educativa. Los modelos educativos impulsados desde el MEN son traídos de otros países y puestos en funcionamiento, sin tener en cuenta las condiciones particulares de la realidad colombiana y de cada territorio.

Sin embargo, a pesar de la implementación de estos modelos y las directrices emitidas desde la Ley General de Educación, el panorama educativo en el sector rural colombiano evidencia cómo se está lejos de atender las necesidades educativas. En 2018 casi un millón de niños y jóvenes en edades escolares estaba fuera del sistema educativo en Colombia. De ellos, cerca del 70% per-

tenecía a las zonas rurales (Matijasevic, 2014), esta estadística evidencia la brecha educativa que existe entre las zonas urbanas y el campo colombiano. De acuerdo con los datos presentados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (en adelante DANE), en 2017 la tasa de analfabetismo existente en el país correspondía a 5.24%, equivalente a 1 857 000 colombianos. No obstante, al observar las cifras arrojadas por el Censo Nacional Agropecuario de 2018, se identificó que en el sector rural colombiano la tasa de analfabetismo corresponde al 12.6%. Desde este panorama es posible afirmar que "(...) la población censada en ese sector concentra el 50% de la población analfabeta" (Morantes, 2018, p. 124).

Una de las dificultades para que los estudiantes campesinos no puedan acceder a una educación de calidad, tiene que ver con la insuficiencia de la oferta educativa en las zonas rurales, especialmente en preescolar y secundaria, aunque, por otra parte, agudizan la problemática las altas tasas de deserción (Vélez, 2006).

Estas condiciones son factores determinantes para que la cobertura y la calidad educativa en las zonas rurales tengan cifras tan preocupantes. En las zonas rurales muchas de las instituciones educativas no tienen las condiciones elementales para garantizar una adecuada formación; carecen de instituciones educativas; muchas de éstas tienen precarias condiciones; experimentan la ausencia de docentes; entre otras cosas que son algunos de los factores que impiden la escolaridad en varias regiones.

En este sentido, la pregunta que orienta el desarrollo de este texto y busca reflexionar acerca de la realidad educativa de la población rural colombiana tiene que ver con: ***¿Cómo atiende la educación rural las necesidades educativas de las comunidades rurales locales, de sus sociedades y de los habitantes rurales?***

Para responder esta interrogante se requiere abordar las condiciones y características propias de la dinámica educativa rural colombiana, en la que se incluyen: la diversidad de ruralidades

del país; la diversidad étnica y cultural que debe incluir a todos; el conflicto armado que destruye la vida —y con ella el tejido social— (Ángel, 2018); los trastornos sociales ocasionados por la minería no sustentable; la movilidad de las cosechas; la situación fronteriza; la dispersión de la población en el territorio que dificulta y encarece la dotación de recursos, debido al bajo número de estudiantes por institución educativa que, a su vez, es resultado del progresivo despoblamiento de los territorios rurales; entre otros que se abordarán de forma generalizada en este documento a partir de la siguiente secuencia:

- Factores que complejizan la educación rural en Colombia
- La actualidad de la educación rural, una mirada desde las políticas educativas
- La pertinencia de los diseños curriculares y los materiales de referencia en la educación rural
- Reflexiones necesarias en el fortalecimiento de la educación rural en Colombia

Hacía la definición del territorio rural

La preocupación en Colombia, por definir el territorio dentro de unas categorías específicas se materializó luego de firmar los acuerdos de paz en la ***Misión para la Transformación del Campo***, encauzada desde la Dirección de Desarrollo Rural Sostenible de la Dirección Nacional de Planeación; que tomó los aspectos mencionados anteriormente, de igual forma como lo hizo con las propuestas de territorio realizadas por la OCDE. Fue entonces que a partir de la densidad poblacional se categorizó a la población colombiana en: ciudades y aglomeraciones, intermedios, rural y rural disperso, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

- Ciudades y aglomeraciones. En esta categoría se encuentran 117 municipios y ciudades con una población total de 30 618 290 de habitantes.
- Intermedios. En esta categoría se encuentran ubicados 314 municipios con una población total de 7 982 060 habitantes.
- Rural. El número de municipios hallados en esta categoría es de 373, que cuentan con una población total de 5 402 735 de habitantes.
- Rural disperso. En esta última categoría se encuentran ubicados 318 municipios y áreas no municipalizadas con una población total de 3 658 702 de habitantes.

Este documento también aborda las características educativas de los grupos poblacionales rural y rural disperso; sin embargo, se precisa que el grupo poblacional intermedio, donde se encuentra inmerso un número significativo de municipios de Colombia, incluyen territorios rurales y, por tanto, dinámicas que convergen con las expuestas para el sector rural. Los autores denominan este proceso como educación provincial, el cual articula los procesos educativos del sector semi urbano con el rural.

Se hace necesario precisar que, cerca del 95% del territorio colombiano tiene uso rural, y el 5% restante corresponde a un uso urbano (DANE, 2018). Esto contrasta con la distribución de la población en los territorios, pues el 77.8% de la población habita en cabeceras municipales, el 7.1% en centros poblados y el restante 15.1% lo hace en territorio rural (DANE, 2018; Bautista y González, 2019).

Es importante resaltar en este punto que el territorio es una construcción social y el conocimiento del mismo implica el conocimiento de los procesos de producción, de las relaciones entretejidas en la cotidianidad de los sujetos que lo habitan; que los dinamizan a partir de sus experiencias. En el territorio concurren y se sobreponen distintas territorialidades: locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepcio-

nes, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto (Gómez, Mahecha, 1998).

El territorio rural se construye a partir de las actividades humanas, de agentes que operan en diversas escalas. La actividad espacial (Massey, 1995), se refiere a la red espacial de relaciones y actividades, de conexiones espaciales y localizaciones con las que opera un agente determinado, ya sea un individuo o un grupo social. Por tanto, el territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente de nuevas formas de organización territorial (Giménez, 2000).

En el caso de la ruralidad esta relación se establece no sólo a partir de la división político-administrativa que determina la apropiación de los actores desde la gobernabilidad, sino, además, por elementos simbólicos y de identidad constituidos a partir de la historicidad, la cultura y las relaciones sociales que se entretejen entre los habitantes.

En este sentido la construcción del territorio es el resultado de la conjunción de lo cercano y lo remoto, vale decir de escalas globales, regionales y locales, a partir de los procesos culturales. De igual manera, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo y, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial. En este caso los sujetos (individuales o colectivos) interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural (Giménez, 2000, p.36).

Factores que complejizan la educación rural en Colombia

Para abordar los factores que complejizan la educación rural en Colombia, se debe asumir que corresponden a elementos, los cuales, a su vez, se ramifican en otros, como es el caso de: bajos niveles educativos en el contexto comunitario, que conllevan a una lectura de la poca importancia acerca de la formación escolar en el campo; condiciones de pobreza que afectan las decisiones de enviar a los niños a la escuela; los largos desplazamientos en el territorio; falta de empleo para los campesinos y de identidad con sus territorios; las escasas herramientas pedagógicas, didácticas, físicas y de liderazgo para motivar a los estudiantes y padres de familia; falta de esperanza en la educación, la escuela y el gobierno (MEN, 2018); carencia de procesos que se orienten hacia formación para el trabajo; impacto negativo del conflicto armado en la comunidad y la escuela; comunidades sin proceso de memoria histórica; baja y —en algunos casos— nula presencia estatal; falta de bibliotecas o de acceso a materiales de lectura y otras ofertas culturales; entre otras situaciones particulares de cada comunidad que representan respuestas a las dinámicas de sus territorios.

De acuerdo con lo anterior, el abanico de problemáticas es muy amplio y, a su vez, su descripción; por lo que se van a tomar en cuenta aquellos que inciden de forma estructural y con mayor frecuencia en la educación rural de los diferentes territorios.

a). Descontextualización de las propuestas educativas

Uno de los grandes problemas de la educación rural es el predominio de las propuestas educativas tradicionales y el desconocimiento de la cultura campesina para orientar los procesos de formación de los estudiantes (Perfetti, 2009). Las actividades que se realizan pierden importancia y trascendencia cuando se desarrollan de forma aislada con los estudiantes, por tanto, se hace necesario buscar espacios de reflexión y análisis que les permi-

tan, al mismo tiempo, ser parte activa del proceso, construyendo sus estructuras y formas de significar desde el saber transmitido —escolar— y su saber cotidiano del campo (Martin, 2016).

La escasa pertinencia de los procesos de enseñanza es —entre otras causas—, porque frecuentemente los docentes se quedan con la intención de abordar los contenidos propuestos en los materiales de referencia. Esto no contribuye a lograr la transferencia adecuada entre el saber escolar y el saber del entorno, es decir, limita el análisis e interpretación de los fenómenos y situaciones de la vida real.

Se hace necesario recordar que, en las zonas rurales, la realidad está asociada al trabajo en el campo —cultivos, producción de alimentos, cuidado de ganado, entre otros—, pero generalmente la enseñanza de contenidos está referenciada en los estándares curriculares; aunque sin incluir la cotidianidad e intereses de los estudiantes, es decir, falta de pertinencia en los planes de estudio porque no corresponden a las necesidades del campo (Arias, 2008).

b). Baja divulgación de los procesos investigativos educativos contextualizados y experienciales que surgen en los territorios

Es mínima —mejor dicho— casi nula la accesibilidad a los procesos de sistematización y caracterización en torno a la pertinencia de los diseños curriculares en el sector rural, es decir, desde las dinámicas escolares; pues hay unas experiencias pedagógicas que han logrado una articulación efectiva del contexto con los procesos de aprendizaje, aunque no se han divulgado —e incluso— sistematizado varias de estas iniciativas.

De igual manera en el camino de la actualización docente se ha fortalecido la investigación educativa en este sector, pero aún son mínimos los espacios de socialización y divulgación. Otro factor tiene que ver con los limitados esfuerzos para la caracterización de las concepciones de los docentes y estudiantes del sector rural, que aporten información acerca de sus intereses y

estructuras mentales. Adicionalmente, no se evidencia el registro documental del impacto de las investigaciones escolares en escenarios o ámbitos de trascendencia como la construcción de planes de estudios e incluso de políticas locales o planes de desarrollo.

c). Infraestructura inapropiada

La infraestructura escolar en las zonas rurales tiene, en promedio, 37 años de haber sido construida, por eso el 70% no cuenta con alcantarillado, es decir, con condiciones de saneamiento básico. La dispersión de las sedes escolares y lo numeroso de ellas, es sin dudas, otro problema, por ejemplo, en las instituciones educativas existe un promedio de 4.67 sedes que, en algunos casos, pueden encontrarse a varios días de distancia una de la otra. (Ángel, 2018).

El 80% de las sedes rurales no tiene red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, además el 50% está afectado por altas pendientes, mientras 40% no tienen acueducto el 36% no cumple con la relación de baterías sanitarias por estudiante —la norma técnica recomienda 20 estudiantes por batería sanitaria y en la ruralidad hay en promedio 36 estudiantes por batería sanitaria—; por otro lado, 27% de las sedes se inunda, el 21% cuenta con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13% no tiene energía. De igual manera se resalta que varias de las sedes no cuentan con los espacios especializados, por ejemplo, parques o comedores para la atención de los niños de primera infancia en el nivel de preescolar. (MEN, 2018).

Esta descripción permite obtener un panorama complejo en el cual se confirma la falta de inversión estatal y la poca efectividad de las políticas educativas orientadas hacia el sector rural. No se brindan los elementos mínimos para que los niños y jóvenes de Colombia puedan hacer valer su derecho a la educación.

Se resalta cómo la infraestructura es un factor que incide directamente en la prestación del servicio educativo; sin embar-

go, ha sido uno de los procesos abanderados por los programas de gobierno durante las diferentes administraciones frente a la inversión. Esto ha enmascarado otros factores fundamentales y estructurales en la calidad y pertinencia de la educación rural, por tanto, para este escrito no se profundiza en este aspecto particular.

d). Impacto del conflicto armado en los procesos educativos rurales

La configuración de la nueva ruralidad en los territorios colombianos a finales de los años noventa, se ve fuertemente determinada por: la implementación de nuevos enfoques de desarrollo económico y social; la penetración de la criminalidad organizada; el desplazamiento forzado acompañado del despojo de tierras; y la lucha por el control de territorios entre los grupos armados y el Estado (PNUD, 2011).

El conflicto armado tiene una relación directa con el sector educativo e incluso favorece el establecimiento de una nueva brecha entre las zonas rurales afectadas —como consecuencia del conflicto— y aquellas que no lo han sido. Actualmente se centran unas políticas educativas hacia las zonas con mayor afectación del conflicto, dejando de lado aquellas donde el impacto de la violencia ha sido mínimo; pero la desatención por parte del Estado persiste y, por tanto, la falta de inversión y de otros procesos pertinentes.

En ese sentido, en el marco del *Acuerdo Final de Paz* que se firmó entre el gobierno de Colombia y el grupo armado FARC-EP durante el 2016, se definieron 16 subregiones y 170 municipios focalizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (en adelante PDET). Las regiones son: 1) Alto Patía-Norte del Cauca, 2) Arauca, 3) Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, 4) Catatumbo, 5) Chocó, 6) Cuenca del Caguán y Piedemonte Caqueteño, 7) Macarena-Guaviare, 8) Montes de María, 9) Pacífico Medio, 10) Pacífico y Frontera Nariñense,

11) Putumayo, 12) Sierra Nevada y Perijá, 13) Sur de Bolívar, 14) Sur de Córdoba, 15) Sur del Tolima y 16) Urabá Antioqueño. Estos territorios que son parte de los PDET (Decreto 893 de 2017) se caracterizan por estar ubicados en zonas con altos niveles de pobreza; elevados grados de afectación derivados del conflicto armado; una importante debilidad de la institucionalidad administrativa y de capacidad de gestión; presencia de cultivos de uso ilícito y de otras economías ilegales (Bautista, M. y González, G, 2019). Por tanto, se genera la suspicacia ante las necesidades de los otros sectores rurales no priorizados y que cumplen con características muy similares.

e). Brecha en la dimensión de cobertura

El bajo nivel de escolaridad de las poblaciones rurales en Colombia es resultado de la configuración de la educación rural, con la cual la educación primaria está asegurada, pero tanto la educación secundaria como media presentan mucho rezago. En este sentido, los territorios aún tienen pendiente la formulación e implementación de políticas reales de calidad educativa que, de forma eficiente, resuelvan la brecha educativa; pero no solo en los entornos urbanos, sino con el nivel de aprendizajes promedio de los estudiantes de la región.

Es evidente la falta de oferta de algunos niveles educativos directamente en los territorios, particularmente, en los niveles de preescolar y media. Esto genera que los estudiantes ingresen con extra-edad al sistema y, a su vez, afecta la culminación de los ciclos educativos, pues dificulta a los estudiantes, en tiempo y costos, el poder finalizar la secundaria y la media (MEN, 2018).

f). Brecha en la dimensión de calidad

Esta dimensión incluye diversos elementos como la menor pertinencia de los diseños del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) con relación al contexto; falta de claridad en torno al ciudadano que se quiere formar; menor conocimiento de los

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); poco desarrollo de habilidades de comunicación entre los estudiantes, así como menor información brindada acerca de la oferta y oportunidades de educación terciaria en los territorios.

El anterior panorama es consecuencia de las limitaciones en la cualificación docente entre las que se destacan la dificultad para el acceso a tecnologías de información; existencia de infraestructura precaria; y por la centralización de las políticas educativas que incide en el poco impacto en los sectores rurales y, por tanto, menor eficiencia del uso de recursos. También se ha identificado que, en las entidades territoriales certificadas y sus secretarías de educación, no existe un grupo funcional o unidad administrativa específicamente para ocuparse de la implementación del modelo de gestión de la educación inicial; esto en el marco de la atención integral, el apoyo a la gestión de los establecimientos educativos de las zonas rurales dispersas y la recolección y sistematización de experiencias en estas zonas (MEN, 2018). Se suma también la capacidad limitada para identificar el modelo educativo flexible, más adecuado para una población específica que permita implementarlo de forma eficaz. (Bautista, M. y González, G, 2019)

A lo anterior se suma que los establecimientos educativos ubicados en las zonas rurales del territorio nacional están conformados por varias sedes que tienen unos promedios bajos de matrícula. Una institución educativa cuenta con la sede central donde generalmente se ofrecen las educaciones básica y media, así como puede incluir otras sedes rurales que atienden la primaria; las cuales podrían ser varias porque la condición hace que dependan de unas sede central y adicional, con una distancia considerable.

La actualidad de la educación rural, una mirada desde las políticas educativas

Frente a la baja calidad y pertinencia de la educación rural y las permanentes brechas educativas que se establecen entre lo rural y lo urbano, el Estado, a nivel nacional, ha implementado una serie de iniciativas para aproximarse al fortalecimiento de la ruralidad. Algunas de estas propuestas se han centrado en el desarrollo de iniciativas para mejorar las dimensiones curriculares y pedagógicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras otras se han enfocado en potenciar algún grado de fortalecimiento institucional de las entidades territoriales frente a la prestación del servicio educativo. Recientemente, otras acciones han comenzado a trabajar por la educación rural, considerando a ésta como una clave para la consolidación del *Acuerdo Final de Paz* (Bautista, M. y González, G, 2019)

El modelo de *escuela unitaria* establecido desde 1964, instrumentalizó el sistema organizativo en el cual un maestro era responsable de más de una asignatura en varios grados, las cuales podían ser atendidas en un mismo salón de clase. Esta es la realidad actual de la gran mayoría de sedes rurales de las instituciones de todos municipios en Colombia en el Marco de la Educación Formal; en el que un docente aborda todos los grados de preescolar y primaria y también todas áreas de formación.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que experimentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Existen 23 modelos flexibles que atienden a alrededor del 16% de la población escolar (Bautista, M. y González, G, 2019), pero el modelo de educación flexible más extendido es el de la *Escuela Nueva*.

La experiencia de la escuela unitaria generó el programa *Escuela Nueva* a mediados del año 1975, como respuesta a las necesidades educativas del sector rural colombiano, especialmente

los niveles de primaria. Este fue inspirado en las ideas de Dewey y apropiado en Colombia por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Se elaboraron materiales con los principios de la escuela activa, que establecía contenidos básicos de enseñanza, contenidos que se desglosaban en unidades. Para cada una de estas unidades se establecen objetivos en términos de conducta observable, criterios y condiciones de logro (Ramón, 2010).

A continuación, se hará un recuento de los diferentes modelos que desde el Plan Especial de Educación Rural (en adelante PEER) se han implementado en el territorio nacional y han sido denominados flexibles, los cuales son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad con dificultades para participar en la oferta educativa tradicional.

a). Aceleración del aprendizaje

Este modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de básica y primaria con extra-edad; busca fortalecer su aprendizaje y que estos permanezcan en las escuelas y terminen sus estudios.

b). Posprimaria

Este modelo educativo busca fortalecer el proceso de aprendizaje a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje.

c). Telesecundaria

Este modelo busca que los niños, niñas y jóvenes continúen con su proceso formativo. Centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula.

d). Servicio de Educación Rural (SER)

Modelo educativo que, partiendo de la realidad y las potencialidades que existen en cada comunidad, define sus líneas de trabajo y núcleos temáticos para la integración de las diferentes áreas del saber.

e). Programa de Educación Continuada Cafam

Es un programa que piensa la educación como estrategia para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, base del desarrollo social y económico.

Otro de los modelos educativos adoptados por el MEN y que ha tenido un importante impacto en la educación rural es la ***Escuela Nueva*** que fue creada en 1975 como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana y buscó introducir nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera (Colbert, 1999). Se caracteriza por ser un modelo mucho más flexible en el cual se evidencia el trabajo en equipo, se observa una intervención personalizada de tipo colaborativa por parte del docente, implementando el uso y desarrollo de materiales educativos que ayudan en la formación del estudiante.

Los modelos educativos en las escuelas rurales han sido orientados, en lo curricular, con tendencia hacia la adquisición de los conocimientos. Pedagógicamente, la escuela adoptó los principios de la ***pedagogía activa*** para el cumplimiento de esta función transmisora de conocimiento. Estos principios presentan problemas en su aplicación debido a que se reducen a esquemas instrumentales, desconociendo la variedad de elementos propios de su entorno y que puedan ubicar al educador en sus prácticas pedagógicas de forma pertinente; así como orientarse en la obtención de aprendizajes de manera significativa.

Aunque es de resaltar que los Modelos de Educación Rural Colombianos (en adelante MERC) están avanzando hacia la cons-

trucción de una escuela rural que adquiera sentido a partir de lo comunitario. Esto implica nuevas funciones con relación a las necesidades, los intereses, las expectativas, una misión y unos modos nuevos de alcanzarla y cumplir sus funciones. Se trata de una escuela en donde el punto de partida de los procesos educativos sean los intereses y necesidades de los estudiantes y de la comunidad; es decir, una relación dialógica entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela; una escuela que para lograr su misión construya un Proyecto Educativo Rural y defina su camino para lograr articular el mundo rural con la escuela mediante la pedagogía activa, constructiva y crítica (Ramón, 2007). Si el modelo busca satisfacer las necesidades e intereses de los individuos y desarrollar competencias, a través de las cuales luchar contra las condiciones que le impiden mejorar sus circunstancias de vida, como la pobreza, se trata entonces de buscar qué tipo de competencias desarrollan los modelos educativos rurales e intentar valorar cómo contribuyen a mejorar su calidad de vida y superar su pobreza. Esto implica la necesidad de articular los contenidos de las asignaturas con los problemas cotidianos de vida y trabajo y, a la vez, desarrollar las competencias básicas y específicas, proporcionándoles conceptos y principios fundamentales que ayuden a los estudiantes a solucionar sus problemas cotidianos.

Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz

Este plan se encuentra activo y es a partir del cual están centradas todas las miradas y los esfuerzos del gobierno para su implementación. Este asume la educación como principal herramienta para crear condiciones transformadoras del campo colombiano y responde al marco legítimo establecido por el *Acuerdo Final de Paz*; específicamente en lo que corresponde al desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza. En este mismo marco se establece que la educación rural debe:

> "(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural" (Acuerdo Final de Paz, 2016, p. 67).

Entre las orientaciones de este plan se establecen unas líneas de acción específicas (MEN, 2018), que permiten un panorama de lo que se construirá en el país durante los próximos años en función de la educación rural, estas corresponden a:

7. Garantizar cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
8. Ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
9. Implementar la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información.
10. Garantizar la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.
11. Mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.
12. Generar oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
13. Incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
14. Ofrecer becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.

15. Promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
16. Implementar un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
17. Fortalecer y promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etcétera.
18. Incrementar progresivamente los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.
19. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural.

En este sentido, el objetivo general del PEER es que todas las acciones que se realicen en los diversos niveles educativos promuevan una educación inclusiva; además, que reconozca la diversidad y responda a las particularidades de las poblaciones rurales, sin discriminación por su género, etnia, cultura, en razón a una discapacidad o ser víctima de conflicto armado, entre otros. De manera que se promueva la igualdad de oportunidades y se contribuya con la eliminación de las barreras existentes en el sistema educativo para el desarrollo, aprendizaje y participación en condiciones de equidad. Esto implica una educación rural que considere distintos enfoques de derechos: poblacionales, interculturales, territoriales, de género, generacionales entre otros.

El PEER se implementará durante los próximos 15 años, coincidiendo así con la implementación del ***Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera***. Adicionalmente, aunque el plan está dirigido a todas las zonas rurales, se priorizarán algunas acciones en los 170 municipios focalizados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Las estrategias PEER considerarán acciones para los tipos de educación: inicial y preescolar, básica y media. Todo esto en las dimensiones de la escuela: ***familia y comunidad académica y pedagógica***, ***docentes y directivos docentes*** y ***ambiente escolar y bienestar***, las cuales estarán enmarcadas en los planes de acción en las siguientes fases (MEN, 2018). **Fase de creación 2017**. Durante esta fase se detallaron las rutas y metodologías que viabilicen las estrategias y acciones definidas en las dimensiones antes señaladas. **Fase de diseño 2018**. En esta fase se desarrolló una caracterización de la población y del territorio, que permita organizar y definir de manera diferenciada las estrategias planteadas en las dimensiones trazadas. **Fase de implementación y seguimiento 2018-2031**. Durante esta fase se pondrán en marcha en las ETC y establecimientos educativos focalizados, las acciones que permitan el logro de las estrategias planteadas. **Fase de evaluación a las ETC.** Durante el año 2032 esta fase se evaluará; la capacidad instalada de cada una de las ETC focalizadas y se organizarán planes de mejora según sea el caso.

Es un camino que apenas inició y se está consolidando, por lo que todas las acciones que se realicen desde las comunidades educativas y comunidades de especialistas se deben reflejar en su continuo mejoramiento.

La pertinencia de los diseños curriculares y los materiales de referencia en la educación rural

Las directrices para la práctica educativa en Colombia son establecidas por el MEN, a partir de diferentes documentos que se pueden clasificar en dos grupos; el primero que atiende los aspectos generales de la educación en todo el país o las normativas. En él se incluyen: Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Ley 715 de 2001, Decreto 1290 de 2009, lineamientos curriculares, estándares de competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje

(en adelante DBA), además de los MEF en el sector rural para los casos donde se incorporen; y el otro grupo se incluye a los documentos que dan cuenta de los procesos pedagógicos propios de cada institución educativa: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (a partir de cuatro componentes directivo, académico, comunidad y administrativo), plan de estudio (mallas curriculares), proyectos transversales, fortalecimiento de la investigación educativa, evaluación de los planes y los programas. Estos dos tipos de documentos tienen como principal intención la reflexión continua en torno a la práctica docente para que se mejore la calidad educativa (Benitez, et al., 2018).

Esta visualización de los documentos de referencia da evidencia, de forma muy general, que el Estado emite documentos y programas para una educación generalizada que aplica a los sectores urbanos, con algunos programas específicos orientados al sector rural, asumiendo que, si funcionan en un sector deben funcionar en otros; sin embargo, no se tienen en cuenta los factores y características del sector provincial.

De acuerdo con los aspectos mencionados ante las dificultades para alcanzar la calidad educativa en el sector rural, la desarticulación con las políticas educativas (en general) y de los diseños curriculares (en particular), se hace necesario crear alternativas para optimizar la enseñanza en los sectores rurales. Además, que busquen generar espacios de interacción entre el estudiante, docente, los saberes escolar y cotidiano; logrando cambios significativos en sus estructuras frente a concepciones del aprendizaje y sus alcances.

Lo anterior, basado en que el educando adquiere fuera de la escuela una cultura experiencial, anecdótica, informal y relevante para el individuo, mientras la escuela promociona una cultura pública, sistemática, organizada y relevante para la sociedad. La función crucial de la escuela es integrar ambas culturas, experiencial y pública, de modo que esta integración sea significativa, es decir, desarrolle aprendizajes socialmente relevantes (Gallego,

Gallego y Pérez, 2006). En suma, una enseñanza realmente significativa debería construirse en torno a las experiencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares (Martin, 2016).

Las escasas investigaciones divulgadas acerca de la educación rural y los procesos experienciales permiten deducir que la caracterización de los saberes cotidianos del campo y la recolección de información, en torno a las concepciones de estudiantes y docentes, inciden directamente en la construcción de los planes de estudios contextualizados con el sector rural.

Igualmente, una de las funciones del docente rural es favorecer los procesos de indagación, trabajando continuamente con las ideas y concepciones de los estudiantes, planteando hipótesis a partir de problemas reales; que constituyan un desafío intelectual y aporten, a la vez, informaciones significativas y relevantes en función de los diferentes caminos y recursos para dar solución a sus planteamientos.

Lo anterior favorece el fortalecimiento de la identidad del estudiante y, en general, de la comunidad involucrada con su territorio; así mismo, la resignificación del estudiante rural como protagonista y poseedor de conocimientos de su entorno, relevantes para su proceso de aprendizaje y la obtención de resultados de aprendizaje contextualizados y significativos. Es importante precisar que las escuelas rurales enfrentan constantemente el reto de generar espacios para vincular a las comunidades con la construcción de procesos sociales y de tejido social, que permitan la articulación de proyectos productivos y la generación de procesos de paz, reconciliación y convivencia.

Reflexiones necesarias en el fortalecimiento de la educación rural en Colombia

La labor de los docentes y directivos docentes en el sector rural colombiano no es homogénea; no hay una forma o receta para enseñar en el campo. Contrariamente, la diversidad de contextos sociales y culturales enfrenta al ejercicio profesional a múltiples desafíos que ponen a prueba el desarrollo de sus competencias.

En Colombia, los docentes y directivos rurales, frente al conflicto armado, desempeñan dos roles, por un lado, de ser víctimas directas del conflicto armado y, por el otro, ser agentes para la superación del conflicto armado y constructores de paz. Como víctimas directas del conflicto armado, es debido a los hechos de violencia en los que estuvieron presentes o tuvieron información, pero dejaron una condición de dolor, temor y resentimiento frente a su entorno. Esto es por los hostigamientos, actos de violencia física y emocional perpetrados contra ellos. Lo cual genera la necesidad de implementar estrategias de adaptación a las zonas de conflicto armado para sobrevivir y permanecer en las instituciones educativas. Como agentes de superación del conflicto armado y constructores de escenarios de paz, es en la medida en que pueden influir en la transformación de trayectorias de vida de niños, niñas y jóvenes que les permita transitar de la guerra y la violencia hacia la paz, es decir, hacia la resolución de los conflictos por vías democráticas y pacíficas (Bautista, M. y González, G, 2019)

El docente y su comunidad exploran el territorio, comprenden sus dinámicas socioculturales, especialmente las más crudas para hacer de ellas la materia prima de las prácticas pedagógicas. Eso exige mirar no solo hacia adentro, sino, permitir que el territorio entre a la escuela; lo cual implica, trabajar de la mano con las entidades, programas, actores y personas que ven en la escuela un espacio para potenciar trasformaciones sociales (Ángel, 2018). Allí, se construyen alianzas y relaciones sólidas que favorecen el aprendizaje constante, altamente contextualizado y pertinente.

En suma, desde la escuela rural se hace indispensable la construcción de capital social ligado a la escuela, a través de una mayor participación de las familias y otros actores de la comunidad en el direccionamiento de la educación; el fortalecimiento de los padres, madres y otros cuidadores en su rol de apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los niños, en particular, durante la primera infancia; el diseño de proyectos productivos y de desarrollo; finalmente, la promoción de paz, reconciliación y convivencia (MEN, 2018)

Más allá de crear metodologías estandarizadas, se trata de abrirle la puerta a la definición de política educativa, a las innovaciones que nacen de los territorios rurales, difundirlas, adaptarlas y así abonar al terreno de la pertinencia y la legitimidad. Para esto se hace necesaria la legitimación de las comunidades de docentes investigadores, que han venido avanzando a lo largo del tiempo en las articulaciones experiencial y teórica, desde las dinámicas educativas rurales y que han generado procesos contextualizados y pertinentes.

Los resultados de las reflexiones pedagógicas deben permear en procesos específicos como el seguimiento a los planes de educación locales, regionales y nacionales, para influir en las políticas educativas y fortalecer los procesos de gobernanza de la educación, en cada uno de los entornos específicos y con las necesidades propias de cada territorio.

Un factor adicional que se propone es la influencia de los programas para maestros en formación, maestros en ejercicio o la formación continua y continuada. Los cuales generalmente se desarrollan en ambientes urbanos con sus correspondientes prácticas pedagógicas; alejando la inclusión de elementos rurales y provinciales que permitan establecer bases didácticas y pedagógicas pertinentes. Es así que se hace el llamado al unísono, a las universidades y formadoras de formadores, a abrir estos escenarios de formación para que acudan a los territorios y se visibilicen desde la rigurosidad académica, las necesidades reales de los

docentes y los procesos educativos para lograr la inclusión de currículos y grupos de investigación orientados hacia este sector educativo en Colombia.

Por tanto, se hace oficialmente la invitación a asumir la tarea pendiente de la educación en Colombia; corresponde al reconocimiento y el diálogo permanente de los factores que inciden en el sector rural y provincial. Tarea en la que estamos convocados todos los docentes y docentes investigadores de las educaciones básica y media, para lograr su sistematización, fundamentación y divulgación.

Una mirada hacía la educación superior en el sector rural

Como respuesta a las inquietudes presentadas por la comunidad educativa frente a las diferentes problemáticas de la educación superior, el MEN convocó al ***Gran Diálogo Nacional por la Educación Superior*** el cual empezó durante el 2012 y contó con la colaboraron de más de 33 000 asistentes y se prolongó por cerca de 1 000 días.

De allí nació el *Acuerdo por lo Superior 2034*, propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, que se constituyó en un aporte fundamental al panorama educativo a partir de la Ley 30. Esta propuesta centraba su foco de atención en 10 apuestas que le permitieran a Colombia dar un salto cualitativo frente a la calidad de la educación superior (CESU, 2012). Dentro de los lineamientos formulados en este acuerdo, se encuentran los que atienden las necesidades de la educación superior en el sector rural, tema que se abordará aquí.

Este acuerdo estableció que, para consolidar un sistema de educación superior pertinente y de calidad, específicamente en cuanto al acceso y a la permanencia de la población estudiantil, es necesario fortalecer las acciones que tiendan a garantizar la in-

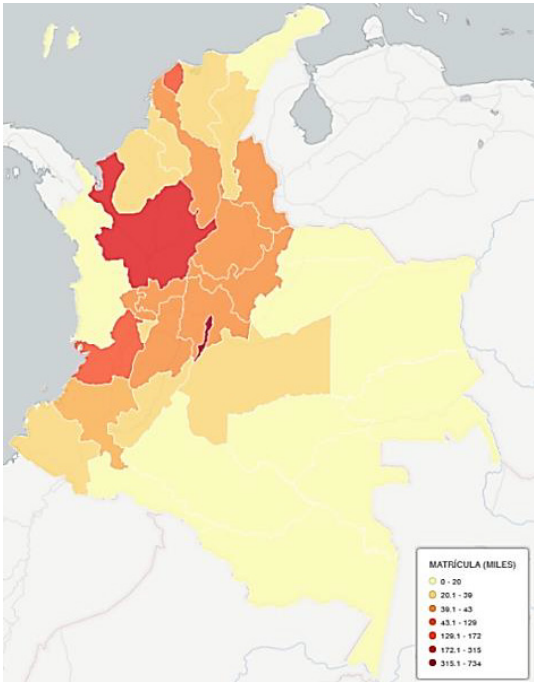
clusión de grupos poblacionales con condiciones especiales. Esto quiere decir personas con discapacidad o con capacidades excepcionales, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado, habitantes de frontera o en zonas geográficas tipificadas como de difícil acceso y población en procesos de reintegración y desmovilización; que aporten significativamente a la construcción de la sociedad del postconflicto. El acuerdo asume que la forma de alcanzarlo es a través de la descentralización de la oferta en educación superior, lo cual favorecería no sólo al acceso, sino la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes del sector rural.

Dichas acciones deben estar enmarcadas en el diseño y fortalecimiento de estrategias pedagógicas contextualizadas, pertinentes y de calidad, que promuevan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y garanticen la igualdad de oportunidades a la población históricamente menos favorecida; especialmente aquella que reside en zonas mayoritariamente rurales, donde el acceso a educación superior de calidad es limitado.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado se presenta un diagnóstico que esboza la realidad actual de la educación superior en el sector rural, para esto, se ha tomado como fuente a los sistemas de información del Viceministerio de Educación Superior, presentados en el documento titulado ***Plan Especial de Educación Rural: Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*** (MEN, 2017). Dentro de los hallazgos presentados por el MEN, que se consideran relevantes para este documento están los siguientes: ***Demanda potencial y efectiva de educación superior en zonas rurales*** y ***Población atendida en educación superior en zonas rurales***.

Cobertura de la educación superior en el sector rural

Si bien es cierto que las Instituciones de Educación Superior han sumado esfuerzos para ampliar su cobertura, no sólo a nivel de adaptación en la infraestructura, sino también desde el diseño de diferentes estrategias pedagógicas; también es necesario resaltar que estos esfuerzos no han sido suficientes. De acuerdo con los datos reportados al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en 2015 sólo 637 municipios del territorio nacional, que representan cerca del 57% de todos los municipios, registraron al menos un estudiante matriculado en programas de educación superior ofertados directamente en estos municipios.



Mapa 1. Concentración de la matrícula de educación superior, 2015
Fuente: SNIES-MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Lo presentado en el mapa 1, permite evidenciar la brecha que existe entre la cobertura para los sectores urbano y rural. De igual forma se observa que la oferta de programas de educación superior está presente en todos los departamentos del país; sin embargo, es evidente la alta concentración de los programas educativos en regiones como Bogotá (31%), Antioquia (14%), Valle del Cauca (7.6%), Atlántico (5.8%) y Santander (5.4%).

La cobertura de la educación superior presentada anteriormente se articula con la evolución de la matrícula total en educación, según el tipo de ruralidad de los municipios donde se ofertan los programas de educación superior; valores que son presentados en la siguiente tabla:

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciudad y aglomeración	1,547,625	1726,318	1,796,098	1,969,967	2,107,572	2,191,826
Intermedio	79,723	88,231	88,806	84,266	78,358	74,184
Rural	34,850	32,380	32,188	28,979	28,480	23,539
Rural disperse	11,823	12,763	12,495	9,679	6,242	4,001
Total	**1,674,021**	**1,859,692**	**1,929,587**	**2,092,891**	**2,220,652**	**2,293,550**

Tabla 1. Evolución de la matrícula total en educación superior, según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa
Fuente: SNIES-MEN. Elaborado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Vale la pena anotar que, aunque se observa un incremento en la matrícula a nivel nacional desde el 2010 hasta el 2015, la población atendida en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, disminuyó durante esos seis años. Esto contrasta con el crecimiento acelerado de la matrícula atendida en programas ofertados en las ciudades, aglomeraciones y municipios intermedios. Este fenómeno sucede por el aumento de la concentración de oferta de los programas de educación superior en las ciudades y aglomeraciones (MEN, 2017).

Otro aspecto que permite confirmar la brecha existente entre la educación superior en los sectores urbano y rural, es el comportamiento de la matrícula, dependiendo de la metodología de trabajo (a distancia tradicional, distancia virtual o presencial). En este aspecto se ha podido identificar que el número de estudiantes matriculados desde el 2010 hasta el 2015, en los municipios rurales y rurales dispersos, presenta una disminución de la matrícula presencial y un fortalecimiento de la metodología virtual; lo cual significa la importancia que tienen el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías en la educación superior, específicamente en el sector rural.

Tipo de ruralidad	Metodología	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciudad y aglomeración	A distancia (tradicional)	148,297	204,804	227,025	237,417	239,255	237,135
	A distancia (Virtual)	8,374	10,738	14,532	24,797	46,132	58,930
	Presencial	1,390,954	1,510,776	1,554,541	1,707,753	1,822,185	1,895,761
Intermedio	A distancia (tradicional)	17,708	24,438	24,740	25,672	25,902	24,053
	A distancia (Virtual)	558	134	750	1,076	843	877
	Presencial	61,457	63,316	63,316	57,518	51,613	49,254
Rural	A distancia (tradicional)	6,233	7,081	6,171	6,441	5,630	5,662
	A distancia (Virtual)	594	205	572	740	4,003	3,734
	Presencial	28,023	25,094	25,445	21,798	18,847	14,143
Rural disperse	A distancia (tradicional)	2,140	12,801	2,879	2,603	2,202	2,182
	A distancia (Virtual)	232	4	192	239	4,008	1,791
	Presencial	9,451	9,958	9,424	6,837	32	28

Tabla 2. Se muestra el comportamiento de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad y metodología (a distancia tradicional, distancia virtual o presencial.
Fuente: SNIES-MEN. Elaborado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Como se dijo anteriormente, los cursos a distancia han adquirido mayor incidencia en los últimos años, especialmente, en las zonas rurales, ya que permite al estudiante formarse sin tener que desplazarse de su región.

Al enfocar el diagnóstico, únicamente en los programas de pregrado, se observa una reducción de la población atendida por estos en los municipios rurales y rurales dispersos desde el 2010 hasta el 2015.

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciudad y aglomeración e intermedios	1,541,267	1,701,896	1,768,053	1,928,805	2,045,905	2,122,269
Rural y Rural disperse	46,493	44,087	44,447	38,248	34,535	27,235
Total	**1,587,760**	**1,745,983**	**1,812,500**	**1,967,053**	**2,080,440**	**2,149,504**

Tabla 3. Relación entre el tipo de ruralidad y la matrícula desde el 2010 hasta el 2015
Fuente: SNIES-MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

En la tabla se puede observar cómo la matrícula ha caído casi en un 40% desde el 2010 hasta el 2015, mientras que la urbana ha crecido en un 37%, lo cual implica una migración de las zonas rurales a las urbanas, debido a situaciones propias del sector rural como: conflicto armado, falta de programas educativos pertinentes y contextualizados y pocas oportunidades laborales.

El fenómeno mencionado se ve reflejado en la evolución de la matrícula de los programas técnicos y tecnológicos.

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciudad y aglomeración e intermedios	503,435	551,783	558,683	642,251	687,958	700,908
Rural y Rural disperse	39,192	34,688	35,001	28,679	23,333	16,613
Total	**542,627**	**586,471**	**593,684**	**670,930**	**711,291**	**717,521**

Tabla 4. Número de estudiantes matriculados en programas técnico y tecnológicos respecto a los territorios del país.
Fuente: SNIES-MEN. Elaborado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Como se puede ver en la tabla, el número de estudiantes matriculados en programas técnicos y tecnológicos disminuyó en las zonas rurales y rurales dispersas durante el periodo analizado.

Un aspecto influyente en las oportunidades que tienen los jóvenes del sector rural, para acceder a la educación superior, es el tipo de institución que ofrece el servicio educativo, es decir, si es de tipo público o privado. Este análisis se presenta en la siguiente tabla, en donde se observa que el 48.3% de los estudiantes de las zonas rurales y rurales dispersas están matriculados en IES oficiales. De los 16.613 estudiantes matriculados en programas técnicos y tecnológicos, 7.066 (42.5%) fueron atendidos por el SENA, 7.386 (44.5%) por IES oficiales y 2.161 (13%) por IES privadas. Con respecto a los 10 622 estudiantes matriculados en programas universitarios, 5.727 (53.9%) fueron atendidos por IES oficiales y 4 895 (46.1%) por IES privadas. Finamente, de los 305 estudiantes matriculados en programas de posgrado, 179 (58,7%) fueron atendidos por IES oficiales y 126 (41.3%) por IES privadas (MEN, 2017).

Nivel	Oficiales		SENA		Privada		TOTAL
Técnico y Tecnológico	7,386	44,5%	7,066	42.5%	2.161	13.0%	16,613
Universitario	5,727	53.9%	N.A.	N.A.	4,895	46.1%	10,622
Posgrado	179	58.7%	N.A.	N.A.	126	41.3%	305
Total	**13,292**	**48.3%**	**7,066**	**25.7%**	**7,182**	**26.3%**	**27,540**

Tabla 5. Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, según nivel de formación y carácter de la IES, 2015

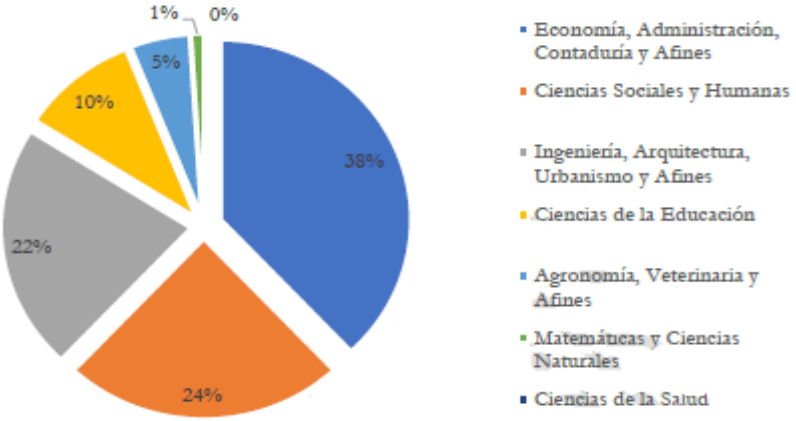
Fuente: SNIES-MEN. Elaborado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Descripción de los programas educativos ofrecidos por las instituciones de educación superior

Dentro del estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), se analizó la pertinencia y situación de los programas ofrecidos por las IES, para lo cual se tomó como referencia el total de estudiantes matriculados en el año 2015, en

municipios rurales y rurales dispersos. De los aspectos a resaltar se encuentra que el 38% está inscrito en un programa cuya área de conocimiento está integrado por economía, administración, contaduría y afines. Lo anterior es de gran importancia para las IES ofertantes de los programas educativos, ya que muestra los programas con mayor nivel de interés por parte de los estudiantes; sin embargo, cabe anotar que los planes curriculares actuales tienden a ser homogéneos y no incorporan el contexto en el cual se desarrollará el egresado (MEN, 2017). Por otro lado, se logró observar que, cuando los estudiantes salían al campo profesional, se enfrentaban a un escenario laboral distinto, pues los planes de estudio ofrecidos no responden a las expectativas del mercado y, en algunas ocasiones, lo aprendido durante las carreras técnicas, tecnológicas o profesionales está descontextualizado. Esto implica una baja vinculación al mercado laboral en las zonas rurales y rurales dispersas. A esto se le suma que la demanda de carreras especializadas en estas zonas es relativamente baja, por eso al graduarse los jóvenes se enfrentan a un mercado laboral poco diversificado y con oportunidades limitadas.

Es por esto que, tanto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como las IES, deben promover programas que se acoplen a las necesidades de las zonas, rurales como urbanas, para incentivar la creación de un mercado laboral que atienda las necesidades de todos los sectores. Los programas profesionales ofertados por las intuiciones deben tener estrecha relación con las condiciones socioculturales y económicas del sector donde se desarrolla el programa; sin embargo, esta situación no es muy común, pues para el 2015, el 5% de los estudiantes matriculados en las IES, en el sector rural y rural disperso, se encontraba estudiando programas relacionados con agronomía, veterinaria y afines. En la gráfica 4. se puede observar la afinidad profesional de los estudiantes del sector rural y rural disperso.



Gráfica 1. Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, según área de formación (2015)
Fuente: SNIES-MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Como es evidente, una de las principales intenciones de las IES, es garantizar que la mayoría de los jóvenes que egresan de las educaciones básica y media, ingrese a la de tipo superior. La transición entre la educación media y la vida después del colegio constituye uno de los momentos más importantes durante el proceso de formación de los jóvenes. Esta etapa debe concebirse como un espacio para la exploración de las múltiples trayectorias de vida y el acompañamiento en la toma de decisiones y el reconocimiento de las aspiraciones, habilidades y necesidades de los jóvenes (MEN, 2015).

La tasa de tránsito inmediato a la educación superior es un indicador de acceso y eficiencia del sistema educativo, que da cuenta de la proporción de bachilleres que ingresan a programas de educación superior en el año siguiente a la culminación de la educación media. Como un primer acercamiento a este indicador, el MEN realizó un seguimiento detallado a cada uno de los jóvenes que cursaron grado 11 durante 2014 y que ingresaron a un

programa de educación superior (técnico, tecnológico o universitario) en el primer o segundo semestres del 2015.

De los 489 mil estudiantes de grado 11 reportados para 2014 en el Sistema de Información de Matrícula de Educación Básica y Media (SIMAT), ingresaron a educación superior en el primer y segundo semestres de 2015 poco más de 183 000 lo que sugiere una tasa nacional de tránsito inmediato del 37.4% (MEN, 2015).

Zona de residencia	Ingresaron a eduación superior	No ingresaron a educación superior	Total, estudiantes grado once	Tasa de tránsito inmediato 2015
Urbano	159,695	223,740	383,435	41.6%
Rural	23,564	82,371	105,935	22.2%
Total	183,259	306,111	489,370	37.4%

Tabla 6. Tasa de tránsito inmediato en educación superior según la zona de residencia del estudiante
Fuente: SNIES-MEN. Elaborado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Esta tabla muestra el comportamiento de la tasa de tránsito inmediato hacia educación superior, según la zona de residencia del estudiante. El análisis de los resultados permite afirmar que de cada 100 estudiantes residentes en zonas urbanas que culminan grado 11, 42 hacen tránsito inmediato a educación superior y sólo 22 estudiantes de las zonas rurales lo logran, dicha situación confirma la brecha que existe en el acceso a educación superior para los estudiantes del sector rural.

Conclusiones

Para finalizar este capítulo es importante reflexionar, a manera de conclusión, en torno a los retos que enfrenta la educación rural en Colombia y los aspectos que la particularizan e identifican frente a otros ámbitos educativos.

En primer lugar, queda claro cómo al explorar las condiciones en las cuales se realiza la práctica educativa en las instituciones públicas rurales del país, que existe una brecha de inequidad la cual afecta en gran medida la calidad educativa. Esta brecha está determinada por la desatención estatal y se evidencia en una pobre infraestructura educativa, falta o escasez de recurso para el aprendizaje, baja o nula conectividad, precariedad en las vías de acceso y en servicios públicos.

Esta situación tiene como punto de partida la diferencia en la concentración de las poblaciones urbana y rural, las cuales han ocasionado que las políticas y programas educativos se concentren en las dinámicas educativas urbanas; esto es debido a que en ese espacio territorial se reporta la mayor parte de la población estudiantil, 76.3% de la matrícula (DANE, 2018) A lo anterior se suma que los departamentos y municipios más pobres y rurales, a menudo no cuentan con la orientación, la capacidad y el apoyo para proporcionar una educación efectiva que responda a las necesidades del entorno; especialmente aquellas que concentran un alto nivel de ruralidad y reportan una baja capacidad financiera y de personal para gestionar su servicio educativo e impulsar reformas que mejoren la calidad educativa. El Ministerio de Educación Nacional aún cumple un papel fundamental en el establecimiento de los objetivos normativos para el sector, pero no tiene los mecanismos adecuados para dirigir los organismos regionales y garantizar que se responda por los resultados (OCDE, 2016).

La situación se empeora al indagar acerca del capital humano que tiene la responsabilidad de formar en el territorio. En algunos lugares no existen docentes o son intermitentes y, debido a

las condiciones en las que se presta el servicio educativo en la ruralidad, muchos de ellos realizan su ejercicio profesional en condiciones difíciles, de riesgo y sin posibilidades de actualización o formación continuada, lo que incide directamente en el quehacer pedagógico. Por lo que la educación rural se caracteriza por presentar niveles de desempeños bajos. Este fenómeno se asocia a la inequidad, los recursos limitados para la población de este sector y la baja calidad de los sistemas escolares (Gajardo, 2014); la falta de pertinencia en los programas de formación de docentes hacia la educación rural y de los programas de actualización y la falta de pertinencia en los planes de estudio que no corresponden a las necesidades del campo (Arias, 2008).

En segundo lugar, es importante precisar a partir de la primera conclusión que, a pesar de las condiciones de inequidad en las cuales se presta el servicio educativo en la ruralidad colombiana, son muchos los docentes que, apelando a su creatividad, recursividad y vocación, han transformado a partir de la práctica educativa los territorios colombianos; y han hecho de la escuela rural un escenario de transformación, dinamización y construcción colectiva de identidad y ciudadanía. Los ejercicios pedagógicos desde la ruralidad, surgidos desde las realidades del campo colombiano, que han sido mencionados a lo largo del capítulo, son motores del desarrollo integral de las comunidades. En este punto, es importante diferenciar estos ejercicios genuinos, auténticos y autónomos realizados por los docentes e investigadores rurales, de las políticas del gobierno nacional que buscan impulsar modelos educativos para el sector rural, copiados de otros países, sin aplicación en las realidades colombianas. Las evidencias demuestran que son enfoques descontextualizados, los cuales no generan resultados favorables respecto a los aprendizajes esperados y carecen de continuidad y seguimiento. La accesibilidad a los procesos de sistematización y caracterización, acerca de los diseños curriculares pertinentes en estos sectores, puede decirse que es mínima; es decir, desde las dinámicas escolares hay

unas experiencias pedagógicas que han logrado articularse efectivamente del contexto con los procesos de aprendizaje, pero no cuentan con los mecanismos de acompañamiento y seguimiento para la sistematización y divulgación. De esta manera se limitan las posibilidades de establecer las bases para la construcción de políticas educativas y referentes pedagógicos y didácticos contextualizados a los territorios.

Como tercera conclusión, es importante decir que el estudiante rural cuenta con la interacción directa con la naturaleza, acción que le permite enriquecer sus concepciones. El conocimiento que adquiere fuera de la escuela es experiencial, vivencial, anecdótico, informal y relevante. Esta riqueza invita —en la práctica— a aprovechar el diálogo de los saberes; al reconocimiento del otro como portador de información valiosa acerca de su contexto; así como de la valoración de la diversidad en las formas de comprender los fenómenos que le rodean y de sus propias realidades. Esto último favorece los procesos solidarios frente al apoyo y comprensión de las situaciones de la cotidianidad educativa en este sector específico. Lo anterior se basa en que el educando adquiere fuera de la escuela una cultura experiencial, anecdótica, informal y relevante para el individuo, mientras la escuela promociona una cultura pública, sistemática, organizada y relevante para la sociedad. La función crucial de la escuela es integrar ambas culturas, experiencial y pública, de modo que esta integración sea significativa, es decir, desarrolle aprendizajes socialmente relevantes (Gallego, Gallego y Perez, 2006).

Por último, se concluye que la escuela rural requiere orientarse hacia prácticas pedagógicas que permitan al estudiante ser competente dentro de la universalización o globalización de la cultura; pero, a su vez, le aporte elementos de identidad y reconocimiento de su entorno como pilar de su formación y elemento que contribuye con la construcción de una sociedad cada vez más educada. Es importante tener en cuenta que una enseñanza realmente significativa debería construirse a partir de las expe-

riencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares. Finalmente, un factor adicional de análisis que se propone es la influencia de los programas para la formación inicial de maestros, maestros en ejercicio o la formación continua y continuada. Los cuales, generalmente, se desarrollan en ambientes urbanos, con sus correspondientes prácticas pedagógicas, alejando la inclusión de elementos rurales o provinciales en el establecimiento de las bases didácticas y pedagógicas pertinentes.

Referencias

Ángel, N. (2018). Liderazgo directivo en los territorios rurales. Revista Magisterio. Colombia. Recuperado de: https://www.magisterio.com.co/articulo/liderazgo-directivo-en-los-territorios-rurales

Arias, G. (2008). La revolución educativa en el campo. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Altablero. (45), Abril – Junio.

Bautista, M. y González, G. (2019). Docencia Rural en Colombia: Educar para la Paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Compartir.

Benitez, A., Martin, L., Sánchez, P., Riveros, E. Rivera J., Martín, S. y Rodríguez V. (2018). Educación provincial, el tema pendiente del sector educativo colombiano. Revista La Besana. (1), pp. 23-27.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Revista Iberoamericana de educación. (20), pp. 107-135.

Constitución política de Colombia (1994). **Ley** General de Educación. **Ley 115 de 1994**.

DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística– (2018). Censo General. Documento en línea. Dispo-

nible en http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_ content&view=article&id=307&Itemid=124.

Decreto 893 de 2017. Desarrollo con enfoque territorial. Recuperado de DECRETO 893 DEL 28 DE MAYO DE 2017. Pdf. Presidencia.gov.co.

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina: reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas.

Gallego, A., Gallego, R. y Pérez R. (2006). ¿Qué versión de ciencia se enseña en el aula? Sobre los modelos científicos y la didáctica de la modelación. Revista Educación y Educadores. 9(1) pp. 105-116.

Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. ***Cultura y Región, Bogotá, CES-Universidad Nacional***, 55-69.

Gómez, G. M., & Mahecha, O. D. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. ***Cuadernos de geografía: Revista colombiana de geografía***, *7*(1-2), 120-134.

Martin, L. (2016). Tesis doctoral- El plan de estudio contextualizado con el saber rural y su relación con las concepciones de los docentes y estudiantes hacia las ciencias de la naturaleza, en la Institución Educativa de La Mesa. Colombia: Universidad Norbert Wiener

Massey.D.(1995). A Place in the World?; Places, Cultures and Globalization. Oxford, Oxford U niversity P ress/O pen U niversity.

Matijasevic, T. (2015). Educación Media y Superior para poblaciones rurales en Colombia: Posibles diálogos. Recuperado de: https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-media-y-superior-para-poblaciones-rurales-en-colombia-posibles-dialogos

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). Proyecto de Educación Rural (PER). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Proyectos Productivos Pedagógicos; una estrategia para el aprendizaje escolar y el Proyecto de Vida. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Proyecto de Educación Rural PER. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Colombia. Tomado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Morantes, C. (2018). Colombia no cumplió con metas establecidas para superar el analfabetismo. Recuperado de https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumplio-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo.

OCDE. 2016. (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. ***Entornos***, *29*(2), 467-468.

Perfetti, M. (2009). La educación rural en Colombia: estado del arte. Bogotá: FAO, UPN, REDUC, CRECE

PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

Ramón, J. (2010). Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales. Buenos Aires: CLACSO-CROP.

SNIES-MEN 2015. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial-MEN.

Vélez, C., Díaz, I., Botero, J., Arias, N., y Peña, M. (2006). Visión 2019. Educación (Vol. 1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Capítulo 4

Escuela rural y docencia en Colombia. Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional docente[1]

Daniel Lozano Flórez[2]
Universidad de La Salle, Colombia
dlozanof@gmail.com
dlflorez@unisalle.edu.co

Introducción

El capítulo inicia con una referencia a las características y condiciones sociales del medio rural colombiano donde se desarrollan procesos de educación dirigidos a la población asentada en los territorios rurales de Colombia. El medio rural colombiano incluye entre sus características la persistencia de problemas sociales como la violencia, pobreza, el desempleo, exclusión social, entre otros, que han quebrantado el vínculo social, especialmente, del campesino. Este quebrantamiento ha afectado los procesos de integración de esta población al orden social establecido en las sociedades local y nacional. En este escenario social se analizan algunas condiciones materiales de la escuela rural que dan cuenta de las condiciones adversas que tiene el profesorado rural para el desempeño de la función docente. Asimismo, se examinan aspectos de la política de educación rural relacionados con la aplicación de modelos pedagógicos flexibles y se presenta una

1 Una versión inicial de este documento fue presentada en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, *Grupo de Trabajo 24. Sociología de la Educación y Políticas Educativas*.

2 Colombiano. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor (Candidato) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, Docente e Investigador del programa de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D. C., Colombia. Miembro del grupo de investigación *Pedagogía, Cultura y Formación Docente*. Correos electrónicos:

crítica a la educación ofrecida en los territorios rurales por instituciones educativas que tienen proyectos educativos formulados para contextos donde predomina lo urbano, las cuales ofrecen una educación cuyos contenidos, estrategias didácticas y ambientes de enseñanza y de práctica no tienen en cuenta el contexto rural. Así las cosas, el análisis realizado nos lleva a concluir que la educación ofrecida en el medio rural no tiene en cuenta las particularidades de lo rural y las necesidades educativas de sus habitantes.

Igualmente, se analizan los roles y funciones desempeñadas por el docente rural y las falencias que tiene la formación de docentes en Colombia. Esta formación se refiere a la inicial, dirigida a quienes empiezan a formarse como docentes y la posgradual o complementaria, ofrecida a quienes ejercen la docencia en los diferentes niveles educativos. Aquí se destaca la poca contribución de la política pública y de las ofertas de formación posgradual de docentes al desarrollo del perfil profesional del profesorado rural y la forma como esta situación afecta su desarrollo profesional. Además de esto, se hace alusión a las condiciones de trabajo del profesorado rural para el ejercicio de la función docente y la configuración de escenarios donde se evidencia la precarización del trabajo de este profesorado. En este contexto, el análisis destaca los avances de los modelos flexibles en relación con la formación de sus docentes.

El análisis hace referencia, además, al malestar docente, el cual tiene origen en la precarización de las condiciones laborales, en las consecuencias que este hecho social genera y en la afectación de la dignificación de la profesión docente. Las principales huellas de este malestar se encuentran en la pérdida del interés por el ejercicio de la docencia, las enfermedades laborales de los y las docentes como consecuencia, de la sobrecarga laboral que se evidencia en la relación alumno-docente, docente-grupo, bienestar laboral y en la falta de condiciones adecuadas en las instituciones educativas para el desarrollo de la función docente.

El malestar docente también se encuentra asociado con la afectación del estatus profesional del docente, expresado en el bajo salario, las dificultades para el ascenso en la carrera docente, la evaluación del desempeño y la estabilidad en el cargo. Sin duda, la precarización del trabajo del docente rural se acentuó con los procesos de reforma del Estado y de ajuste institucional realizados en los años noventa del siglo pasado, que introdujeron cambios sustanciales en las condiciones de trabajo de los docentes, la estabilidad del empleo docente, el incremento del tiempo de trabajo y la imposición al profesorado de mayor carga laboral.

Educación y desarrollo social en el medio rural colombiano

La desigualdad social en Colombia se evidencia más cuando se examinan algunas cifras correspondientes a indicadores que dan cuenta del progreso y bienestar alcanzado en las zonas rurales. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en el documento que presenta la política de educación rural, correspondiente a la Fase II del Proyecto de Educación Rural (PER) destaca la importancia del mundo rural en el país, debido, especialmente, a que tres cuartas partes de los municipios son rurales y sus jurisdicciones ocupan cerca del 95% del territorio y, además, porque un poco más del 30% de la población vive en el territorio rural.

A pesar de la evidente importancia del mundo rural, las cifras sobre la desigualdad social reflejan una situación preocupante, veamos algunas de estas cifras: el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) indica que la pobreza en los principales centros urbanos es 2,3 veces menor que en las zonas rurales. Asimismo, las tasas de cobertura de la educación muestran que en los municipios donde predomina lo rural, estas son 2,7 veces menor que en los centros urbanos. Sin duda, la realidad social que vive población rural, afectada por esta situación de desigualdad, se ha

agravado por la ocurrencia de hechos sociales como el desplazamiento, que afecta significativamente a este grupo poblacional. Al respecto, el referido documento del Ministerio de Educación señala que Colombia tiene, aproximadamente, 3.6 millones de personas víctimas del desplazamiento, hecho que afecta a cerca 836.000 familias, de las cuales el 60% provienen de zonas rurales y el 24% de centros poblados donde predomina la ruralidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Por otra parte, en Colombia el desarrollo educativo en las zonas rurales tiene particularidades que lo diferencian del proceso que ha tenido la educación ofrecida por las instituciones educativas en las zonas urbanas. No obstante, se debe señalar que los avances de la educación en las zonas urbanas y rurales han ocurrido en el contexto de la política pública de expansión de la educación en el territorio nacional, la cual se propuso la extensión de la escuela por toda la geografía nacional. Sin embargo, el desarrollo de la escuela en las zonas rural y urbana ha sido diferenciado, debido a la prevalencia de características propias de la escuela rural, tales como el aislamiento físico de sus instituciones, la escasez de recursos y de materiales educativos, el aula multigrado, el reconocimiento por parte de la población campesina de las funciones de la escuela y de los roles del profesor, las carencias en la formación de los profesores, el escaso número de estudiantes y el bajo reconocimiento social de la calidad de la educación.

Recientemente, algunas de estas características se han ido cambiando debido, especialmente, a la expansión de las interacciones sociales entre los mundos rural y urbano, la emergencia de nuevos actores sociales y de nuevas actividades económicas y sociales en los territorios rurales y el desarrollo de la infraestructura vial, así como también al desarrollo de nuevas ofertas de formación de docentes que ha permitido que muchos de estos profesores se formen en programas de licenciatura y en programas de posgrado, y al surgimiento de los modelos educativos flexibles

que ofrecen una educación rural con mayor calidad y pertinencia.

En relación con los problemas y condiciones adversas que afrontan las instituciones educativas rurales de América Latina, De Cárdenas ha destacado las siguientes:

> La dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; la debilidad de la formación docente; las escuelas unidocentes, las aulas multigrado; el bilingüismo; la extraedad de los estudiantes, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, entre otros, se mantienen como temas pendientes y desafíos comunes para la Educación Rural en la mayoría de los países y sistemas educativos de la región (págs. 9-10).

Conviene subrayar que, a pesar de las particularidades de las escuelas rurales colombianas, la política educativa nacional, en materia de calidad y de pertinencia de la educación ofrecida, plantea a estas instituciones demandas de características similares a las formuladas a las instituciones educativas urbanas. Añádase a esto que si bien esta opción de la política educativa nacional contribuye a la reducción de las brechas existentes en materia de calidad educativa entre las zonas rurales y urbanas, es necesario tener en cuenta las condiciones de estas instituciones y, sobre todo, el perfil profesional de los docentes que atienden los programas de formación, porque "lograr niveles mayores de calidad en la educación de la población rural requiere docentes conocedores de la problemática rural, de las políticas relacionadas con el desarrollo del campo y con empatía hacia el tema" (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 35).

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de las acciones formativas puestas en marcha por el proceso educativo desarrollado en las escuelas rurales está relacionado con los contenidos de enseñanza de las áreas del conocimiento abordadas en la escuela, el proceso didáctico desarrollado y las prácticas evaluati-

vas aplicadas cotidianamente. Al respecto, se ha considerado que prevalece la desarticulación entre los contenidos curriculares, la tradición y prácticas culturales de los habitantes del mundo rural, hecho que emerge como causa de la obstaculización al desarrollo de una educación rural con pertinencia y del alejamiento de la población campesina de las aulas educativas. En resumidas cuentas, como lo señala De Cárdenas:

> El currículum que se dicta en las escuelas rurales es poco estimulante. Los patrones y valores que sustenta son urbanos, al igual que los del maestro que los transmite. Aparte de tímidos intentos por instaurar un programa de huertas escolares, los contenidos guardan poca relación con las actividades y preocupaciones de la población rural. El maestro, más interesado en conseguir una plaza docente en el área urbana, no se inquieta por conocerlas y menos por comprenderlas. (1982, p. 19)

Por otra parte, una realidad particular que presentan algunas escuelas rurales se relaciona con su localización, la cual en no pocos casos conlleva al aislamiento geográfico y social de la institución, del docente y de los estudiantes. Este aislamiento, además de ser una característica propia de esta tipología de escuelas, se convierte en un factor que impacta negativamente el desarrollo profesional de los docentes rurales y arroja consecuencias negativas sobre el proceso de enseñanza desarrollado por estos profesores y sobre el desarrollo de las relaciones sociales con sus familias y con la sociedad mayor de la cual hacen parte. En relación con estos puntos el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la política pública de educación ha reconocido esta situación particular de las escuelas rurales y de sus docentes, respecto de lo cual ha planteado lo siguiente:

> El frecuente aislamiento geográfico de los docentes en zonas de dispersión poblacional suele atentar contra su perfeccionamiento profesional, la calidad de su desempeño y, finalmente, contra

> su continuidad en la profesión. Atenderlos, mantener contacto con ellos y ofrecerles oportunidades de intercambio y formación repercute en su beneficio y el de las comunidades donde se desempeñan (2015, Págs. 35-36).

En resumidas cuentas, el desarrollo cabal de la educación rural en Colombia requiere de una política pública específica que tenga en cuenta las especificidades de las regiones, de las zonas rurales del país y de las escuelas localizadas en estas, así como de las necesidades educativas que tienen las sociedades locales y veredales, con base en lo cual se debe hacer la formulación de objetivos y fines que debe tener la educación rural. Asimismo, el desarrollo de la educación rural requiere que el país cuente con una política específica de formación de sus docentes, diferenciada de la política pública general dispuesta para la formación de los docentes del país. Desde luego que una política de estas características contribuirá a la reducción del déficit en la formación y suplirá la falta de profesionalización de este profesorado.

Escuela y docencia en la ruralidad colombiana

Cuando se aborda el estudio de la educación rural, es necesario el reconocimiento de las particularidades de esta educación, de la escuela rural, del perfil de formación del docente que esta escuela requiere y, desde luego, la identificación de las necesidades de formación de sus docentes. En concordancia con esto, a continuación, se presentan algunas aproximaciones a la construcción del concepto sobre escuela rural, del cual Feu (2008) destaca los puntos de vista construidos por algunos de sus profesores, quienes han señalado que se trata de una escuela que reúne en sus características tres P, con lo cual se quiere decir que es ***pequeña, popular*** y ***de pueblo***. Debo agregar que este autor, además de esta caracterización de la escuela rural, ha señalado que "es una escuela con un sistema organizativo diverso (...), situada en un territorio rural plural, sometido a un proceso de transformación

cada vez más agudo. Además, contrariamente a lo que se suele pensar, esta escuela puede tener, y de hecho tiene, diferentes finalidades o intencionalidades educativas" (Feu, 2008, p. 64).

En el caso de Colombia, como se anotó antes, no existe una definición conceptual precisa de este tipo de escuela. Esta carencia ha conllevado a que tampoco haya una diferenciación en la formulación de los objetivos y fines de la educación ofrecida en las instituciones educativas donde se educa la población rural. Al respecto, se puede afirmar que la política educativa nacional no contiene una diferenciación precisa entre una escuela rural y otra urbana y, generalmente, se asimila la educación rural con la educación en el mundo rural. Sin embargo, es necesario aclarar que en el país hay una propuesta de escuela rural específica, que ofrece educación a la población del campo mediante la aplicación de modelos educativos flexibles cuyo origen se encuentra en los planteamientos de la Escuela Nueva, caracterizada porque integra las dimensiones curricular, administrativa, comunitaria y pedagógica en el desarrollo de un proceso educativo llevado a cabo en un aula que atiende todos los grados de la educación primaria. Además de esto, la Escuela Nueva incluye entre sus características una propuesta de formación continua de sus docentes, concretada en la capacitación de los profesores en la utilización de los materiales dispuestos para la enseñanza, y en el conocimiento y aplicación del modelo pedagógico.

Las escuelas rurales que desarrollan el proceso educativo con base en la aplicación de modelos educativos flexibles son la excepción a la homogeneización de la educación y a la ausencia de diferenciación entre las ofertas educativas dispuestas para los mundos rural y urbano. De estas escuelas y, especialmente, de los modelos pedagógicos que orientan el desarrollo de las acciones del proceso educativo que llevan a cabo, se debe destacar la concepción y el desarrollo de las acciones de formación de docentes que realizan, debido a su contribución a esta formación y al desa-

rrollo profesional del profesorado.

Formación y liderazgo del docente rural

Entre los principales roles desempeñados por el docente de la escuela rural se encuentra el de líder de la comunidad microlocal. Esta condición del docente le permite a la escuela y al profesorado el logro de un reconocimiento como institución por parte de la sociedad y de sus organizaciones, especialmente por las funciones desempeñadas en desarrollo de los procesos de construcción social del territorio, movilidad social ascendente de los estudiantes, cambio social e interacciones sociales con instituciones gubernamentales. En relación con los roles y funciones del profesor rural en la escuela y en la sociedad rural se ha señalado lo siguiente:

> Aunque no existe un prototipo de profesor, es lícito pensar que el papel del profesor rural en el desarrollo local, es el de ser un facilitador del proceso de aprendizaje y un creador de espacios favorables para una auténtica participación comunitaria. El papel del profesor rural, por tanto, no se limita sólo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como un servicio a la comunidad (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 302).

El reconocimiento de la comunidad rural al liderazgo del profesor deriva de la importancia otorgada por la población campesina a los saberes del docente, a la importancia de sus conocimientos en el proceso de formación de la población campesina y de generación de condiciones para el desarrollo socioeconómico del territorio, a la capacidad de gestión que tiene el docente debido a su desenvolvimiento en un sistema de relaciones sociales y de poder que trasciende la vereda y llega incluso al contexto regional. La condición de líder que tiene el docente, lo convierte en un mediador en situaciones de tensión o de conflicto entre los miembros de la comunidad, en un intermediario entre la comuni-

dad local y las autoridades gubernamentales para la formulación y ejecución de la política pública y, especialmente, en un agente del cambio social, campo desde el cual contribuye a la introducción de nuevas tecnologías y de técnicas aplicables a los procesos productivos y económicos y, desde luego, a la construcción de conocimiento pertinente y a la modificación de los patrones que orientan el desarrollo de las prácticas culturales del habitante rural, sobre todo del campesino.

Otra circunstancia que se debe tener en cuenta en este análisis se relaciona con el perfil del docente rural y sus necesidades de desarrollo profesional. En pocas palabras, la puesta en marcha de un proceso de educación que tenga en cuenta las características de la escuela rural, el servicio social prestado por el docente a la comunidad microlocal y el desarrollo de una acción social educativa desarrollada mediante un proceso de comunicación que encuentra su concreción en el diálogo, requiere de un docente con un perfil de formación específico, que pueda construir respuestas adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes y a las necesidades sociales de la comunidad y desarrollar procesos de adaptación social y pedagógica que hagan viable la atención de los fines de la educación y de la escuela, razones por las cuales el profesor debe "adecuarse al medio educativo rural y a las particularidades que éste presenta, debiendo adaptar sus prácticas pedagógicas a las condiciones en que desarrolla su trabajo y a las oportunidades que la educación en escuelas pequeñas parece presentar" (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 301).

Baste lo anterior para señalar que en la realidad educativa Latinoamericana y, desde luego, de Colombia, como se anunció antes, el sistema de formación de docentes tanto inicial como en ejercicio, no dispone de ofertas educativas que contribuyan a la formación del perfil de docente requerido en la educación rural, lo cual trae como consecuencia que los "profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuenten

con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto" (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 302). Esté déficit que presenta el sistema de formación de docentes en la región y en Colombia, afecta el desarrollo de la educación rural, las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes y la disposición de condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela rural.

En el caso de los modelos pedagógicos flexibles aplicados en Colombia en el desarrollo de la educación rural, estas iniciativas educacionales, como se observa en la Tabla No. 1, han dispuesto un programa de formación de sus docentes -inicial y en ejercicio- que incluye el conocimiento de la propuesta de contenidos de enseñanza y del respectivo método, de los materiales y recursos educativos y de los procesos de interacción en el aula en el marco de la relación estudiante-docente y de la escuela con la comunidad. Así, la aplicación de los modelos pedagógicos flexibles en los procesos educativos desarrollados en los territorios rurales ha contribuido a la construcción de ofertas educativas con mayor aceptabilidad y adaptabilidad y, en consecuencia, a la generación de condiciones para que el habitante rural avance en el cumplimiento progresivo del derecho a la educación.

La educación en las zonas rurales ofrecida a través de los modelos pedagógicos flexibles y de los modelos académicos, técnicos o comerciales tradicionales, es diferente debido a que su desarrollo genera un diálogo a través del cual la escuela pone en marcha un proceso de comunicación al interior de la escuela y en el entorno de esta. De aquí se desprende, como lo señaló Freire que "la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (2010, p. 77).

Adicionalmente, la existencia de falencias en la formación del docente rural incide en las posibilidades para que responda de forma adecuada a las exigencias planteadas por las instituciones de los sistemas educativos, en aspectos de interés estratégico para el desarrollo del proceso educativo, como son la innovación en las prácticas pedagógicas, el logro de resultados en campos diferentes al educativo, la formación en valores de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes rurales y de competencias entre esta población.

No obstante, el reconocimiento que aún tiene el docente rural por parte de la población campesina con respecto a la pertinencia de sus conocimientos, la importancia de los roles desempeñados como educador y gestor del desarrollo y del cambio social, los procesos de interacción social, cada vez mayores, entre los mundos rural y urbano, así como la extensión que ha tenido el proceso de globalización y el uso progresivo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en la actualidad hay nuevas realidades que plantean otros retos a la educación rural, al docente que orienta los programas de formación en las zonas rurales y a las instituciones que integran los sistemas educativos nacionales y territoriales, así como a los programas de formación de docentes. En relación con estos aspectos, Raczynski y Román han planteado lo siguiente:

> Los maestros rurales de antaño además de docente eran el nexo de las comunidades hacia el exterior, con frecuencia eran dirigentes y líderes comunitarios, personajes respetados y valorados. ¿Cuáles son en la actualidad los vínculos y el papel del profesor rural en la comunidad en que ejerce? ¿Qué esperan las comunidades rurales del docente rural? ¿Qué alegrías, desafíos, tensiones, necesidades de apoyo enfrenta el profesor rural hoy en el ejercicio de su rol? La investigación sobre este tipo de tópico es escasa (2014, p.10).

En concordancia con lo antes mencionado, se hace necesario que las comunidades académicas interesadas en la educación rural reconozcan el nuevo escenario, se planteen nuevas preguntas y produzcan conocimiento que contribuya al mejoramiento de la educación rural, especialmente a la formulación de proyectos educativos apropiados y a la formación de los docentes que atienden programas de formación de estudiantes y de la población campesina en instituciones educativas localizadas en las zonas rurales colombianas.

Modelo Educativo Flexible	Perfil docente encargado del trabajo académico con el modelo	Capacitación	Desarrollo del proceso capacitación
Escuela Nueva	-Conocimiento del contexto rural en el cual se desempeñará como docente	- Conocimiento y aplicación de los componentes de la Escuela Nueva, y adaptación de las guías a las necesidades de estudiantes y sociedad. -Teórica y práctica, mediante la réplica de las metodologías y vivencias del docente en la escuela, la clase y con los estudiantes.	-Tres talleres secuenciados, así: iniciación, metodológico, organización y uso de la biblioteca, con intervalo de tres meses entre cada taller y aplicación de lo aprendido. -Se realiza en los Microcentros Rurales, instancias de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes. En el microcentro se crea comunidad académica.
Post-primaria MEN	-Experiencia con grupos multi-área y multigrado y, además, trabajo con grupo de entre 25 y 30 estudiantes de un mismo grado -Orientación de una disciplina y rotación por varias escuelas.	-Formación específica en los componentes del modelo	-Talleres y asesorías sobre organización institucional, propuesta curricular y proyectos pedagógicos productivos.
Post-primaria Comité de Cafeteros de Caldas	-Experiencia en aulas multi-área y multigrado y con grupos entre 25 y 30 estudiantes	-Formación previa en la metodología de Escuela Nueva	-Formación permanente en los microcentros municipales. Allí, una vez al mes, reciben asesoría en áreas específicas a través de la figura del "padrino", pasantías y visitas a escuelas exitosas.
Telesecundaria	-Un docente es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, que tiene entre 25 y 30 estudiantes. -Conocimiento de áreas académicas y/o productivas, cierta habilidad o disposición para trabajar con medios audiovisuales.	-Auto aprendizaje y capacitación	-Talleres de sensibilización, manejo metodológico, uso de materiales y PPP.
Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT	-Los tutores deben conocer el entorno.	-Sobre los contenidos de enseñanza por niveles y sobre las guías.	-Inicialmente, sobre sobre cada uno de los niveles del plan de estudios y permanentemente sobre el manejo de guías y los componentes conceptuales de estas. - En algunas regiones, profesionalización de tutores, mediante la realización de convenios con instituciones universitarias locales.

Tabla 1.
Modelos pedagógicos flexibles y formación de docentes en la Educación Rural de Colombia
Fuente: Elaboración propia

La precariedad de las condiciones para el trabajo del docente rural

Castel (2006) en su análisis sobre el empleo en la época contemporánea destaca que la estabilidad del empleado es resultado de la formalización de la relación laboral en un contrato por tiempo indefinido, una remuneración adecuada, y la existencia de alternativas y de mecanismos de protección y de garantías relacionadas con el trabajo. Al respecto, como lo destaca el mencionado autor, esta estabilidad llegó a su apogeo en el año 1975 cuando en Europa cerca del 80% de la población económicamente activa tenía suscritos contratos sin límite en el tiempo y, además, gozaban de las garantías y protección laborales.

A partir de los años ochenta del siglo XX la estabilidad que había ganado el empleo empieza a desmoronarse, debido especialmente a la crisis que por aquellos años afectó las economías de los países del mundo y los ingresos fiscales de los Estados. La intervención de estas situaciones de crisis se hizo a través de la puesta en marcha de políticas de ajuste económico, concretadas en la reestructuración de los procesos económicos y la internacionalización de la economía y mediante la reforma de los Estados nacionales, lo cual condujo al desmonte del incipiente estado de bienestar que se gestaba en América Latina, a la reducción de la inversión pública en aquellos sectores que tradicionalmente habían sido atendidos por los gobiernos mediante la política social y la disminución de la intervención estatal en la regulación de la economía y en la prestación de servicios públicos y sociales. Estas políticas de cambio en la economía y de reforma de los Estados nacionales fueron complementadas con medidas conocidas genéricamente como de flexibilización de la relación laboral, cuya introducción en la legislación laboral de cada país fue el punto de partida para el inicio de la precarización del trabajo en Latinoamérica. Evidentemente, el sector educativo de la región, sobre todo el del profesorado, resultó lesionado por estas situaciones

de crisis debido a que las decisiones en materia de flexibilización laboral afectaron a los docentes.

A continuación, se hará una breve referencia a la forma como en este contexto de reestructuración de la economía y de reforma del Estado se afectó al profesorado. Este examen inicia señalando que a pesar de la crisis existente en materia fiscal, los gobiernos de los países de la región continuaron con la política de expansión de la educación por todo el territorio nacional, recurriendo a la formulación y aplicación de políticas de racionalización de los recursos del sector educativo, por medio de las cuales se buscó el logro de una mayor efectividad en la gestión pública de las instituciones del sector educativo, hecho que se debía traducir en el logro de más y mejores resultados con los mismos recursos, es decir sin asignaciones nuevas o adicionales.

En Colombia, durante los primeros años del siglo XXI, cuando estaba avanzado el proceso de reforma de la educación, se produjo la expedición de nuevas normas jurídicas que tuvieron como fin la definición de un nuevo marco legal encargado de la regulación de las relaciones laborales entre el Estado y los docentes y la formulación de criterios para la reorganización de las instituciones que integran los sistemas educativos colombianos y la racionalización de los recursos del sector. Estas normas fueron las siguientes: el Decreto 1278 de 2002, por medio del cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente; el Decreto 1850 de 2002, por el cual se reglamentó la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y de docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados; el Decreto 3020 de 2002, por el cual se establecieron los criterios y procedimientos para la organización de las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales.

Con la expedición de estas normas, el gobierno colombiano introdujo cambios en los criterios de regulación de la relación

laboral establecida entre el Estado y los docentes, considerados como funcionarios públicos, y en las condiciones laborales de los profesores. Así, pues, entre otros aspectos, el nuevo Estatuto Docente incluyó la evaluación del desempeño docente y el resultado obtenido en esta como elemento determinante para la continuidad del contrato laboral del profesor, el ascenso en el escalafón docente, mediante lo cual los profesores logran el mejoramiento de su salario. Evidentemente, la evaluación docente se convirtió en un factor de amenaza para el profesorado, debido a que puso en riesgo la estabilidad del empleo y estableció nuevos criterios de regulación de los ascensos en el escalafón.

Las otras dos normas, si bien tuvieron como objeto las instituciones de los sistemas territoriales de educación, su aplicación produjo impactos sobre las condiciones laborales de los docentes, debido a que incrementaron el trabajo de los y las docentes mediante la reducción del tiempo de vacaciones, el incremento del número de grupos de estudiantes por docente y del número de estudiantes por grupo, así como del número de horas de trabajo diario en el aula de cada profesor. Así, en el escenario institucional establecido por estas normas se produjo, como lo señala Castel (1997), el deterioro del trabajo asalariado del docente tanto de quienes estaban en la periferia precaria como de aquellos que habían alcanzado estabilidad, con lo cual, adicionalmente, se generó malestar docente y se afectó el clima de trabajo en el aula.

Además, en el proceso de precarización del trabajo docente en Colombia tuvieron incidencia las políticas de flexibilización laboral introducidas, que permitieron la contratación temporal de nuevos docentes, el pago de la seguridad social por parte del profesor y la eliminación de las políticas y de los programas de bienestar social. Ciertamente, es así como se han multiplicado los empleos precarios y mal remunerados, con débiles aportaciones sociales (Castel, 2006).

Por otra parte, Granados, Antolínez y Rivera (2014) han planteado que las condiciones laborales desfavorables que tienen los docentes de algunas escuelas rurales colombianas inciden en la generación de climas de aula insatisfactorios. Asimismo, han señalado que las características y condiciones de las escuelas rurales han contribuido a la generación de una tendencia a la precarización del trabajo de los docentes.

Conclusiones

El ejercicio de la docencia en la escuela rural

En el caso del docente que atiende los procesos de formación en las instituciones educativas y aulas dispuestas para el desarrollo de la educación rural, en la precarización de su trabajo tiene incidencia la falta de formación adecuada porque esto incide en la formación del perfil profesional de este docente, en su desempeño laboral y, además, limita las posibilidades de alcanzar el desarrollo profesional que requiere. Precisamente, en relación con este aspecto se destaca que estos profesores no han sido formados para el desempeño de la función docente en las instituciones rurales y menos aún para desarrollar un proceso educativo que tenga en cuenta las implicaciones y cambios que está produciendo en el mundo rural el proceso de globalización y la interacción cada vez mayor entre los mundos rural y urbano. Deseo, en este contexto, subrayar la necesidad que tiene el país de "formar docentes capaces de analizar y comprender contextos diversos e identificar, comprender y poner en ejercicio alternativas pedagógicas adecuadas" (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 35). Recordemos que, en las aulas multigrado, en ocasiones un docente debe atender hasta los cinco grupos de la educación básica primaria. Esta falta de formación también incluye la escasez de conocimientos para el desarrollo de la formación en segunda

lengua, así como en el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) con fines educativos.

La precarización de las condiciones laborales

En Colombia, los procesos de reforma del Estado y de ajuste institucional desarrollados durante los años noventa del siglo XX introdujeron cambios en las condiciones laborales de los docentes adscritos a las plantas de las secretarías de educación, entre los cuales se encuentran los profesores que desarrollan la función docente en las instituciones educativas localizadas en las zonas rurales. Estos cambios en las condiciones laborales contribuyeron a la precarización del trabajo docente, debido a que trajeron consigo una mayor carga de trabajo, la reducción del tiempo de descanso, la demanda progresiva de mayores resultados haciendo uso de los mismos recursos, la inestabilidad en el empleo originada en el uso de los resultados de la evaluación docente porque de esos resultados empezó a depender la continuidad del contrato de trabajo, los ascensos en el escalafón docente y, en consecuencia, el mejoramiento del salario del profesor. Además, mediante los procesos de reforma estatal se introdujo la flexibilidad laboral, que permitió el aumento de los contratos temporales de muchos de los nuevos docentes, la desmejora salarial y la pérdida de derechos y de servicios relacionados con la seguridad y el bienestar social de los profesores contratados a término fijo.

A los anteriores factores adversos que impactan las condiciones laborales de los docentes rurales se suman otros relacionados con las especificidades de la escuela rural, relacionados con el aislamiento geográfico de muchas de estas instituciones; el aislamiento social y familiar al cual se somete el docente que atiende el aula multigrado, que en no pocos casos, además, sólo cuenta con un profesor; la escasez de recursos pedagógicos, necesarios para el desarrollo del proceso educativo y de bienes y servicios

en la vivienda escolar que le proporcionen una calidad de vida adecuada, confort y bienestar.

Referencias

Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. En: ***Revista Estudios Pedagógicos*** XXXVIII. No. 1. Págs. 297-310

Castel, R. (2006). ***Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado***. Paidos: Buenos Aires.

De Cárdenas, A. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. En: ***Revista Huellas***. Volumen 3. No. 5. Uninorte: Barranquilla. Págs. 16-20.

Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En: Llevot, N. Garreta, J. (eds.) (2008). ***Escuela rural y sociedad***. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida. págs. 61-86.

Freire, P. (2010). ***¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural***. Siglo XXI editores. México.

Granados, N., Antolínez, N. y Rivera, J. (2014). Incidencia de las condiciones laborales rurales en el clima de aula. En: ***Revista Quaestiones Disputatae***. No. 15. Julio-Diciembre de 2014. Universidad Santo Tomás de Aquino: Tunja-Colombia. Págs. 19-31.

Ministerio de Educación Nacional (2015). ***Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo***. Ministerio de Educación: Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (2013). ***Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, Fase II***. Ministerio de Educación: Bogotá D.C.

Raczynski, D. y Román, D. (2014). Evaluación de la educación rural. En: ***Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa***. Volumen 7. Número 3. Universidad Autónoma de Madrid: Madrid. Págs. 9-14.

Capítulo 5

Educación intercultural en La Araucanía. Estudio de caso en una escuela rural en territorio mapuche lafkenche de la comuna de Toltén en Chile

Víctor Díaz Esteves
Doctor en Educación, Investigador asociado al CIED,
Universidad Católica de Temuco
victordiazesteves@gmail.com

Rodolfo Hlousek Astudillo
Doctor © en Comunicación
Universidad de La Frontera-Universidad Austral
r.hlousek01@ufromail.cl

Rodrigo Reyes Bustos
Profesor de Lenguaje y Comunicación;
poeta y escritor independiente
roesmasslibra@gmail.com

Introducción

Este texto se centra en un caso de escuela rural, específicamente ocurrido en el contexto intercultural de la comuna de Toltén, en la provincia de Cautín, región de La Araucanía, al sur de Chile; cuya singularidad se identifica especialmente por su contexto mapuche Lafkenche.

En estas páginas decidimos problematizar el aspecto intercultural de la escuela rural que aquí presentamos. Luego el marco histórico —en una suerte de estado del arte— de lo que ha significado en territorio indígena mapuche, la incursión del ***huinca*** —hombre blanco— y cómo el sistema educativo ha tratado de im-

plementar a lo largo de los años sus programas estandarizados, a partir de la formación docente oficial; esto de acuerdo con cada uno de los contextos interculturales con los que se ha encontrado.

Son vastas las investigaciones recientes en Chile orientadas a los procesos de la denominada ***educación intercultural***; sin embargo, aún no han dado los frutos anhelados, principalmente porque el sistema presenta notorias equivocaciones, que no logran resolver cuál es el valor de las culturas originarias, sus tradiciones y su legado.

La pretensión ilusoria de una imposición curricular estandarizada obliga a que muchas escuelas en contextos interculturales sean tabla rasa, pues no incorporan completamente los saberes ancestrales. Esto ocurre de manera transversal.

En síntesis, en la medida en que un sistema oficial y homogéneo se imponga unilateralmente perpetuará el dispositivo colonial, impidiendo la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con su cosmovisión; privando también a niños y niñas de conocer las riquezas culturales propias y antiguas de nuestro continente.

Aproximaciones al concepto de interculturalidad en la escuela rural

La educación no sólo es transmisión de conocimientos, sino, mejor dicho, es construcción de aprendizajes colectivos. También es un proceso de socialización y de transferencia cultural que se materializa a través de la práctica, experiencia, creatividad e innovación.

La educación en contextos interculturales es un proceso integral que involucra la socialización global como parte fundamental. Busca perpetuar el modo de ser, las costumbres, visión del mundo, relaciones con los otros y sus propias creencias, además no es genérica. Busca la formación integral de personas con un

fuerte sentido de moralidad y espiritualidad. Está orientada a saber para qué vivir y alcanzar la perfección suprema cultivando la espiritualidad —en estrecha relación con la tierra y la naturaleza—, la promoción de la paz y una cosmovisión teológica del mundo circundante.

La educación en un contexto intercultural se promueve a través del intercambio cotidiano con las personas más cercanas. Educar es enseñar a aprender cultura durante toda la vida y en todos sus aspectos. Existen tantos modelos educativos como culturas que se deben identificar.

La educación ha sido estudiada de manera amplia y variada en estos últimos 20 años en Chile y a nivel internacional. Es uno de los campos en los que se han invertido recursos por parte del Estado, a través de licitaciones de proyectos, especialmente, en distintas regiones, muchas de ellas en sectores rurales.

Por su parte, la interculturalidad en el contexto mapuche ha tenido variados estudios con resultados que se anclan en la diversidad cultural o desde el multiculturalismo, por lo que "(...) constituye un modo funcional del modelo educativo que legitima la matriz colonial de poder y la reproduce permanentemente en el discurso de la inclusión" (Quilaqueo y Sartorello, 2018, pp. 53-54).

Estas posturas intentan posicionarse desde una perspectiva crítica de la sociedad chilena, en un contexto globalizado progresivamente, hacia la construcción de un proyecto que se concibe desde una mirada integral, ya sea, ética, política y epistémica procurando el cambio en las bases que genera desigualdades profundas y asimetrías culturales. Sin embargo, esta discusión, aún no logra llegar a término, porque también, implica superar los alcances estatales del sistema imperante, representado a través del "Estado liberal, moderno y mercantilizado", homogeneizador y occidentalizado que arremete directamente contra la educación. El desafío que surge aquí, sería profundizar una propuesta de transformación estructural, drástica, hacia un tipo de inter-

culturalidad, que involucre comprometidamente la cosmovisión ancestral la "autonomía sociocultural, económica, territorial y epistémica" de las comunidades mapuche (Quilaqueo y Sartorello, 2018).

Desafortunadamente estas declaraciones no han perdurado en el tiempo, y los cambios no han sido efectivos. Muestra de ello es el modelo de escuela actual. Aún no existen las escuelas mapuches, sino, una serie de leyes que aportan educadores tradicionales para trabajar aspectos culturales y específicamente la lengua nativa. En la práctica aún queda mucho camino por recorrer. La política pública intercultural en Chile se ha desarrollado desde 1990 tornándose un "nuevo trato Estado-pueblos indígenas". La Ley Indígena 19.253 propende la superación de la marginalidad económica y social de los pueblos originarios, sin embargo, no refleja un avance ante los altos índices de pobreza. La Araucanía sigue representando el más alto a nivel nacional 17,2% versus 2 % en Magallanes o 5,4% en la región Metropolitana (Encuesta Casen, 2017).

Contexto histórico

Diferentes investigaciones acerca de la educación en la región de La Araucanía, reflexionan y problematizan el concepto de interculturalidad que se ha desarrollado en torno a los educandos mapuche pertenecientes a diferentes niveles de escolarización. Esto ha sido desde marcos temporales conocidos como ***colonización*** y ***constitución de los Estados-Nación***. Podría decirse incluso que estos son necesarios de conocer al ingresar al campo de la educación, para luego finalmente centrarse en las organizaciones cuyo centro de atención estuvo puesto en la educación de niños mapuche; nos referimos a la Sociedad Caupolicán, defensora de La Araucanía (1910) y la Corporación del Magisterio Primario de la Araucanía (1937).

La historiografía postula que el sistema de instrucción primaria desarrollado por el Estado, particularmente durante el siglo XIX, estuvo intercedido por un intenso debate ideológico acerca de los alcances del llamado *estado docente*. Además, en ese contexto de época el Estado chileno develó su interés por las tierras al sur del río Bío-Bío, anexándolas a las tierras donde habitó y habita el pueblo mapuche. Fue así como, en 1866, se aprobaron las primeras leyes que permitieron la ocupación de La Araucanía. Junto a las tropas llegaron a la zona sur varios agrimensores y otros profesionales; sin embargo, la educación no estuvo exenta de sufrir modificaciones, pues se perturbó no sólo el espacio físico, sino, también, a las dimensiones simbólicas de los habitantes nativos de la zona (Zavala, 2008).

Lo anterior se comprende a cabalidad a partir de los estudios de José Manuel Zavala Cepeda (2008) en su artículo titulado ***Los colonos y la escuela en La Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (***1887-1915*)*. En él sostiene que la inmigración europea durante el periodo de la conformación de la sociedad —en la región no indígena de La Araucanía—, a fines del siglo XIX y principios del XX, se manifestó de manera significativa en el mundo de la educación (Zavala, 2008).

Aunque la presencia de inmigrantes europeos en la zona no fue mayoritaria, dejó sus huellas en el importante rol que desempeñaron alemanes, franceses, suizos e ingleses, en pro del desarrollo de escuelas privadas; en particular, en la formación de colegios con carácter protestante y anglicanos, es decir, escuelas no católicas. Por su parte, también las órdenes misioneras franciscanas y capuchinas tenían a su cargo gran parte de la educación en la región. Esto ha sido a partir de los antecedentes obtenidos de la antropología histórica, basada en los flujos de inmigración europeos que avalan dichas afirmaciones.

Estado del Arte

La construcción del Estado del Arte en relación la categoría de "Educación Intercultural" en La Araucanía ha sido prolífera durante los últimos años desde el mundo académico: Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo (2019); Quilaqueo y Santorello (2018); Luna, Bolomey y Caniguan (2018); Quilaqueo y Quintriqueo (2017); Mansilla et al (2016); Stefoni, Stang y Riedemann (2016); Quilaqueo et al (2014); Zavala (2008). Varias de ellas, dan cuenta del proceso educativo colonial y en la posterior modernidad. Así se establecen hitos, giros y reniegos al sistema educativo occidental. Sin embargo, la formación docente se ve limitada, tal como se advierte en lo siguiente:

> Lo preocupante de esta situación es la dificultad para generar un curriculum flexible que atienda a las particularidades de los niños en contextos multiculturales. Frente a ello, los profesores experimentan una gran frustración, puesto que dedican horas de trabajo a actividades focalizadas tendientes, por ejemplo, a incluir aspectos históricos, métodos distintos de enseñanza de las matemáticas, entre otros elementos, pero esos logros, de carácter cualitativo, no son ni reconocidos ni medidos por las instancias ministeriales de evaluación (Stefoni y otros, 2016, p. 174).

Mediante nociones reiteradas extraídas a partir de un mapeo previamente realizado, se presentan palabras tales como ***occidentalización***, ***formación del profesorado***, ***interculturalidad***, ***contextos indígenas, diversidad cultural, epistemología*** y ***monoculturalidad***, dando cuenta de la siguiente afirmación:

> (...) la educación intercultural bilingüe ha sido históricamente pensada para los indígenas, en tanto que la escolarización ha sido concebida principalmente como estrategia instrumental de los Estados-Nación, para continuar con los procesos de dominación heredados desde la colonia (colonialidad), especialmente en la institucionalidad educativa. (...) pensar la interculturalidad de

> manera crítica, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico a construir" (Quilaqueo et al, 2014, p. 201).

El autor insiste en que para evitar la escolarización deberán producirse cambios profundos que permitan erradicar la desigualdad anquilosada en La Araucanía. El compromiso impera desde la formación docente, para ello las formas de interculturalidad necesariamente deberían impregnarse de mayores niveles de diálogo entre las personas y culturas diferentes (Quilaqueo et al, 2014).

La escuela monocultural perpetuada a través de los años en Chile continúa reproduciendo su carácter de Colonia (Quilaqueo et al, 2014) y eso impacta en la educación directamente, a todos los niveles: básico, medio y superior. Superar lo anterior exige, además de fundar las prácticas pedagógicas en la conciencia crítica, cambiar el ***ethos*** del académico que se sumerge en las comunidades buscando información valiosa de ellas, para luego divulgarlas científicamente fortaleciendo recurrentemente el discurso del deber ser. La gente mapuche se ha cansado de esas prácticas y quiere ver cambios sustanciales.

De acuerdo con el estudio de caso de tres escuelas rurales del sur de Chile, conducidos por profesores mapuches, se problematiza la interculturalidad propuesta por el Estado chileno en el contexto neoliberal, tanto en el plano de las políticas educacionales como interculturales o multiculturales, usando como método la etnografía. La investigación ***Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía***, se dice que, para lograr una educación armoniosa se requiere:

> (...) adoptar una pluralidad de herramientas y mecanismos dispuestos por la normativa vigente para penetrar de manera transversal la vida escolar con los valores y conocimientos mapuche. Concluimos que, por el momento, por condiciones legales, políticas y sociales, presentarse como una opción más dentro del siste-

> ma educativo de libre competencia parece ser la única alternativa para poner en práctica un modelo de educación mapuche (Luna et al, 2018, p.1).

Consideramos este texto como un giro educativo para recuperar la cultura y las prácticas educativas, así como el modo de resistencia en el ámbito de la educación por la autodeterminación de la enseñanza de los saberes. Este tipo de reflexiones busca articular el proceso educativo con los contextos de estudiantes mapuches, lo que se puede entender como una demanda cultural del pueblo-nación mapuche, desde su matriz territorial y cultural que evidencian la lucha contra el racismo y la discriminación.

En ***Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía,*** 1883-1910***: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche***, se realiza un estudio historiográfico altamente prestigioso y sintomático de una realidad clave. El objeto de dicho texto es analizar a la escuela como principal dispositivo de poder, que permitió legitimar la instalación e implementación del curriculum nacional chileno en territorio mapuche, inclusive:

> (...) se piensa que la comprensión de los actuales problemas interculturales que se manifiestan entre los conocimientos mapuche y saberes propios de la sociedad occidental, tienen una explicación en el modo como se instaló y proyectó la escuela en La Araucanía a fines del siglo XIX (Mansilla et al., 2016, p. 213).

De este modo, se propone comprender la dinámica que adquirió la escuela en un diagrama disciplinario de poder-saber que se articuló desde la capital nacional, esto para "(...) lograr integrar a los mapuches al proyecto Estado-Nación que había sido pensado y soñado por los grupos dirigentes oligárquicos de Chile." (Mansilla et al., 2016, p. 213).

Así también en ***Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas***, los autores concluyen que:

> Para avanzar en una educación intercultural desde una epistemología contextual es necesario: 1) generar espacios en la institución escolar para la co-construcción de materiales didácticos que sistematicen contenidos educativos propios, con el apoyo de profesores, familia y comunidad; 2) incorporar métodos educativos mapuches propios en la implementación de la educación intercultural; 3) favorecer el trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad que tienen conocimientos sobre oficios, para articular el conocimiento teórico y práctico en la sala de clases, desde la mirada indígena-occidental; y 4) promover procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen a partir de actividades de indagación tanto en la comunidad como en la familia y en la escuela (Arias-Ortega et al., 2019, p. 1).

Se devela el problema de la descontextualización curricular en formación inicial docente, según la monoculturalidad de las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía. La investigación tuvo como objetivo analizar la monoculturalidad de prácticas arraigadas a métodos y contenidos eurocéntricos occidentales, producto del legado colonial y poscolonial en Chile. El resultado del estudio aporta a la elaboración de un estado del arte en torno al desarrollo histórico de la educación en el contexto indígena e intercultural, en el cual se evidencia de manera transversal el desarrollo de prácticas pedagógicas monoculturales en los niveles del sistema educativo chileno, pues:

> Se concluye que [por un lado] la monoculturalidad persiste como una práctica en la formación inicial docente, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, tanto en los formadores de profesores como en los futuros profesores; y [por otro lado] la educación escolar continúa con la transmisión de prejuicios y la construcción de actitudes

> racistas, perpetuando el racismo institucionalizado en contextos indígenas e interculturales (Arias-Ortega et al., 2018, p. 1).

Dos organizaciones mapuches han dejado huella en el ámbito de la educación, en primer lugar, se trata de la Sociedad Caupolicán, defensora de La Araucanía (1910) y, en segundo, la Corporación del Magisterio Primario de La Araucanía (1937). La Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía fue una organización política mapuche. Corresponde a la primera gran organización mapuche con carácter sociopolítico y de representación de todo el pueblo mapuche. Su fundación inauguró una nueva etapa en la historia mapuche, posterior a la llamada ***Ocupación de La Araucanía***. El primer presidente de la Sociedad Caupolicán fue Manuel Nekulmañ, quien era profesor normalista mapuche. Otros fundadores de la sociedad fueron Manuel Mañkelef, Felipe Reyes, Vicente Kollio, Juan Katrilew, Basilio García, Onofre Kolima y Ramón Lienan. Por su parte, la fundación del Magisterio de La Araucanía nació hace 83 años, el 3 de enero de 1937, respondiendo a la necesidad de educar cristianamente al niño campesino mapuche del territorio eclesiástico correspondiente al Vicariato Apostólico de La Araucanía. Desde esa fecha los esfuerzos se han ido sumando por dar una formación integral a los alumnos de la región, teniendo presente siempre tres objetivos básicos: ***evangelización***, ***otorgar al niño una educación que le permita desenvolverse con éxito en la vida laboral*** y ***preservar los valores de la cultura mapuche*** (Fundación Magisterio de La Araucanía, 2020).

Escuela rural intercultural Chanquín de Toltén

La escuela rural Chanquín fue reconocida como cooperadora de la función educacional del Estado mediante Decreto 04540 del 27 de noviembre de 1961, funcionando muchos años como colegio unidocente y educando a estudiantes de 1° a 6° básico que viajaban diariamente a la escuela. Luego, se construyeron dependencias de internado y se crearon nuevos cursos en forma sucesiva

hasta completar la educación básica y posteriormente la educación media, también se agregó el nivel prebásico. Actualmente no funciona el internado, pero se cuenta con matrícula vigente en los niveles educativos de prebásica y educación básica.

La escuela Chanquín es un referente en el sector y se caracteriza por su aporte significativo al país, ya que muchos de sus egresados son profesionales y se desempeñan en diferentes ámbitos de los quehaceres local, regional y nacional. Su población dispersa por los sectores aledaños al radio institucional es referente de su condición intercultural, comprendiendo una extensión situada a diez kilómetros al sur de la ciudad comunal. Se trata de zonas circundantes al río Los Boldos y principalmente al río Toltén, caudales nacientes de la geografía precordillerana de la zona lacustre de la región. El 100% de su alumnado es proveniente de sectores como Boroa norte, sur y centro y Puralaco, El Trome, Nigue norte y sur —Playa y zona costera— hasta llegar a Queule —Caleta pesquera, límite regional—.

Los estudiantes son en su mayoría provenientes del sector rural y de ascendencia mapuche, específicamente llamados ***Lafkenche*** —gente del mar, en lengua mapuche—, con un alto índice de vulnerabilidad social y de escasos recursos; por lo que se debe contar con locomoción diaria para trasladarlos hacia el establecimiento educacional, ya que no se cuenta con internado. Muchos de ellos tienen baja autoestima, por tanto, se hace difícil el trabajo para que logren interés en la superación y realización personal, lo que hace reflexionar permanentemente al equipo de trabajo acerca de desafíos nuevos a fin de continuar con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Desde el enfoque institucional se centra en el mejoramiento continuo y desarrollo integral de los estudiantes, con un fuerte componente valórico, de responsabilidad y respeto mutuo. En este sentido, se propicia la instalación de prácticas exitosas que apunten a la generación de aprendizajes de calidad, potenciando la acción docente en el aula; considerando las características so-

cioculturales, la inclusión, experiencias previas, identidad y contexto con los cuales los estudiantes se desenvuelven; además de entregar instancias y oportunidades para desarrollarles su creatividad, espíritu crítico, reflexivo y proactivo.

Se establecen como sellos educativos la responsabilidad por el aprendizaje de calidad; la promoción de estudiantes creativos crítico y proactivos; la diversidad cultural, la interculturalidad, inclusión e interacción social; el compromiso valórico cristiano y familiar que promueve la tolerancia entre pares y comunidad educativa en general con sentido ecuménico y pluralista.

La transición intercultural es un referente conceptual que permite proyectar y programar acciones tendientes a asegurar una educación de calidad en la Escuela de Chanquín. Lo cual se logra con lineamientos claros conocidos por toda la comunidad educativa y articulados con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), con la nueva ley de inclusión y con los diferentes planes existentes en el establecimiento. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se ha actualizado a fin de otorgar a la comunidad educativa dirección y sentido propio de acuerdo con la realidad sociocultural, identidad y entorno circundante; considerando los avances científicos tecnológicos actuales de la sociedad y la normativa vigente. Pero, también, considera los lineamientos basados en la nueva Ley General de Educación, el ***Modelo de Calidad de la Gestión Escolar***, ***Marco para la Buena Enseñanza***, ***Marco para la Buena Dirección*** y diferentes documentos técnicos emanados del Ministerio de Educación (MINEDUC) que orientan la labor de las escuelas; sin embargo, está abierto a sugerencias de los diferentes integrantes de la comunidad educativa para su modificación y adecuación a los cambios de la modernidad y quehacer educativo. En este sentido, las proyecciones que se pretenden alcanzar son, primero, otorgar competencias educativas para un alumnado apto para desarrollarse, tanto en su medio como durante la adaptación a otros distintos, sin dejar de lado su condición y, segundo, el apropiamiento cultural autóctono.

El establecimiento actualmente está clasificado por la Agencia de Calidad de la Educación en la categoría de desempeño en el nivel medio. Los resultados académicos en general reflejan una tendencia al alza, pero con algunas fluctuaciones en algunos cursos en la asignatura de matemáticas, por lo que se están implementando diversas estrategias de mejoramiento. Esto para que los estudiantes adquieran competencias y destrezas necesarias que les permitan superarse en esta área de aprendizaje desde los niveles iniciales.

Se ofrece la educación en los niveles prebásica y educación básica, además cuenta con docentes asistentes de aula para apoyar a estudiantes de cursos más numerosos.

Actualmente, la planta del personal que labora en el establecimiento está formada por la educadora de párvulos, docentes, profesionales de apoyo —psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga—, director, jefe UTP (Unidad Técnico-pedagógica), educadora diferencial, bibliotecaria, choferes y auxiliares.

Dentro del perfil educativo, la escuela se propone ofrecer a los educandos las oportunidades para lograr una educación de calidad, potenciando además la formación de personas respetuosas, responsables, comprometidas con su entorno e identidad propia y su crecimiento como ciudadanos vinculados con la naturaleza y su medio.

La escuela Chanquín se propone formar personas autónomas, responsables de sus aprendizajes; respetuosos de la diversidad cultural; conscientes de su entorno comunitario; comprometidos con su crecimiento como ciudadanos; vida saludable; valoración de su propia identidad; promoviendo una educación innovadora, creativa y colaborativa en un clima de sana convivencia, que apunte hacia la excelencia académica. Es una institución, cuya misión busca lograr una educación de excelencia que privilegie la formación de personas respetuosas, responsables y comprometidas en su proceso de aprendizaje; que promueve el desarrollo de

virtudes humanas con orientación cristiana y hábitos para una vida saludable, cuidadosos del medio ambiente que, junto a la familia, posibiliten la generación de su propio proyecto de vida para desarrollarse en la sociedad.

El estudiante de la Escuela Particular 64 Chanquín, posee las siguientes características: es una persona con altos valores morales y éticos; es respetuoso con la sociedad y con el medio ambiente; posee espíritu de superación, es creativo y cumple las metas que se propone; respeta las reglas y normas del establecimiento, promoviendo el cumplimiento de las mismas; es respetuoso y tolerante con sus compañeros (as) profesores, familia y comunidad. También posee otras virtudes como el valor de sí mismo, cuida su vocabulario, higiene y presentación personal; es solidario e inclusivo con sus pares y entorno; desarrolla habilidades para la vida y el trabajo, apuntando siempre a la excelencia, haciendo buen uso de las tecnologías y redes de apoyo existentes; posee capacidad de adaptarse a los cambios de la sociedad moderna; tiene capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos y es responsable con sus deberes escolares.

Por su parte, el docente de la escuela Chanquín debe caracterizarse por estar empoderado de las disciplinas que enseña. Está capacitado para recibir sugerencias y aplicar estrategias didácticas de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Ser un agente motivador de los estudiantes y ejercer en todo momento la función docente en forma idónea, responsable, manteniendo altas expectativas de sus educandos.

El deber de los directivos de Escuela Particular 64 Chanquín, es liderar y dirigir este establecimiento educacional de acuerdo con las políticas educacionales vigentes, ejerciendo siempre un liderazgo pedagógico centrado en el mejoramiento continuo de la calidad de los aprendizajes; manteniendo altas expectativas tanto del personal que labora como de los estudiantes, promoviendo el cumplimiento de las metas educativas propuestas.

Los asistentes de la educación en el establecimiento cumplen funciones de colaboración y apoyo a la función educativa. Sus integrantes abarcan desde ámbitos auxiliares de servicios menores, hasta profesionales que cumplen roles en el ámbito que les compete, para contribuir con el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. En el proceso formativo de los estudiantes es fundamental la participación y el compromiso de las familias desde los niveles prebásico y básico —en el caso de este establecimiento—. Los padres, madres y apoderados tienen alta incidencia en la motivación de sus hijos, en el rendimiento académico de los mismos, en su comportamiento y asistencia a clases.

Los padres aportan también a la educación de sus hijos, utilizando en sus hogares un buen vocabulario y evitando comentarios que perjudiquen la imagen del colegio en el que ellos se educan. Si el apoderado es respetuoso del personal y de la institución, los estudiantes también imitarán el modelo a seguir.

Conclusión

Se avanza desde las políticas públicas en el desarrollo de la educación intercultural, esto es un hecho plausible, pero, en la práctica, la mirada hacia la incorporación de la cosmovisión del pueblo mapuche y sus ritualidades está descontextualizada, ausente de códigos, elementos y referencias culturales, lo que provoca más distancia entre los educandos hacia su propia historia, territorio y cultura. Sumado a esto la distorsión de la mediación ejercida por los medios de comunicación al interior de las comunidades.

La incorporación de nuevas tecnologías o artefactos —por mero consumo—, también afecta la comunicación al interior de las comunidades. Otra de las características es la migración forzada del campo a la ciudad, educándose de modo desterritorializado, lo que provoca desafección a los lugares de origen. Esto último, aunado a la baja tasa de natalidad, ha hecho disminuir

considerable y progresivamente las matrículas en las escuelas rurales. Por otro lado, la profesionalización de profesores, sin prácticas relacionadas con las comunidades mapuche, terminan por reproducir la asimetría, en menoscabo de los educadores tradicionales:

La educación intercultural no se ha hecho cargo de generar una relación más simétrica entre pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. La política indígena tiene un carácter más bien compensatorio y de fachada, pero está lejos de generar la verdadera transformación que requiere el sistema educativo para volverse intercultural. Se plantea desde esta mirada una crítica hacia la interculturalidad de Estado que ampara una adopción funcional de la lengua y cultura indígena para continuar colonizando y educando a los estudiantes exclusivamente en los saberes occidentales (Luna et al., 2018, p.10).

Un profesor de la escuela ***We Newen*** denunció que la lengua mapuche se usa como:

> "(...) un puente para seguir escolarizando a los niños" y esto es una muestra de que no cree en la interculturalidad porque existe directamente una dominación o sobreposición permanentemente. Por lo tanto, debemos problematizar el concepto de interculturalidad y consensuar si acaso lo aceptamos como herramienta comunitaria (Luna et al., 2018).

Es a partir de estas reflexiones que se refuerza la postura contra la educación intercultural actual, tal como se concibe en el plano discursivo y a diferencia de lo que se vive en la práctica cotidiana de las escuelas:

> (...) desde allí entonces emerge lo nuestro, decir mira, nosotros queremos la educación mapuche, no una educación intercultural, la educación mapuche versus la educación occidental o educación intercultural, lo que nosotros requerimos es que los nuestros es-

> tén allí y volvemos a lo mismo, cómo yo percibo, cómo percibimos el proceso educativo para nuestra generación, para nuestra cultura, entonces hablemos de educación mapuche, hablemos de un modelo educativo mapuche, hablemos de una forma de transmitir los conocimientos y los saberes de nuestra cultura (profesor de ***We Newen***, como se cita en: Luna et al., 2018, p. 10).

Para que exista una verdadera educación intercultural hay que tender a la integración de conocimientos culturales, que sean transferidos a todas las escuelas, no focalizados exclusivamente en aquellas con población indígena. Durante la investigación de Luna et al. (2018), los profesores enfatizan que:

> (...) los mapuches ya son interculturales; ahora le toca a la sociedad occidental aprender del otro: ahí estaríamos hablando de algo realmente intercultural, el mapuche aprendiendo cosas occidentales y los occidentales aprendiendo cosas mapuches. Quizás para vivir en armonía porque capaz el occidental diga: 'Oye, realmente el otro tiene algo interesante, aprendamos a conocernos (p.10).

Por último, como es el caso de Bolivia y Ecuador, donde se incorporan elementos propios de la cultura de origen. Necesitamos aprender a escuchar a la cultura y empoderar a los jóvenes mapuches, creando programas o mallas curriculares pertinentes e idóneos, respetando las didácticas propias de su cultura como es el diálogo en su propia lengua, la mitología, la ciencia, espiritualidad y la naturaleza; que hoy es fundamental para enfrentar la globalización que desdibuja las identidades locales en su espejismo de un mundo mejor.

Referencias

Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas [Epub]. Educação e Pesquisa. 45. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645

Encuesta Casen (2006-2017). Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Recuperado de:

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf

Escuela Particular N° 64 Chanquín de Toltén. (2019) Notas de campo de visitas realizadas a la comunidad educativa, entrevistas al personal docente y equipo de gestión directiva en terreno. Provincia de Cautín, Región de La Araucanía, Chile.

Fundación Magisterio de La Araucanía (2020). Entrevistas directas al personal de la Fundación.

Luna, L., Bolomey C., y Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. Sinéctica. (50) https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. Educação e Pesquisa. 42 (1), 213-228. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562

Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Particular N° 64 Chanquín de Toltén, Provincia de Cautín, Región de La Araucanía (2015-2018). Recuperado de: http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/6385/ProyectoEducativo6385.pdf

Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. Alpha. (47), 47-61. https://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163

Quilaqueo, Daniel, Quintriqueo, Segundo, Torres, Héctor y Muñoz, Gerardo. (2014). Conocimiento educativo mapuche: contribuciones epistémicas a un enfoque educativo intercultural. Chungará (Arica), 46 (2), 271-284. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural. Centro de Investigación en Contexto Indígena (CIECH), Ediciones Universidad Católica de Temuco. Recuperado de: https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/METODOS_EDUCATIVOS_MAPUCHE-PDF.pdf

Stefoni, C., Stang, M. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales. 48(185), pp. 153-182. Recuperado de: https:// doi:10.5354/0719-3769.2016.44534

Zavala J. (2008). Los colonos y la escuela en La Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). Universum. 23(1), pp. 268-286. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000100013

Capítulo 6

Alternativas y desafíos de la formación docente rural en Uruguay

Pablo Díaz Estévez
Profesor adjunto responsable del Núcleo de Estudios Rurales del Centro Universitario Regional del Noreste Sede Tacuarembó, Universidad de la República
estudiosrurales2016@gmail.com

Introducción

La rica historia de la educación rural primaria en Uruguay es tributaria del aporte de estudiantes y maestros rurales que le dieron una fuerte impronta de especificidad rural a las discusiones pedagógicas nacionales a lo largo del siglo XX. Las tensiones entre ruralizar el programa escolar y universalizarlo, atravesaron toda la historia moderna de la escuela rural y de la formación docente, arribando a diversas síntesis de acuerdo con las diferentes etapas históricas del país.

El punto más destacado de la pedagogía rural nacional fue el de la implementación del ***Programa para Escuelas Rurales*** en 1949; sin embargo, entre 1960 y 2011 desaparecieron más de 40 000 productores agropecuarios, cifra importante si consideramos que en la actualidad persiste una cantidad casi similar de establecimientos agropecuarios en el país. Pese a este importante éxodo rural, —que también experimentan los diversos países latinoamericanos— en Uruguay la escuela rural mantuvo hasta la actualidad una fuerte presencia a lo largo y ancho del país; aunque una cuarta parte de las escuelas rurales presenta al día de hoy menos de cinco alumnos.

En este capítulo abordaremos algunos aspectos históricos de la formación docente en Uruguay del siglo XX, así como una apro-

ximación al estado de situación de la formación docente rural para la enseñanza primaria. Finalmente consideramos continuidades y rupturas entre las dos etapas históricas que nos permiten arribar a posibles desafíos que entendemos presentes en nuestro contexto.

La experiencia del "movimiento en favor de una nueva escuela rural"

Ya en 1917 el *Programa para Escuelas Rurales* prescribía menos años de estudio que las escuelas urbanas y más cantidad de grupos de alumnos por maestros. Pero también desde el plano pedagógico varios maestros y pedagogos —como Jesualdo Sosa en 1927, Agustín Ferreiro en 1937 y Abner Prada en 1947, entre otros—, cuestionaron los fundamentos de la pedagogía tradicional desde re-elaboraciones propias de la *escuela activa* y reivindicaron una educación que contemplara las particularidades del medio rural.

Inspiradas por Agustín Ferreiro se instalarán entre 1945 y 1949 unas 103 escuelas granjas en distintos departamentos del país. Escuelas primarias que utilizaban el medio productivo como medio pedagógico y de producción de alimentos escolares, para lo que contaban con herramientas y personal garantizado con fondos públicos. La pobreza rural persistía, siendo su símbolo principal los *rancheríos*: 600 pequeños parajes del interior rural que en 1941 presentaban 120 000 habitantes (Soler, 1987), donde se preparaba el *éxodo rural* y el desplazamiento de los *ranchos* o *cantegriles* hacia las ciudades en la segunda mitad del siglo XX.

En esa época el analfabetismo alcanzaba 20% de la población del interior y más de mil escuelas rurales constituían muchas veces la única presencia del Estado en la campaña. La centralidad de la escuela en la comunidad rural fue causa y consecuencia de su apropiación por parte de las familias y sus estudiantes. Hacia ellas se orientará la vertiente social de la pedagogía rural urugua-

ya, desarrollando Misiones sociopedagógicas motorizadas —entre 1945 y 1971— inicialmente por docentes y estudiantes de la formación docente rural, que fueron incluyendo progresivamente a docentes y estudiantes universitarios entre otros actores sociales:

> Los misioneros se encontraron frente a una realidad que se expresaba por sí sola con irrebatible elocuencia. Aprendieron allí de golpe, brutal pero eficazmente, las contradicciones de nuestro mundo económico. Entre vacas, y sin carne ni leche; entre ovejas y muriendo de frío; en el campo y sin agua. Con la escuela próxima y no pudiendo ir a ella por falta de ropa (...) (Castro, 1985, pág 36).

Los maestros rurales que sesionaban en diversos congresos en los años 1933, 1944, 1945 y el emblemático Congreso de Piriápolis de 1949, crearon el ***Programa para las Escuelas Rurales***, que instituyó el paradigma de la ***escuela productiva***:

> la escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que puede crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino (CNEPyN, 1950, p. 12).

El ***Modelo educativo*** y el Instituto Normal Rural para la formación docente espécifica, nacen juntos y al calor de este ***movimiento en favor de la escuela rural*** definido por el maestro Miguel Soler Roca, como una sucesión cíclica de denuncia-propuesta técnica innovadora-elaboración teórica- nueva protesta y denuncia (Soler, 1987).

> En el año 1946 había 1 087 escuelas rurales, según la Oficina de Estadísticas del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que en un 80% eran unidocentes. En cuanto a la formación docente, el Instituto Normal Rural apuntaba a elevar el bajo nivel técnico de los futuros maestros y acercar al estudiante al medio rural como lo venían realizando en la misma campaña las Misiones sociopedagógicas desde 1945. Con un nuevo programa, el Instituto Normal Rural fue trasladado y reorganizado en 1959 dentro de la naciente Sección de educación rural, la que coordinaría además otros tres sectores: Centro de Asistencia Técnica a los maestros rurales, Núcleos Escolares y Misiones sociopedagógicas (Soler, 1987).[1]

El modelo formativo del Instituto Normal Rural en 1959 trataba de re-ajustar la formación inicial de los maestros al programa escolar de 1949, en el entendido que en el período 1949-1958 no se había logrado. Por ello la nueva propuesta implicaba: convivencia de estudiantes internados, convivencia e investigación en el medio rural, desarrollo de actividades productivas en el predio del instituto y prácticas didácticas en la escuela lindera del edificio situado ahora en Cruz de los Caminos —Departamento de Canelones—, realizándose cursos de manera discontinua entre 1959 y 1972.[2]

En 1957 la oficialización de las misiones sociopedagógicas implicaba su presupuestación, ***curricularización*** y por ende dejaban de estar influidas por el movimiento estudiantil y otros actores sociales no institucionales y voluntarios. La ruptura de relaciones entre el magisterio y las autoridades, implican que la discon-

1 Además de la formación específica el maestro rural luego recibía "asistencia técnica". En cuanto al sector Centro de Asistencia Técnica a los Maestros Rurales, quedaba a cargo de la Inspección de Escuelas Granjas y debía asesorar, en estrecha colaboración con las inspecciones departamentales, a los maestros rurales para la aplicación integral del programa vigente. Para ello se señalaban los siguientes medios: reuniones locales, regionales y nacionales; cursillos intensivos, jornadas y seminarios; cursos de vacaciones; contactos directos con los maestros en las escuelas; publicación del Boletín Mensual con informaciones, trabajos teóricos y sugerencias prácticas para los maestros; aplicación de material audiovisual; organización de un Consultorio Postal (Soler,1987, p. 66)

2 El informe del maestro Julio Castro respecto a la Escuela Normal Rural de Victoria de Chile (1944) permite identificar que dicha experiencia inspiró el modelo educativo que se implementó en el Instituto Normal Rural en Cruz de los Caminos (Departamento de Canelones) a partir de 1959 (Esteva, 2011).

tinuidad del director del Instituto Normal Rural fuese expresión de otra de las *rupturas*, que frenaron al movimiento pedagógico a partir de 1961. Así como la discontinuidad del maestro director del Núcleo Experimental de La Mina en Cerro Largo, otra de las experiencias de referencia de la pedagogía rural.

Progresivamente, la crisis del modelo económico llevó a un ciclo represivo de los movimientos de masas, a medidas prontas de seguridad que desembocan en una dictadura cívico militar entre 1973 y 1985, incluyendo la persecución, el exilio, el encarcelamiento e incluso desaparición de maestros del movimiento en favor de la nueva escuela rural.

La formación docente rural en la actualidad

El impulso de redemocratización del país luego de 1985 es frenado tanto por la agudización del éxodo rural como por las políticas de ajuste de la década de 1990 que desandaron buena parte de las instituciones generadas al impulso del movimiento en favor de una nueva escuela rural y sus propuestas de formación docente específica. En este contexto se combinaron: un programa único de educación urbana y rural —posterior a 1987— y un programa de formación inicial de educación rural dentro de la formación única magisterial —a partir de 1986—. A su vez, desde 1985 algunas de las atribuciones de la antigua Sección de educación rural, pasaron a ser parte del Departamento de educación rural.

En 1996 la formación docente se distinguió en dos ámbitos: ***inicial*** y ***formación en servicios*** lo que progresivamente desembocará en distintas instituciones dependientes de distintas autoridades. Entre 1995 y 1999 se desarmó el organismo coordinador de la Educación rural, así como también el Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales (CENACMAR) —que sustituyó al antiguo Instituto Normal Rural—, aunque en el año 2001 se crearon en algunos departamentos del interior del país Centros

de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (en adelante CAPDER).

Al impulso del sindicalismo docente y sus congresos, las administraciones progresistas —años 2005-2020— reconstruyeron competencias y recursos del Departamento de Educación Rural (en adelante DER) como ámbito de referencia, y en el emplazamiento del CENACMAR —y antiguamente del Instituto Normal Rural— se instituye el Centro Agustín Ferreiro como el principal espacio de formación permanente de maestros rurales, así como se expandieron a todos los departamentos del país los CAPDER.

En cuanto a la formación inicial para el trabajo docente en el medio rural, quedó establecida en el Sistema Único de Formación Docente 2008 reduciéndose a un seminario de educación rural de 30 horas y una práctica de los estudiantes en una escuela rural durante un mes en el último año de la carrera.[3] Mientras que las instituciones de formación docente dependen del Consejo de Formación en Educación (CFE) a partir de la Ley General de Educación (año 2008), la formación en servicios depende del Instituto de Formación en Servicios del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), así como los cursos de educación permanentes de maestros rurales de él depende el Departamento de Educación Rural de CEIP. Vea el recuadro siguiente:

3 Salvo los estudiantes de Montevideo, para los que esta práctica es optativa y tiene una duración de una semana.

Conclusiones de la investigación educativa de la práctica docente rural 2020 de estudiantes de magisterio del Instituto de Formación Docente Mtro. Dardo Ramos, Tacuarembó. Emanuel Rodríguez y Virginia de la Vega, 2020.

El trabajo realizado durante la pasantía rural (en el mes de agosto de 2020) se lo puede interpretar de dos maneras, para muchos estudiantes lo vivenciado no fue suficiente para comprender el trabajo que deberán realizar en caso de trabajar en el medio rural cuando estos egresen, donde consideran que el hecho de observar, realizar actividades, comprender la realidad en la que se encuentran, conlleva todo el tiempo en el cual ellos podrían reflexionar acerca de sus propias vivencias. Existe una carencia en la formación teórica dentro del Instituto (de Formación Docente) que dificulta a su vez la comprensión del trabajo que se realiza en las escuelas rurales.

La otra interpretación es que su formación fue de un gran nivel de aprendizajes donde piensan implementarlos y seguir formándose a partir de ellos, donde como punto de partida creen importante destacarlos, ya que a su vez existen estudiantes de cuarto año (de formación docente) que no consideran a las escuelas rurales como un medio donde piensan trabajar a futuro.

El trabajo realizado en el Instituto para lograr tener conocimientos sustanciales con respecto a las bases pedagógicas y didácticas, no es considerado suficiente por los estudiantes, para lograr apropiarse de forma significativa de los aprendizajes. Estos les resultan difíciles de recordar, y simplemente escogen trabajar a partir de lo enseñado en el seminario (de educación rural), donde encuentran una mayor relación con lo que van a aplicar en la pasantía rural. Desde el Instituto difícilmente encuentran una relación o trabajos directamente conectados con el accionar docente en las aulas de las pasantías rurales.

Luego de concluido el trabajo evidenciamos desde las entrevistas, que es hora de llevar adelante *una reforma en la maya curricular, directamente referida a la pasantía rural de cuarto año. La misma debería conjugar un aumento en la significatividad de lo estudiado y de esta manera promover la transcripción y aplicación de las teorías en el aula, sin olvidar que posiblemente, para esto es necesario aumentar la carga horaria de determinadas materias que se vinculan directamente con la pasantía.*

El seminario de educación rural debe estructurarse para allanar el camino de quienes cursen una pasantía y decidan a futuro trabajar en medio rural. Sería necesario articular un programa con contenidos de estudio, teniendo en cuenta los dispositivos didácticos, y las dimensiones escolares que los estudiantes crean necesarias abordar. Otra opción bien puede ser que la asignatura, tenga una participación en otros años para solidificar el trabajo durante esta pasantía.

Durante el seminario de educación rural el apoyo y los conocimientos brindados por la docente fueron esenciales, desde una visión estudiantil, para conocer cómo se trabaja en el medio rural. Además de tener sus propias experiencias, la docente situaba a los estudiantes con sus propias vivencias preparando a los estudiantes de cierta forma, para poder encontrarse preparados a las diversas posibilidades que el medio rural pueda permitir trabajar. El tiempo transcurrido en la pasantía rural para los estudiantes magisteriales de cuarto año fue escaso, donde tuvieron diferentes perspectivas de lo vivenciado. Para algunos el trabajo teórico y práctico fue fundamental para poder comprender y conocer el entorno en el cual se desarrollará su trabajo en un futuro de ser elegido así. Sirve a su vez estos dos trabajos como punto de partida según lo mencionado por los futuros profesionales, donde consideran de extrema necesidad y gran importancia que se extienda el seminario dentro del instituto para una mayor formación.

(Cont.)

Las entrevistas en su mayoría identifican el trabajo realizado en el medio rural, donde los estudiantes identifican cómo se implementan las diversas modalidades de trabajo, y desde la teoría adquieren diversas formas de trabajo para llevar a cabo en su pasantía rural.

El trabajo realizado apuesta a una reflexión acerca de nuestro sistema educativo, para que los futuros cursantes de la pasantía rural, ubiquen y a su vez intenten solventar aquellas carencias, que significaron percances y demoras en la adaptación al medio rural de la generación aquí estudiada. La fortaleza de los conocimientos que resultan indispensables en la pasantía, deben entenderse como una posible estrategia, para optimizar el tiempo de trabajo, proyectando hacia las circunstancias que pueden suponer diferentes peculiaridades en futuros cursos.

Recuadro 1.
Análisis de las vivencias de los estudiantes magisteriales del Departamento de Tacuarembó en las prácticas rurales 2020

Ante la pérdida de la especificidad de la educación rural en el programa escolar y en la formación docente inicial el DER, como organismo técnico, ha fortalecido la formación permanente de los maestros rurales:

> A partir de 2011 y después de más de una década sin una propuesta permanente de formación de maestros rurales con presupuesto y definición curricular propia, comenzaron los Cursos de Formación Permanente para maestros rurales. Con seis ediciones anuales previstos hasta 2014, los cursos están pensados para todos los maestros rurales del país, a partir del presupuesto oficial previsto por las Líneas de Política Educativa para el quinquênio (Santos, 2012, p. 9).

Los cursos de formación permanente de maestros rurales se realizan en el Centro Agustín Ferreiro, a cargo del Departamento de educación rural —organismo técnico de CEIP—, tienen una semana de duración y están centrados principalmente "(...) en la formación en didáctica multigrado y relación escuela–sociedad rural (presente en los programas de investigación propios), además de formación disciplinar, temas agronómicos, tecnologías de la información y la comunicación, etc." (DER, 2014, p.8). Otra de las estrategias de formación de los maestros rurales son los cur-

sos académicos de posgrados impulsados por el Departamento de educación rural, pero ofrecidos por distintas instituciones.

En 2012 se llevó acabo el primer Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural, organizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de 200 horas —120 presenciales—, a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan P. Devoto" (IPES),4 con un año de duración y también con sede en el Centro Agustín Ferreiro. Este curso se realizó por única vez y se inscribieron en él unos 250 maestros rurales, aunque se contaba con la posibilidad de recibir alrededor de 60 estudiantes. En su fundamentación se establecía que "(...) es preciso realizar un curso que tenga un perfil diferente a las instancias de formación permanente que se realizan, dado que éstas son de corte más panorámico y enfocadas directamente a mejorar y potenciar las prácticas educativas de los docentes en las escuelas rurales",(-Dego y Santos, 2012, p. 2). mientras que el curso de perfeccionamiento complementaría dichas instancias inicial con "(...) mayores elementos para la indagación y análisis de las prácticas y el contexto rural donde se desarrollan" (Dego y Santos, 2012, p. 2).

Análisis acerca de las alternativas disponibles

Las alternativas experimentadas en el Uruguay en formación docente rural pueden evidenciarse en continuidades y rupturas entre los dos momentos históricos reseñados.

En ese sentido podemos destacar que la memoria del movimiento a favor de la escuela rural, ha llevado a que se mantengan actualmente en escuelas rurales del interior, actividades culturales y educativas por parte de docentes y estudiantes de centros de formación docente, como es el caso de las llamadas ***misiones sociopedagógicas***. Estas misiones mantienen hasta el día de hoy

4 En función de tales antecedentes hemos formulado —junto al maestro Limber Santos— a partir del año 2013 el programa del Diplomado en Educación Rural en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas. Opción Teorías y prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, que al 2020 está en estudio de los organismos respectivos.

una sensibilidad hacia la escuela rural, adaptando la vinculación entre estudiantes y la realidad rural; sin embargo, las mismas se han resignificado por encontrarse en un nuevo contexto.

La vigencia de algunos de sus elementos, evidencia que las históricas misiones sociopedagógicas constituyeron una experiencia original de formación docente ***extramuros*** y con una intensa participación estudiantil en el período de 1945 a 1957.

Dentro del ciclo del movimiento en favor de una escuela rural, bien podríamos considerar que la misión era llevar los adelantos de la ciudad al campo, con un cierto espíritu de ***modernización incluyente*** del castigado medio rural; identificando a la escuela como el centro cultural de la comunidad, siendo esta, casi la única presencia del Estado en la zona. Diversos testimonios de los referentes de las Misiones sociopedagógicas abonan a esta tesis:

> Nosotros vivíamos aislados en un albardón hasta que la misión un día, nos tiró una soga y nos arrimó a la costa'(señalaba un habitante rural). Aquí el albardón -islote en medio del arroyo- es el rancherío; el arroyo, la estancia circundante; la soga, el camino, y la costa la ciudad con los adelantos de la civilización (Cantera, 1968, p.16).

Sin embargo, setenta años después, el entramado social de las comunidades escolares se ha desintegrado a causa del éxodo rural y la pobreza. Trasladándose primero a pequeñas localidades y luego a las márgenes de ciudades, evidenciando el vaciamiento del medio rural. Además, el maestro ya no residirá en una comunidad rural de forma continua y aprovechará los adelantos en transportes y comunicación para mantener a la vez su residencia urbana y la docencia rural.

A su vez el largo proceso de vaciamiento del campo y desruralización de la educación rural, se vio acompañado del proceso de unificación del programa escolar y de la formación docente inicial que hemos mencionado, a pesar que las escuelas rurales

constituyen casi 50% de las escuelas públicas del país —que totalizan 1971 en 2019—.

Al año 2019 unas 1 051 escuelas rurales persisten a lo largo y ancho del país. Aunque las que presentan una matrícula menor a 5 niños tienden a cerrar sus puertas en el mediano plazo, sigue siendo importante la cantidad de escuelas rurales que se mantienen abiertas.[5] Sin embargo, las herramientas de la formación docente inicial con las que egresan los estudiantes de los institutos ***normales*** son insuficientes. Considerando que, más allá de que no procuren permanecer sus cargos efectivos en el medio rural, una proporción considerable de los egresados trabajará una vez que egresen de las escuelas rurales con situaciones de interinato en sus cargos. A diferencia de las escuelas urbanas, en el medio rural deberán enseñar con grupos multigrado, además que tendrán cada vez más posibilidades de ser maestros ***unidocentes***, con la recarga administrativa respectiva, la soledad en el ejercicio de su profesión y el presumible desconocimiento de las diversas ruralidades.

Mientras que el cambio de gobierno y el nuevo plan educativo presupuestado no incorpora mejoras en la formación inicial de los futuros docentes rurales, se mantiene la propuesta de formación permanente y posgrados que se seguiría ofreciendo a los que ya son maestros rurales.

Por tanto, la formación continua de estos docentes podría estar reforzando la tarea de la especialización de los maestros rurales y el ***vocacionalismo***, profesionalizando a quienes opten con mayores plazos para ejercer su tarea docente en el medio rural, pero no preparando suficientemente con la formación inicial a quiénes pasarán por las escuelas rurales, hasta que logren su efectividad en las ciudades.

Otras continuidades y rupturas entre ambas etapas históricas pueden destacarse al analizar la relación entre el Programa Escolar y la Formación docente. Limber Santos (2009) habla de una

5 Recordemos que en 1946 había 1.087 escuelas rurales.

prudencia conceptual de los maestros del movimiento a favor de la escuela rural que:

> llevó a adoptar una postura cauta con respecto a la importancia del Programa escolar: imprescindible, pero mínima si no está acompañada de una serie de acciones que, en el caso del medio rural, posibiliten adecuar la formación de los docentes para un máximo aprovechamiento de los recursos diferenciales disponibles (p. 2).

Tanto el nacimiento del ***Programa de la Escuela Rural*** en 1949 como el del Sistema Único Nacional de Formación Docente del 2008 fueron acompañados de importantes reformulaciones en los programas de formación docente; sin embargo, el modelo histórico de ***escuela productiva*** fue tan avanzado que la formación docente quedó rezagada casi 10 años, lo que obligó a varios ajustes e innovaciones que ya han sido mencionadas. A su vez, en la actualidad, la desruralización del Programa de Educación Inicial y Primaria (Año 2008) y la falta de elementos específicos en el sistema único de formación docente inicial, exige respuestas que se procuran dar desde la formación permanente de maestros rurales y la especialización individual a través de cursos de posgrado.

Consideraciones finales

Tomando en cuenta los aprendizajes históricos, un primer desafío que identificamos para la formación docente rural primaria en Uruguay, puede ser, que las distintas propuestas innovadoras no lleven hacia un rezago del programa con respecto a la formación docente. Una actualización o especialización de avanzada debería procurar regresar al curriculum prescripto, a sus intersticios y tensionarlo hacia lo instituyente. En cambio, un modelo de formación academicista podría provocar mayores desencuentros entre el programa instituido y las aspiraciones docentes.

Recuperando el espíritu del histórico Instituto Normal Rural, restaría avanzar en la esfera de la producción agropecuaria en las escuelas, tanto en las abiertas, como en las que tienen cierres transitorios, así como generar espacios de convivencias entre estudiantes y las comunidades rurales. Dos posibles desafíos en el campo de la investigación educativa y la formación docente podrían ser, por una parte, profundizar las memorias y significados de la escuela en el imaginario social de los distintos territorios, recuperando las experiencias vividas y los saberes locales que contribuyan a resignificar y actualizar pedagógicamente la escuela rural. Por otra parte, se hace necesaria la investigación escolar de los contextos ecológicos y agrarios que permitan recuperar la identidad rural de estas prácticas educativas. En definitiva, el desafío doble de investigar las dos dimensiones de la productividad del viejo programa de las escuelas rurales, con las herramientas más avanzadas, son: desde la productividad económica y la productividad pedagógica de la escuela en las circunstancias actuales.

Finalmente, el reto que nos plantea el filósofo argentino Carlos Cullen (2009) para la formación y la identidad docente, de apostar a un ***presente memorioso*** donde la ***memoria no es nostalgia, sino descubrimiento de sentidos posibles***, vinculada al mismo tiempo con las utopías de mundos posibles o alternativas, que permitan desfragmentarnos como sujetos y elaborar nuestras propias narrativas comunes.

Referencias

Cantera, F. (1968). Hacia los otros. História y conclusiones de un ensayo de trabajo social con comunidades rurales. Montevideo: Corporación gráfica.

Castro, J. (1985). Cuadernos de Marcha, Tercera Época, año I (7). Montevideo, Uruguay.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPyN). (1950). Programa para escuelas rurales. Montevideo: Imprenta Nacional.

Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.

De la Vega, V. y Rodríguez, E. (2020). Vivencias de los estudiantes magisteriales del Departamento de Tacuarembó en las prácticas rurales 2020. Investigación educativa en el Instituto de Formación Docente Mtro. Dardo Ramos.Tacuarembó: Mimeo.

Dego, A. y Santos, L. (2012). Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural. Montevideo: Mimeo.

Departamento de Educación Rural (DER). (2014), Las 30 acciones del DER para el trienio 2014-2016. Montevideo, Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/educRural/DER_30acciones14-16.pdf

Esteva, G. (2011). Mejoramiento profesional de maestras de escuela rural: ideas inspiradoras de Julio Castro y la educación fundamental. Páginas de Educación. 4(11), pp. 160-180.

Santos, L. (2009). El nuevo programa: miradas desde la escuela rural. Quehacer Educativo. (93), pp. 215-222.

Santos, L. (2012). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. Quehacer Educativo. XXII(116), pp. 9-15.

Santos, L. (2013). Aprender de los errores. Apuntes desde la educação do campo y la educación rural. Quehacer Educativo. XXIII (122), pp. 76-90.

Soler, M. (1987). El movimiento a favor de una nueva escuela rural, en Ana María Angione et al. (Eds.), Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

Capítulo 7

Políticas educativas en ciencias, una mirada desde la formación docente en el sector rural

Omar Alejandro Benítez Rozo
Docente investigador de la Red Educativa para la Calidad Regional de la Enseñanza y Aprendizaje (RECREA) y la Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC)
oabenitezr@hotmail.com

Introducción

La educación en el contexto colombiano se desarrolla fundamentalmente en dos escenarios, el primero atiende las necesidades de los jóvenes que habitan las grandes ciudades y el segundo se orienta a atender las necesidades de aquellos que viven en el resto del país. Esta clasificación ha existido y generado durante varias décadas, situaciones particulares de los contextos sociales, como una dicotomía entre la educación de los contextos urbanos y rurales; brechas particularmente marcadas en cuanto a la calidad, impacto, pertenencia y formación docente, entre otros aspectos.

Aunque existen investigaciones aisladas que han intentado atender las características de los territorios rurales del país, vale la pena precisar que en la actualidad no hay una comunidad investigativa que atienda las necesidades propias de ese sector. En ese sentido, se hace necesario caracterizar las particularidades de la educación en el sector rural.

Cabe mencionar que los procesos investigativos acerca de la educación en Colombia se han centrado principalmente en los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las áreas del conocimiento; generalmente en las dinámicas presentes en el contexto urbano, dejando de lado particularidades de los otros sectores del territorio colombiano. En ese sentido, el presente do-

cumento se ha dividido en dos partes: en la primera se hará mención de la influencia de las particularidades del contexto rural en los documentos de referencia emitidos por el Estado colombiano desde la última década del noventa y, en la segunda parte, se presenta una reflexión crítica en torno a la formación de docentes en ejercicio en el sector rural. Lo anterior con la firme intención de hacer un llamado a las comunidades educativas formadoras de educadores y a los representantes de la educación del estado colombiano para repensar la educación en el sector rural.

Políticas nacionales en la educación en ciencias: Un panorama de la educación rural

Con el fin de dar contexto a la educación en ciencias en las categorías de intermedio, rural y rural disperso, se hace necesaria una revisión de las políticas públicas emitidas por el Estado colombiano. Muchas de estas expresadas en decretos, leyes, acuerdos, lineamientos, resoluciones, entre otros que hacen referencia a la educación en ciencias naturales, especialmente para los niveles de educación básica primaria, básica secundaria y media.

Este análisis inicia desde la publicación de la ***Constitución Política de la República de Colombia*** de 1991 hasta la actualidad, debido al impacto que tuvo en el sector educativo el alcance de sus artículos 44, 45, 67, 70 y 79. El primer resultado, es la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, esta se consolidó como la primera norma constitucional por medio de la cual el Congreso de la república resalta que la educación en Colombia es un proceso de formación constante, de carácter personal, cultural y social. Esta ley establece las bases para una formación integral de los niños, niñas y jóvenes, haciendo énfasis en sus derechos y deberes. Entre los aspectos a resaltar de esta ley se encuentran los relacionados con:

- La calidad educativa. Entendida como la medición por medio del Índice Sintético de Calidad (ISCE), del proceso educativo que se desarrolla en las instituciones educativas del país, desde cuatro aspectos: progreso, eficacia, desempeño y ambiente escolar.
- La consolidación de un Proyecto Educativo por Institución (PEI). El cuál es el documento que define la ruta de trabajo pedagógico.
- La estructuración de un sistema de evaluación basado en logros e indicadores de logro.

Para el caso específico de la enseñanza de las ciencias, la conceptualización de las políticas educativas se fortaleció significativamente durante el año 2003, cuando el Ministerio de Educación Nacional la encomendó a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, (ASCOFADE). Entonces se dieron a la tarea de sistematizar los aspectos fundamentales frente a la enseñanza de esta área de formación. Como resultado de estas reflexiones se formularon inicialmente los ***Lineamientos curriculares*** y posteriormente los ***Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*** (MEN, 1994).

Estos dos documentos de referencia aprobados por el MEN —***Estándares curriculares 1994***, ***Derechos básicos del aprendizaje 2016*** y ***Mallas curriculares 2027***—, establecen los parámetros generales para la enseñanza de las ciencias en las dinámicas educativas escolares y se han venido complementando con discusiones y construcciones colectivas en torno a los procesos curriculares, pedagógicos, investigativos y evaluativos.

Con relación a lo planteado en los párrafos anteriores, se realizó un análisis de las políticas nacionales emitidas en torno a la enseñanza de las ciencias —normas, leyes, acuerdos, planes, lineamientos y decretos—. Este se expresa en la tabla 1, en tres columnas: la primera corresponde al nombre del documento referenciado; la segunda presenta el resumen de los aspectos relacio-

nados con la educación en ciencias y la tercera, hace referencia a la inclusión de políticas específicas en los contextos intermedio, rural y rural disperso.

Documento	Resumen	Relación con los contextos intermedio, rural y rural intermedio
Constitución Política de Colombia 1991	En el artículo 67, se evidencia la educación como derecho en los siguientes términos: "Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, para la paz y la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (p. 20. Const., 1991)	No incluye términos relacionados con el contexto
Ley general de educación 115 (MEN, 1994)	En esta reforma se encuentran los parámetros para la consolidación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el cual se espera que las actividades escolares se vinculen con los intereses y necesidades de la comunidad. Por otro lado, se evidencia la importancia que le da el MEN al proceso de investigación en el aula, haciendo énfasis en el uso de los problemas socio ambientales del contexto del estudiante. De igual forma se propone un marco teórico general de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental Otro aspecto relevante que aparece en el texto de esta ley es la estructuración de un sistema de evaluación basado en indicadores de logro y la inclusión de términos como: currículo, plan de estudios, metodología e investigación y educación ambiental Finalmente, en ella se abordan los fines para la educación en ciencias en Colombia, mediante lo cual se resalta la importancia de fortalecer competencias generales y específicas, la generación de conocimientos científicos, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica y la importancia de la conciencia ambiental	Incluye términos relacionados con el contexto
Decreto 1743. Proyecto de educación ambiental (MEN, 1994).	Este decreto da respuesta a uno de los fines de la educación, establecido en el artículo 5 de la Ley General de Educación de 1994, que hace referencia a la adquisición de conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente; la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales y la prevención de desastres. Como consecuencia de este artículo se instituye el Proyecto de Educación Ambiental (PRAE) para todos los niveles de educación formal	Incluye términos relacionados con el contexto
Resolución 2343 (MEN, 1996)	Esta resolución del MEN, establece el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y los indicadores de logros curriculares para las ciencias naturales y la educación ambiental, desde los niveles de primaria hasta la media	No incluye términos relacionados con el contexto

Plan decenal de educación 1996–2005 (MEN, 1996)	En este plan se expresan las metas en educación que se propone el Estado para el decenio comprendido entre 1996 a 2005. El documento considera el fortalecimiento del área de ciencias naturales y tecnología en sus capítulos II y III, así: Capítulo II. Propósitos Generales. La Constitución política nacional reconoce que "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social. Con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura" Capítulo III. Objetivos y metas del Plan. Formar ciudadanos que apliquen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción —cualquiera que sea—, al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente	Incluye términos relacionados con el contexto
Plan decenal de educación 2006–2016 (MEN, 2006)	En este plan, no se encontró referencia alguna a la educación en ciencias	
Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental (MEN, 1998)	Por medio de esta publicación el MEN completa la serie de Lineamientos Curriculares que se establecen en la Ley General de Educación (Ley 115, artículo 778). Con esta serie se brinda a los maestros y maestras de los niveles de educación primaria, básica y media del país, elementos de tipo conceptual para el diseño y desarrollo curricular en el área de ciencias naturales	No incluye términos relacionados con el contexto
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de (MEN, 2004)	Este documento de referencia presenta los estándares básicos de competencias que permiten a los docentes conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes de Colombia; de igual forma, establecen el saber, saber hacer y saber ser en esta área del conocimiento	No incluye términos relacionados con el contexto
Lineamientos del programa Ondas (COLCIENCIAS, 2006)	Las reflexiones y experiencias generadas en torno a la investigación, como estrategia pedagógica en el aula, son sistematizadas en el Programa Ondas (COLCIENCIAS, 2001). El cual busca fortalecer la investigación por medio del análisis de problemas del contexto, de igual forma propone establecer comunidades académicas de investigación, por medio del desarrollo de ferias científicas en los ámbitos regional, departamental y nacional.	Incluye términos relacionados con el contexto
Fundamentación conceptual área de ciencias naturales (ICFES, 2007)	El documento contiene los principios teóricos y la estructura propuesta por el comité investigativo del ICFES, como base para el diseño y la elaboración de las pruebas SABER. Lo anterior es justificado desde la importancia del uso apropiado del lenguaje científico. Otro aspecto relevante es la invitación que hace el estado a los docentes, a fortalecer en los jóvenes la participación en el análisis y solución de cuestiones socio-científicas	Incluye términos relacionados con el contexto
Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016)	Los DBA, son el conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios para el logro de los nuevos aprendizajes, es decir, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular	No incluye términos relacionados con el contexto

Mallas de aprendizaje Documento para la implementación de los DBA (MEN, 2017).	Las mallas de aprendizaje o mallas curriculares son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en la básica primaria. Estas llevan al terreno de lo práctico los derechos básicos de aprendizaje, DBA, a través de distintos elementos metodológicos, organizacionales, pedagógicos y didácticos. Para el MEN, este documento se convierte en una herramienta de discusión, reflexión y análisis, ya que brinda algunos elementos metodológicos puntuales acerca del abordaje de los DBA	No incluye términos relacionados con el contexto

Tabla 1. **Relación entre las políticas educativas en ciencias y su impacto en los sectores intermedio, rural y rural disperso**
Fuente: elaboración propia.

De los documentos mencionados en la tabla anterior se puede concluir que el Estado propone como elementos centrales en la educación en ciencias aspectos como:

- La organización del área de ciencias naturales en las siguientes asignaturas: física, química y biología
- El diseño curricular
- El propósito de la educación en ciencias en Colombia
- El sistema de evaluación interna, y externa, —pruebas saber—
- La inclusión de la investigación como estrategia pedagógica

Si bien es cierto que estos elementos posicionan la enseñanza de las ciencias en un lugar importante en la educación del país, se hace necesario resaltar que en la educación se evidencia la desatención de esta área del conocimiento en los contextos intermedio, rural y rural disperso. Teniendo en cuenta que una de las intenciones de este artículo es evidenciar la existencia de términos relacionados con las categorías territoriales intermedio, rural y rural dispersa, es posible concluir que los entes gubernamentales, asumen la educación en ciencias de manera global (Zambrano, 2007). Es decir, las políticas gubernamentales en educación son diseñadas a partir de experiencias y análisis que funcionan en el

contexto urbano. Con el fin de profundizar en esto vale la pena mencionar que, en documentos tan importantes para el ejercicio de enseñanza de las ciencias, como lo son los estándares curriculares, las mallas y los derechos básicos de aprendizaje, no se logró encontrar términos relacionados con el contexto rural y la enseñanza de este campo del conocimiento.

Es posible que la problemática mencionada anteriormente suceda porque, a través de la historia del país, se han tenido dos definiciones de territorio, las cuales se mencionan a continuación:

- El territorio colombiano visto desde una concepción monista (Suárez et al, 2008), es decir, que la sociedad es una sola y, por tanto, se debe atender, analizar y caracterizar de esa manera.
- El territorio colombiano visto desde una concepción dualista, —urbano–rural— (Suárez et al., 2008) plantea la idea de que las sociedades humanas se desarrollan en dos ámbitos de existencia claramente diferenciados entre sí.

Estas dos definiciones, sumadas al afán que tiene el gobierno por industrializar el campo, sin tener en cuenta las necesidades y experiencias de los campesinos, han generado una brecha significativa entre las condiciones económicas, sociales y educativas de los habitantes de esos espacios territoriales, conocida como brecha urbano–rural.

La brecha urbano–rural tiene impacto negativo en cuanto al desarrollo sostenible del territorio, la atención a la primera infancia, los sistemas de salud y la calidad educativa; como lo afirma (Chomitz, et al., 2005) definir el territorio de un país en las dos categorías es erróneo e impreciso, ya que no todos los espacios urbanos corresponden a "(...) un conglomerado de rascacielos y tugurios uno encima de otro" (Chomitz, et al, 2005), ni todos los espacios rurales son ***puras granjas***; en ese sentido se entiende que existen grados de ruralidad que dependen de aspectos como: el

acceso a servicios sociales, la conectividad, la inversión económica e infraestructura, la relación del empleo y los mercados. Es de resaltar que uno de los mayores agravantes de este sesgo, es lo que ha venido sucediendo frente al conflicto armado desde la década de los cuarenta (Ocampo, 2014) hasta la actualidad.

Por otro lado, se puede identificar que las políticas educativas referenciadas no consideran la necesidad de desarrollar procesos de formación continuada a docentes de ciencias, donde ese articulen las necesidades del contexto rural colombiano. Razón por la cual, en el siguiente apartado se presenta un análisis crítico a la formación docente contextualizada con el sector rural del país.

Profesionalización del docente rural

La formación académica de los docentes del sector rural es un debate necesario en el mejoramiento de la educación en ciencias en el sector rural. Como se ha mencionado anteriormente, las políticas educativas emitidas por el estado colombiano para la enseñanza de las ciencias, no consideran las particularidades del contexto rural ni tampoco las de los docentes de dicho territorio. En ese sentido, se hace necesario establecer el estado de formación académica de los docentes, desde sus particularidades y necesidades. Los aspectos mencionados anteriormente aportan elementos conceptuales en la identificación del perfil profesional de los docentes del sector, específicamente desde el área de ciencias naturales.

Formación académica de los docentes urbano-rural

En todos los escenarios donde se desempeñe un maestro, es necesario que este consolide en el aula una atmósfera que invite a sus estudiantes —entre otros aspectos—, a construir proyectos de vida, investigar, aprender y fortalecer su conocimiento. El rol

del maestro es ser un mediador entre el estudiante, el ambiente y el conocimiento, pero ¿cómo se puede lograr este equilibrio? Uno de los grupos de investigación que se ha ocupado de buscar solución a esta pregunta es el encabezado por Brooks (1999), el cual concluye que una de las características necesarias en el perfil de un maestro es atender a la diversidad del salón de clase; tomando ventaja de la riqueza que esta diversidad aporta al ambiente de aprendizaje y el contexto escolar. Esta condición debe estar implícita en el discurso de los maestros.

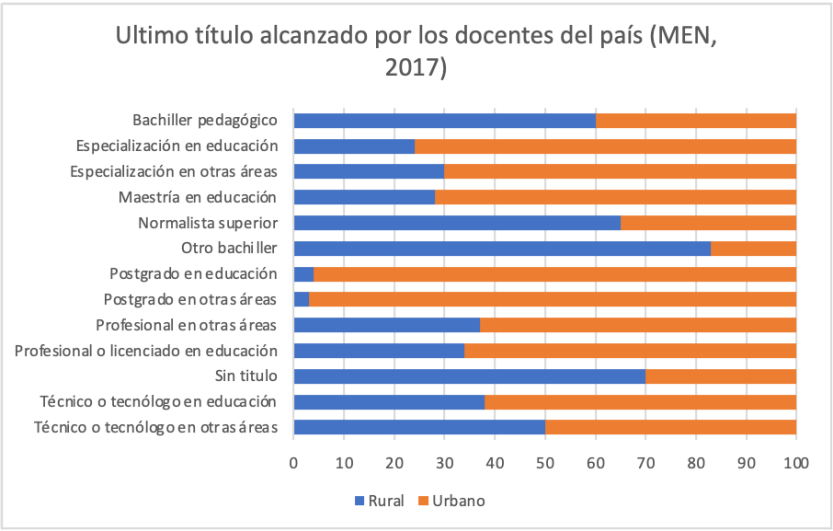
Incluir esta diversidad en el proceso de enseñanza es una tarea compleja que requiere maestros capaces de canalizar las necesidades, aciertos y equivocaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje. Es posible que, al garantizar este tipo de procesos educativos, en cualquier contexto, ya sea urbano o provincial, se favorece la calidad educativa en las diferentes instituciones del país.

Sin embargo, la realidad de la educación en los sectores provincial y rural es diferente; por un lado, en los municipios categorizados como urbanos se encuentran el 55.4% de los docentes y directivos docentes del magisterio colombiano; mientras que en los municipios restantes, que representan el 78% del país, se encuentra el 44.5% de la planta docente, distribuido entre docentes en las poblaciones intermedia, población rural y rural dispersa; es decir, que aproximadamente el 21% de la totalidad de los docentes y directivos docentes del país se encuentra en el sector provincial o rural disperso.

Otro aspecto relevante en la práctica docente es el trabajo que corresponde a su tipo de nombramiento o vinculación laboral. Según los datos del MEN 2017, el número de maestros nombrados en propiedad es mucho mayor en el sector urbano que en el rural. Los nombramientos provisionales en vacantes definitivas, en las áreas rurales durante el período 2012-2015, fue en promedio 11% superior a los respectivos del área urbana. Esta situación genera fragmentación de los procesos educativos, ya que

los maestros provisionales viven situaciones como: los traslados periódicos y la dificultad o incluso la imposibilidad de ascender en el escalafón docente.

Frente al nivel educativo de los maestros, la gráfica 1 muestra que los educadores de las zonas urbanas presentan mayores niveles de formación académica, especialización, maestría o doctorado, situación contraria en las zonas rurales, donde prevalecen maestros con títulos de bachiller, bachiller pedagógico y normalista.



Gráfica 1. Último nivel educativo aprobado de los educadores por categorías territoriales generales
Fuente: Tomado del Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (MEN, 2017). PP. 37

Los aspectos analizados anteriormente permiten reflexionar acerca de la necesidad que tienen la educación en general y, especialmente, desde los procesos de formación académica de los docentes del sector rural. En ese sentido, se invita al estado colombiano y, a las comunidades de especialistas, a diseñar es-

pacios académicos de formación para los docentes, que sean descentralizados y atiendan las necesidades y particularidades del contexto rural del país.

Propuesta de actualización de los docentes del sector rural

Con relación a la formación académica de los docentes del sector rural, la fundación Compartir publicó los resultados orientados hacia la identificación de las condiciones de los docentes y directivos docentes rurales del país, a partir de su formación académica, experiencia y expectativas (Bautista, M; González, G. 2019). Dentro de los hallazgos del estudio se resalta que los maestros rurales coinciden en que las políticas, programas y proyectos de formación docente de las secretarías de educación departamentales son insuficientes, esporádicos, descontextualizados y centralizados. De igual forma el estudio identificó la necesidad de diseñar procesos de formación continuada de docentes que se puedan desarrollar en los territorios; que atiendan las particularidades del contexto y de las áreas específicas de formación y estén articulados con el desarrollo de las siguientes competencias:

- Competencias socioemocionales para el manejo de estudiantes. Con las cuales se fortalezca la capacidad de los docentes para atender a los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educativos rurales; especialmente porque, a nivel general, los estudiantes provienen de contextos marcados por la violencia, el conflicto armado, el narcotráfico, el abandono y familias desestructuradas y disfuncionales. (Bautista, M; González, G. 2019).
- Competencias para un diseño curricular flexible. Los documentos de referencia para la educación en Colombia están diseñados de manera general y no atienden las particularidades y necesidades de los territorios del país. En este sentido, fortalecer

las competencias de los docentes para articular lo establecido por el estado a nivel curricular, con las características del contexto rural, podría minimizar significativamente la brecha educativa que existe entre los sectores urbano y el rural.

- Competencias en tecnologías de la información y comunicación. Debido a que los maestros rurales tienen poca oportunidad de formación en el servicio de tipo presencial, ellos valoran de manera significativa la posibilidad de acceder a espacios virtuales de formación, a pesar de los problemas de conectividad de las regiones; sin embargo, consideran que no cuentan con las herramientas suficientes para sacar provecho de los recursos TIC de las instituciones educativas y de los recursos digitales que encuentran en internet (Bautista, M; González, G. 2019).

En síntesis, el diseño y desarrollo de programas de formación académica para docentes del sector rural, debe incluir tres elementos fundamentales: ***aspectos disciplinares***, las ***particularidades del sector rural*** —identidad, sentido de pertenencia, territorio reconocimiento del entorno— y el ***desarrollo de las competencias socioemocionales*** para el manejo de estudiantes, así como competencias para un diseño curricular flexible y competencias en tecnologías de la información y comunicación.

Consideraciones finales con relación a la formación de los docentes en el sector rural

Luego de revisar las políticas educativas en enseñanza de las ciencias, es posible evidenciar que existe en el sector rural una deuda del Estado con la educación en ciencias, ya sea desde las diferentes políticas públicas, como desde los espacios investigativos que se consolidan en las comunidades académicas; estas se pueden ver tanto de las universidades formadoras de maestros —o de otras carreras profesio-

nales— que posteriormente se enfocan hacia la educación, como de las asociaciones o agrupaciones que inciden en las dinámicas educativas. En consecuencia, se hace un llamado a las comunidades de especialistas para fortalecer la discusión en torno a la educación en el sector rural. En especial, en los espacios académicos donde hacen procesos de formación inicial de docentes, para lo cual se propone abrir líneas de investigación que aborden temas como historia de la ruralidad y la educación rural en Colombia; diseño de planes de estudios en el contexto rural colombiano; implementación de proyectos pedagógicos productivos; y el uso de la investigación educativa en el escenario rural del país.

Respecto a la formación continuada de docentes, es importante mencionar que una de las mayores dificultades que tienen estos para poder iniciar su proceso de desarrollo profesional es el desplazamiento hacia las grandes ciudades. En ese sentido, se invita a las universidades a robustecer su oferta de programas de formación continuada de docentes contextualizados y pertinentes en el territorio (Mellado, V; Blanco L y Ruiz C, 1999). Es posible que este ejercicio fomente la participación de los maestros rurales en espacios académicos formativos de actualización, no solo a nivel de posgrado, sino, también, en la participación en eventos académicos y publicación de artículos en revistas.

Aunado a lo mencionado anteriormente, se hace un llamado al Estado a incluir en las políticas educativas el contexto rural colombiano ya que, como se evidencia en el cuadro 1, no hay presencia de términos relacionados con las características sociales, culturales y económicas del contexto rural. Es posible que el tener en cuenta estos términos en las políticas educativas, motive a estudiantes y profesores hacia el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia por el territorio; de esa manera contribuir con la disminución de la inequidad educativa entre las ciudades, aglomeraciones y el sector rural colombiano.

Por lo anterior, se hace explícita la invitación a las comunidades de especialistas a asumir la tarea pendiente de la educación en Colombia, iniciando con el reconocimiento del sector rural como un escenario innovador de investigación educativa; esto permitiría ir paulatinamente fortaleciendo el diálogo permanente de saberes que emergen de las provincias. Específicamente en el quehacer diario de sus comunidades, con miras a disminuir la brecha entre educación para los sectores urbanos y los sectores de las provincias.

Referencias

Bautista, M y González, G. (2019) Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado. Fundación Compartir. Recuperado de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Benítez, O, y Martin, L. (2019). La Educación Provincial: Un escenario por Explorar. Revista Educación y Cultura. (130), pp. 16-21.

Brooks J Brooks M. (1999). In search of undestanding The case for constructivist classroomm Recuperado de: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=9W_VB5TjxxoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=brooks+1999+constructivism&ots=3JIG-rZBk3&sig=bSYXdgo9tyTImIBw2Rgk5pIpCOI#v=onepage&q&f=fals

Buitrago, R. Herrera L.(2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216009.pdf

Chomitz, K., Buys, P., y Thomas, T. (2005). Quantifying the Rural-Urban Gradient in Latin America and the Caribbean. World Bank Policy Research Working Paper. PP. 3-5

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. Revista Iberoamericana de Educación. (20), pp. 107-135.

COLCIENCIAS. (2001). Niños y jóvenes investigan. Lineamientos del Programa Ondas. Bogotá Colombia.

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: CESU. Recuperado de: https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf

Constitución Política de Colombia (Const.). (1991). 2.ª Ed. Gaceta Constitucional n.º. 116 de 20 de julio de 1991.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018. Bogotá: DNP. Recuperado de: http://bit.ly/1ttlCA5

Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS). (2014). Misión para la transformación del Campo, Definición de categorías de la Ruralidad. Bogotá: Dirección Nacional de Planeación. Recuperado de: http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/images/Doc_web/57.-MTC-Categorias-de-Ruralidad.pdf

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias naturales. Recuperado de: https://studylib.es/doc/3149838/fundamentaci%C3%B3n-conceptual-%C3%A1rea-de-ciencias-naturales

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. 5 de agosto de 1994. Ley 160. *Instituto Colombiano de la Reforma Agraria*. Recuperado de. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/dacn_ley_160_de_1991_0.pdf#:~:text=LEY%20160%20DE%201994%20%28agosto%203%29%20Por%20medio,se%20dictan%20otras%20disposiciones.%20EL%20CONGRESO%20DE%20COLOMBIA

Congreso de Colombia. marzo 4 de 1991.ley 21. *Conferencia internacional del trabajo*. Recuperado de. https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032

Ministerio de Cultura. agosto 27 de 1993 Ley 70. *"Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. El Congreso de Colombia"*. Recuperado de https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%2070%20de%201993.pdf

Martin, L. (2015). Leer la provincia. Alternativas para nuevas prácticas educativas [Acta de ponencia]. En II Congreso de Transformación Educativa. Recuperado de: http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/ponencias/Eje-1/L2-139.html

Mellado, V; Blanco L y Ruiz C, (1999). Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial del profesorado. Estudios de caso sobre la enseñanza de la energía. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263932810_Aprender_a_ensenar_ciencias_experimentales_en_la_formacion_inicial_del_profesorado_Estudios_de_caso_sobre_la_ensenanza_de_la_energia

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1991). Ley General de Educación (115). Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Decreto 1743. Proyecto de Educación Ambiental, Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996), Plan Decenal de Educación 1996–2005, Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996), Resolución 2343, Bogotá Colombia. Tomado de Resolucion 2343 de 1996 Lineamientos curriculares.pdf - Google Drive

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998), Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). Ley 715 de diciembre de 2001. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos del Aprendizaje. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo de la educación rural y la construcción de paz. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2001). Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ocampo, A. (2014). Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. Bogotá: Departamento Nacional para la Planeación. Recuperado de: http://fear.javeriana.edu.co/documents/2781897/5711404/Jos%C3%A9%20Antonio+Ocampo-Saldar+la+Deuda+Hist%C3%B3rica+-con+el+Campo.pdf

Zambrano A. (2007). Estudios en Educación. Enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Barranquilla. Fundación Promigas.