




Recibido: 14/06/2023 Aceptado: 11/10/2023

Desde la comunidad indígena hasta el campo, una docente comprometida con la educación rural (Original)

From the indigenous community to the countryside. A teacher committed to the rural education (Original)

Sandra Yolima Ruiz Yacumal. *Licenciada en Educación en la especialidad en Matemáticas e informática Educativa. Magíster en Educación. Profesora Tutora del Programa Todos a Aprender del MEN (Ministerio De Educación). Institución Educativa Las Mercedes. Popayán. Colombia.* [sandray@unicauca.edu.co] .

Resumen

Conocer la historia de la educación y la escuela rural en el Cauca es un reto, puesto que se debe comprender desde el pasado, las dinámicas del desarrollo rural e indígena; para tal fin se recogen las principales fases de la historia de vida de una docente. La metodología utilizada es una entrevista semiestructurada con preguntas orientadoras que recogen datos personales de la docente, su formación, años de experiencia educativa en la escuela rural, caracterización de la escuela rural y de los estudiantes. La narrativa versa sobre su experiencia formativa desde la formación primaria, como docente de escuela rural; las experiencias más significativas (positiva o negativa, o las dos), la perspectiva de la educación rural para el desarrollo humano, social y en general el desarrollo rural, así como el análisis del estudiantado frente a esta historia de vida o experiencia expuesta. Para llevar a cabo el análisis de la narrativa de vida se utiliza la herramienta Atlas Ti apoyado de un marco teórico.

Palabras claves: historia de vida; escuela indígena; ruralidad; educación rural



Abstract

Knowing the history of education and the rural school in Cauca is a challenge, since the dynamics of rural and indigenous development must be understood from the past, for this purpose the main phases of the life history of a teacher are collected. , the methodology used is a semi-structured interview with guiding questions such as: personal data of the teacher, her training, years of educational experience in the rural school, characterization of the rural school and the students of said school, narrative of her formative experience since its inception. primary education, narrative of his experience as a teacher, as a rural schoolteacher, most significant experience (positive or negative, or both), perspective of rural education for human, social and rural development in general, and student analysis to this life story or exposed experience. To carry out the analysis of the life narrative, the Atlas Ti tool is used. supported by a theoretical framework.

Keywords: life history; indigenous school; rurality; rural education

Introducción

La presente investigación propone abordar una exploración en profundidad de la educación rural y la educación indígena, centrándose en la historia de vida de una docente en la región de Cauca - Popayán. Tiene como objetivo ofrecer una perspectiva única, basada en la experiencia de la docente, para analizar cómo se manifiestan los saberes, los discursos académicos y las dinámicas propias de los territorios rurales.

La particularidad de la docente radica en su vasta experiencia laboral en diversas zonas rurales, incluyendo un resguardo indígena en Popayán, y su trabajo actual en el municipio de Tambo, Cauca, donde la mayoría de los estudiantes provienen de familias campesinas. Estos



contextos educativos conforman un escenario propicio para explorar las complejidades de la educación rural y sus interacciones con las comunidades indígenas locales.

Materiales y métodos

La metodología empleada para este estudio incluye una revisión documental, complementada con una entrevista etnográfica, siguiendo el enfoque propuesto por (Restrepo, 2016). Para fundamentar la investigación, el seminario proporciona referencias bibliográficas claves que sustentan la base teórica. Además, se elabora un planificador de trabajo semanal que establece un marco de referencia para la recopilación y análisis de las historias de vida de maestros de escuela rural.

En este proceso, se adopta un enfoque de análisis de contenido, y para el análisis de los artículos, se emplea una técnica de resumen analítico especializado (RAE). Este análisis crítico es llevado a cabo por un grupo de estudiantes de doctorado de la Universidad Del Cauca, compuesto por Paola Vernaza, Teresita De Jesús Medina, Sorancy Agrono, Niny Johanna Potosi y Sandra Yolima Ruiz, cuyos perfiles y conocimientos enriquecen nuestra perspectiva.

El análisis de las historias de vida de los maestros rurales se centra en diversos aspectos, incluyendo datos personales, formación, años de experiencia en la escuela rural, la caracterización de la escuela y sus estudiantes, así como las narrativas de las experiencias formativas y docentes. Un aspecto clave consiste en identificar y comprender las experiencias más significativas, tanto positivas como negativas, con el fin de brindar una visión completa de la realidad educativa en estas zonas.

Finalmente, la investigación se propone analizar el material recopilado utilizando la herramienta Atlas Ti. A través de este análisis, se aspira a arrojar luz sobre los desafíos y



oportunidades que emergen en la intersección de la educación, la vida rural y las identidades indígenas en el contexto de Cauca y Popayán.

Por consiguiente, este estudio busca contribuir al enriquecimiento del conocimiento sobre la educación rural en contextos indígenas, destacando la importancia de considerar las voces y experiencias de los docentes que trabajan en estas áreas.

Análisis y discusión de los resultados

Para la entrevista, se utiliza la letra P cuando la voz sea de la docente y la I de la persona que realiza la entrevista.

Para ganar en claridad en esta entrevista se hace referencia a resoluciones y documentos relacionadas con términos usados, entre ellos:

Escuelas Normales Rurales para mujeres, las que fueron creadas por la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934 (Triana, 2010, p.204).

Bachiller pedagógico: Con el decreto 080 y la resolución 4785 de 1974, las escuelas normales pierden su identidad, ya que establecen un plan mínimo para todo el bachillerato y dan a los estudios normalistas el carácter de bachiller pedagógico, y no el de maestro (Triana, 2012, p. 106).

Normal Superior en el ciclo complementario: Decreto 4790 de 2008 y en la Resolución 505 de 2010. “La formación de maestros para la educación rural, no se definió desde los contextos socioculturales, que le permitieran enfrentar la dinámica y compleja vida tradicional campesina, por el contrario, se supeditó a las tendencias de un orden mundial cuya estructura ideológica se fundamentaba en la producción, la globalización y una modernización sin



modernidad” (Triana, 2012, p.93). “Las escuelas normales una triple función: formación, capacitación y mejoramiento educativo” (Triana, 2012, p.104).

Las reformas educativas y la implementación de la Escuela Nueva para las escuelas rurales debieron tener en cuenta tanto la formación del maestro a través de las escuelas normales y las Facultades de Educación, como los procesos de capacitación y mejoramiento docente (Triana, 2012, p.109).

Educación propia: Desde las políticas estatales “No hubo una transformación del modelo pedagógico en sus esquemas y estructuras tradicionales. Ubicaba al alumno en el “centro del aprendizaje” y al maestro como “guía y orientador de las tareas educativas”. “Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa (Triana, 2012, p.106).

Estudiante extra-edad: La educación para las zonas rurales ha construido, desde la década de 1950, una serie de programas educativos que han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para que la población en extra-edad y adulta acceda a la educación (Gaviria, 2017, p.55).

I.: Datos personales de la docente: nombre, profesión.

P.: Mi nombre es Erika Orozco Mompotes, egresada de la Escuela Educativa Normal Superior de Popayán. El primer título como Bachiller Pedagógico, luego como Normalista Superior y después como licenciada en Educación Básica con énfasis en artística de la Universidad del Cauca. Tengo 30 años y mi hija de 7 años.

I.: Tus años de experiencia de estar trabajando en la escuela rural y ¿Dónde empezaste trabajando? ¿Cómo empezaste trabajando?

¿Qué escuela? ¿En un aula unitaria o multigrado?



P.: Inicialmente llegué a la institución educativa Poblazón cuando estaba haciendo la práctica, todavía estudiando en la Normal Superior en el ciclo complementario, realicé la práctica en mes y medio y dejamos la hoja de vida.

P.: Después me llamaron del Cabildo si podía aceptar la oferta de ser docente de la Institución en una serie que se llama Alto Pesares, que queda llegando a Coconuco.

Como tal como docente de aula inicié en el año 2011 hasta enero del 2022. Éramos dos docentes en esa época, arranqué con el manejo de los grados tercero, cuarto y quinto, había muchos niños para la cantidad de docentes. Después fue mermando, ya no había niños entonces, quedando la escuela unitaria.

Antes de continuar con la entrevista es válido aclarar que se habla de merma, pues la población rural disminuye a medida que aumenta el rango de edad. Uno de los factores más determinantes en este sentido es la migración de los jóvenes rurales hacia las zonas urbanas (Perfetti, 2003, p.170).

Por otra parte, el recrudecimiento del conflicto armado ha ocasionado el desplazamiento de población campesina, el abandono de actividades productivas y, en el peor de los casos, su vinculación al conflicto (Perfetti, 2003, p.166).

En cuanto a los resguardos indígenas, se declara que a partir de 1928 Calibío fue reconocido como un resguardo indígena llamado Parcialidad de Indígenas del Alto Calibío y en 1929 se instala su primera escuela” (Orozco y Portilla, 2021, p.203).

I.: ¿Qué significa escuela unitaria?

P.: La escuela unitaria es la que tiene la docente a cargo de transición a quinto, le toca dar todos los grados y todas las asignaturas; todo en una sola aula.



I.: Aquí la docente se hace una aclaración.

P.: La escuela pertenece a un resguardo indígena de Poblazón.

Se debe trabajar con lo que orienta el Ministerio de Educación articulándolo con la educación propia, para que así los aprendizajes sean significativos.

I.: ¿A qué te refieres con educación propia?

P.: Ellos lo llaman al momento como se retoman los saberes de su contexto, pues “los habitantes rurales, sus cosmovisiones, el uso del territorio, sus prácticas y hábitos son elementos de concepciones y formas del saber”, de acuerdo con Gaviria (2017).

En el contexto que está la sede Alto Pesares es zona indígena, es importante tener en cuenta la madre naturaleza, la esencia que tiene en su cuidado, también el recorrido y la trascendencia e importancia que tiene los mayores y las mayores.

En Latinoamérica las prácticas y saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias (Gaviria, 2017, p. 180).

Fortalecer la oralidad, el valor de la palabra, el manejo y el cuidado de las plantas, para la elaboración de productos propios, por ejemplo: las pomadas las aromáticas. Teniendo en cuenta lo expuesto por Gaviria (2017): “Los elementos de la vida rural, presentándolos como contextos interactivos donde el aprendizaje se vuelve un proceso y no una simple instrucción”.

Que ellos mismos puedan utilizar y generar aprendizajes, integrando lo que dice el Ministerio.

La Educación propia debe ir de la mano con lo que orienta el Ministerio de Educación Nacional. Se llama educación propia porque nace de su contexto. “La educación rural se resiste a los embates del mercado y de la globalización” (Gaviria, 2017).



“De esta manera, la población rural colombiana es doblemente excluida de la educación: por su condición económica y la situación pedagógica propia de cada institución” (Triana, 2010, p.214).

I.: ¿Qué la hace diferente, la educación propia a la educación normal? Entre comillas normal o tradicional.

P.: Uno de ellos es que está en el campo. En el momento que se realizan las prácticas, se pueden integrar los aprendizajes o saberes propios, por ejemplo: cuando vamos a hacer una receta tratamos de hacerla vivencial, no solamente hacerla en la parte teórica, sino que se llama una persona de la comunidad a trabajar.

En este caso, con el ejemplo de la receta, se trabaja teniendo en cuenta las comidas de su territorio y se prepara. Los estudiantes deben hacer un escrito de todo lo que observan, qué se utiliza, en cuánto tiempo se realizan las comidas y se realiza un escrito.

Lo que hace diferente las dos aulas es la parte vivencial, cuando me refiero a las dos aulas, hablo de “aula tradicional” y al aula en la que se trabajan los saberes propios, donde se integra la comunidad total; no es aprendizaje individual, es un aprendizaje colectivo.

I.: ¿Tú experiencia académica y laboral te ha fortalecido?

P.: Haciendo un sondeo ahora de lo que yo trabajé en ese tiempo, es de agradecer como tal aprender a manejar el aula multigrado (aula multigrado se refiere a que la docente o el docente orienta las clases a dos o más grados, por ejemplo: transición y primero), es complejo mirar hacia atrás en el recorrido que se tiene y decir guau ¿cómo lo hacía? o ¿cómo hice yo en ese momento para manejar todos los grados?



En un año llegué a tener 25 estudiantes, de transición a quinto (la docente al referirse que orienta clases de transición a quinto nos remite al aula unitaria), entonces orientar desde el más pequeño hasta el más grande (diferentes edades) y en todas las áreas articular lo que dice el Ministerio de Educación con los saberes propios.

Es corto el tiempo, ya que no es lo mismo orientar una clase a un solo grupo, que a todos los grados.

Mantener el orden, es de admirar, y decir lo hice, lo pude y no, a todo lo anterior añadir la colaboración y respaldo de las familias y la comunidad en general. A pesar de que era una escuela rural el apoyo muy fuerte se dio cuando yo estuve con ellos, porque se vio cuando me hicieron el traslado, pues ellos fueron los que hablaron por mí para que no me trasladarán; a uno lo enriquece.

Mi formación fue con ellos. Primero como persona, porque no es el docente que llega a dictar la clase y ya, sino que uno también se encuentra inmerso en la comunidad, uno comienza a conocer, se va integrando con la comunidad y aprende a entender cierto tipo de comportamiento de las personas.

En la parte de la formación académica, lo nutre para crear experiencias distintas, para mirar que no es un solo documento escrito si no para crear, generar cambios e impactos.

Si algo dificulta estos procesos es el tiempo, ya que, por la tasa técnica, donde hay muchos estudiantes, el tiempo se pasa rápido. Y no es que uno deje los aprendizajes a medias si no que el tiempo no ayuda ahí. Entonces uno no alcanza a dar la orientación de un aprendizaje en una sola clase; entonces aún no se le va mucho tiempo para que ese aprendizaje significativo sea aprendido y válido.



Considero que todo lo que aprendí en esta institución me ha servido para la nueva institución donde estoy ahora, con los chicos que estoy que también es zona rural, pero son dos contextos totalmente diferentes, un poco más complejo, pero no imposible. Considero que el aprendizaje vivencial es muy bueno.

Esta investigadora considera necesario aclarar que la tasa técnica se refiere a “realizar movimientos de personal directivo, docente y administrativo necesarios para superar las inequidades que se presentan en la distribución de dichas plantas de personal.” (Perfetti, 2003, p.190).

También es importante en el marco de esta entrevista, referenciar la escuela rural en un contexto indígena la cual enseña a que el currículo establecido por el (Ministerio de Educación Nacional) MEN se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades de los niños, niñas y jóvenes (Triana, 2010, p. 219).

En el marco de una escuela que forma en “masa” donde las desigualdades se refuerzan a la hora de aprender contenidos que luego no se ven reflejados en utilidad para la vida, más allá de la obtención de títulos que no tienen valor de uso, ni valor de cambio, la escuela que se interroga por una educación justa debería preocuparse por la formación que propone (Gaviria, 2021, p.176).

En este sentido, Candela (1995) analiza la profusa distancia que existe entre currículo propuesto y currículo real o vivido, “construido en la práctica de la educación”; allí se resalta la intervención que los docentes hacen sobre los conocimientos transmitidos y la disposición activa o pasiva de los estudiantes (Gaviria, 2021, p.176).



No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? (Gaviria, 2017, p.173).

“La escuela rural en un contexto indígena nos enseña a que el currículo establecido por el (Ministerio de Educación Nacional) MEN se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades de los niños, niñas y jóvenes”. (Triana, 2010, p. 219).

I.: Antes de pasar a la otra institución, me gustaría que me comentas de tu historia vida, de esta puesta en escena que tú hiciste, ya que me comentas que es no solamente ir a dar la clase como tal, sino que ya la comunidad está siempre inmersa en todos esos procesos académicos. ¿Cómo es el diario vivir en una escuela rural e indígena?

P.: En Alto Pesares es como encontrar familia, pues yo lo tomo así, porque cuando apenas llegué a la escuela tenía 19 años, entonces prácticamente los papás me veían como una niña y prácticamente como que ellos creían que yo no iba a poder con todos esos grados, algunos estudiantes eran más altos que yo, incluso un estudiante tenía la misma edad que yo, estaba en el grado quinto, era estudiante extra-edad, pero ahí estaba.

Al principio para mí fue algo difícil ya que era nueva y no fue fácil adaptarme, a eso sumarle que la escuela quedaba al lado del río y empecé un mes con gripa, pero bueno ahí seguí.

Fue bueno y muy interesante ya que son los chicos, las familias; los niños del campo en este sector son muy manejables. La cultura es el respeto, mucho, mucho hacia el profesor y en cuestión de colaboración excelente.



¿Que veía yo?, muchas veces los niños pues no tenían como la parte económica, para llegar bien alimentados. Entonces esa partecita se empezó a trabajar con la comunidad, muchas veces hay para el trago, pero para la alimentación no, entonces fue difícil comenzar a trabajar sobre este aspecto, pero luego de más o menos de 10 años se empezaron a ver los cambios.

La integración de la familia y escuela fue muy chévere, los niños allá en el desarrollo de las actividades generaban más impacto a través de la parte vivencial, les iba mucho mejor cuando vivenciamos, que, en el momento de escribirlo, les llamaba más la atención, pero eso se fue también corrigiendo. A nivel de que iba avanzando en el tiempo, porque, pues todo es un proceso y no podemos llegar a exigir como tal que se tiene que hacer así, así y así, no se puede. Hay que saber llegar al chico, hay que saber llegar al estudiante.

También es importante mencionar las visitas y las vivencias de los médicos tradicionales allá, generalmente se hacen al inicio, al medio año y al final una armonización; para mitigar las energías negativas, para generar un mejor aprendizaje. Con ello se trabajó el calendario lunar y mirar las fechas para generar las actividades que necesitaran una mayor concentración y energía, para que haya mejores aprendizajes.

Entonces un ejemplo claro es cuando hay luna llena, el tercer día de luna llena se genera una energía muy positiva, están los chicos full, para aprender, es decir que los chicos pueden obtener un aprendizaje más significativo y podemos trabajar la parte más académica. Y no solamente se trabaja en el horario que se establece, nosotros nos quedamos hasta las 4 ó 5 de la tarde, generando este tipo de actividades y eventos lunares que se llaman armonización. Cuando es luna nueva, se dice que las energías están bajas, entonces se trabajan más que todo actividades



artísticas, para pues no generar como tal, pues no un cansancio intelectual, sino aprender de otra manera.

Entonces considero que ese transitar es bueno y malo, o sea, bueno porque uno puede generar aprendizajes de distintas formas, sí; y malo porque uno como docente con diferentes grados... (*Silencio de la docente*). Puede sonar feo, pero uno como docente a veces necesita un respiro. “Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos” (Gaviria, 2017). Aspectos imperceptibles e innombrables dentro del campo educativo como: angustias, sentimientos y/o responsabilidades extracurriculares dentro del aula que se encuentran presentes en el día a día del docente.

Porque uno va muy rápido, necesita que todo esté bien, esté en orden y como uno está solo con todos ellos, y ya trata de articular todas las materias, y dice uy... necesito como un aire también, pero en general, las actividades planteadas para ellos deben ser muy propositivas llenas de retos y que generen buena motivación y actitud.

I.: Pasamos a tu nueva escuela, a tu nueva experiencia laboral.

P.: Bueno, yo ya no soy docente de aula como tal, soy docente tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) del MEN y trabajo en el Centro Educativo de Chapa, y con un solo docente y la directora rural, que también hace funciones de docente. Aclaro que las funciones de docente no están dentro de sus funciones, pero ella lo hace.

¿Qué pasa en esta escuela?, ella se encuentra en una zona rural, pero está en una zona difícil o de problemáticas sociales más complejas. En cuestiones que prima más la parte económica, que los mismos aprendizajes.



Entonces es como atraerlos de nuevo y hacerlos interesar en la escuela, en los aprendizajes; a eso le sumamos también y con todo el respeto que se merecen mis jefes, es que ya están de mucha edad, tienen alrededor de 67 años y pues no es que no tengan la vitalidad, pero ellos toman, no toman las cosas como para un cambio positivo para los niños, sino que dice, hay que cumplirlo porque el estado lo dice y ya, pero hasta ahí llega la función, Gaviria (2021) nos sitúa en una encrucijada fundamental al abordar el desafío de fusionar la experiencia vivencial con la perspectiva racional, planteando así un genuino problema de naturaleza ontológica. Este dilema nos confronta con lo que él mismo identifica como la inquietante noción de llevar a cabo investigaciones sin un propósito específico, sin una dirección predefinida, simplemente con el objetivo de comprender la realidad que nos rodea (p. 178).

Entonces en este momento me encuentro con el reto grande de motivar a mis profes, a mis estudiantes, a mis padres de familia y a la comunidad en general. Para que miremos de una manera distinta cómo atraer a los chicos hacia el conocimiento de una manera agradable. Acerca del reto Gaviria (2021) establece un escenario para esbozar estrategias que identifiquen procesos educativos que los reconozca es una buena estrategia de registro de su posible autodeterminación (p. 174).

En el poco tiempo que llevo, porque soy nueva en la institución, hemos desarrollado actividades vivenciales, retomado lo que he trabajado en la anterior institución. En la cuestión de la huerta escolar nos ha apoyado la UMATA en el Tambo y estamos en ese propósito incluyendo también con los padres de familia, de qué generar la huerta casera, para generar conocimiento.

En esta ocasión el aprendizaje lo tomaron como matemática financiera, en el ámbito de las matemáticas, se incorporan diversos componentes relacionados con la gestión y control



financiero, con el propósito de impulsar la tecnificación y la actualización de los métodos de producción agrícola (Triana, 2010), los mismos papás, entonces me parece que es una muy buena oportunidad para generar aprendizajes significativos, utilizando como herramienta la huerta escolar, teniendo en cuenta las bases que traigo de la anterior institución. Triana (2010) afirma, que la educación agropecuaria en Colombia tuvo sus inicios en 1934, cuando se establecieron las Escuelas Normales Rurales durante el período del gobierno liberal. Más adelante, surgieron iniciativas como la educación vocacional agrícola y las Escuelas Hogar para Campesinas, dando paso a las huertas escolares.

I.: ¿Cuántos estudiantes hay en tu nueva institución?

P.: Hay 35 estudiantes de transición a quinto.

I.: Es decir que tu profesor está en las mismas condiciones que tú estabas antes.

P.: No, ya vez que no, porque acá la directora le orienta clases en los grados: segundo, cuarto y quinto, ella le colabora mucho al profesor, toma funciones de docente, aunque no le correspondan.

I.: Ah.

P.: Y entonces el profesor está a cargo de transición primero y tercero y la profesora segundo, cuarto y quinto. Pero todos, la profe no lo deja, no deja manejar todos los grados.

I.: ¿Por qué han distribuido los grados así? Transición primero y saltan a tercero.

P.: Porque los padres de familia le han dicho que ella maneje segundo, cuarto y quinto.

I.: ¿Y cuál es el sentido pedagógico de distribuirlos así?

P.: Ella (la directora) me menciona que es que los padres de familia dicen que ella tiene mayor autoridad en esos grupos.

I.: No, pero una cosa es la autoridad y otra cosa es el sentido pedagógico.



P.: Exacto

I.: Es decir, los padres de familia con qué criterios pedagógicos hacen ese corte, sabiendo, que si de pronto la directora o el profesor, saben cómo se llevan el currículo, o como está estructurado, sabemos que los estándares básicos se encuentran de primero a tercero y después de cuarto a quinto.

P.: Cuando yo llegué le dije a la profe, porque ella me contaba la resolución que ella tiene como directora rural, no; ella me menciona que no tiene funciones de docente de aula. Aun cuando los docentes no están allí localizados, los padres y vecinos buscan en ellos asesoramiento y acompañamiento para resolver esos aspectos de la vida cotidiana (Triana, 2018, p.146).

Creo que ella (la directora) aceptó la sugerencia de los padres para no generar conflictos, ya que la zona es compleja.

El problema también es que la directora ha solicitado el docente y el estado no lo ha enviado, o la Secretaría de Educación Departamental hace caso omiso a la petición de enviar otro docente.

Realidades que se dan constantemente en escuelas rurales, además de otros aspectos como la falta de herramientas digitales y/o material didáctico. “Para ello, prevé realizar movimientos de personal directivo, docente y administrativo necesarios para superar las inequidades que se presentan en la distribución de dichas plantas de personal” (Perfetti, 2003, p. 201)”



Cuando llegué, ella quería que yo fuera docente de aula, y le dije pues que dentro de mis funciones no era ser docente de aula, que yo estaba asignada con otras funciones. Esa es la realidad que tenemos aquí en Colombia.

A pesar de la priorización de presupuesto para las instituciones educativas rurales desde la década de los años 80, resulta desconcertante que en el año 2022 muchas de estas instituciones aún experimentan deficiencias en cuanto a personal y recursos físicos. En este sentido, es importante señalar que la Fundación para la Educación en el Norte (FEN) fue beneficiaria de asignaciones presupuestarias dentro del ámbito de la educación rural, lo que permitió la adquisición de materiales didácticos, la organización de programas de formación para los docentes y la mejora de las instalaciones de las escuelas rurales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Corpoeducación, 2010) (Hernández, 2020). Sin embargo, a pesar de estas inversiones, persiste la pregunta sobre por qué muchas instituciones educativas rurales continúan enfrentando carencias de personal y recursos físicos en el presente año 2022.

Desde mi experiencia, lo que tú dices, la oxigenación y el cambio de ciertos lugares. Mira, estuve unos años en Alto Pesares, después hubo un cambio y estuve en Poblazón, de ahí cambió para Samanga en pandemia, con ella emerge la educación virtual en esta zona y ahora en el Tambo, bajo la consigna de “educar para el mundo sin salir de la comunidad” (Perfetti, 2003, p. 199). Así como, tener en cuenta a la “Superación de brechas socioeconómicas, técnicas y de ingreso a las telecomunicaciones y tecnologías, tienden a mantenerse relegados, perdidos” (Gaviria, 2017, p. 57).

Y entonces uno se oxigena, uno va aprendiendo de diferentes culturas. Cuando yo llego a la escuela, a la escuela nueva donde estoy ahora, yo veo que los profes ya llevan 46 años de profesión, en el mismo sitio, en el mismo lugar donde fueron designados como docentes. Ellos



han visto la generación de la generación, entonces me parece que es bueno oxigenarse y cambiar también de ambientes y aprender y llevarse lo mejor de todos los lados. Eso creo yo, ¿no?

“Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, de tal forma que incluya y exprese los aportes históricos, políticos y económicos, sociales étnicos, científicos y tecnológicos de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales”

(Gaviria, 2017, p. 56).

Si es estar estáticos en un solo sitio eso también genera otros conflictos, no creo que sea pertinente, más en estos sitios tan complejos. “Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes” (Gaviria, 2017, p. 58).

En el caso de acá, situaciones complejas como, por ejemplo: los chicos tienen 20,000 para dos días para mecatear, se mueve la parte económica increíble, no son los chicos que uno ve en la parte urbana que llegan con hambre.

El dinero se mueve mucho, estudiar no.

Cuando yo llegué la primera actividad que realicé con ellos fue las emociones, entre ellas conocerse y qué querían ser cuando fueran adultos, uno siempre escucha que ellos quieren ser jugadores de fútbol, pero en este caso no, ellos se quieren ir para la guerrilla, porque les pagan o se quieren ir a deshojar coca, existen una problemática aguda en zonas de conflicto de cultivos ilícitos. Esta situación conlleva a descuidar la consideración de reflexiones personales, identidades, preocupaciones, experiencias y emociones (Triana, 2018). Este fenómeno se debe en parte a la limitada diversificación económica en las áreas rurales, ya que, como subraya Perfetti



(2003) “la economía y los ingresos de la mayoría de la población rural están estrechamente ligados a la agricultura” (p. 170).

El carácter de los niños es duro, porque sus vivencias son duras, (*en voz muy baja*) te sacan el arma, son contextos muy difíciles. Enamorarlos hacia el estudio es difícil, decirles que el estudio es importante y otra manera de salir adelante. Si a esta condición le sumamos otras debilidades como, por ejemplo, ausentismo, inestabilidad de la planta docente, niños y niñas en situación de vulnerabilidad (Orozco y Portilla, 2021, p. 206).

Es un reto y ese reto lo tengo ahí, me doy por bien servida, porque arrancamos con la huerta que allá no, tienen el terreno, pero no cultivan, es un terreno fértil y no. Porque lo que tú tienes en la huerta, no te va a dar lo que te dan en una jornada de raspar coca. Todo lo que te toca esperar para una cosecha, ellos posiblemente se lo ganen en una semana, ¿Qué puede hacer el docente, frente a la problemática en que se encuentra inmerso? Resalto las palabras de la docente *¿Cómo enamóralos de la escuela?*

Esta es una experiencia nueva que tengo, Dios mío santísimo, si esto es aquí nomás que será, en los lugares más apartados.

Es un reto que tengo en este lugar, no imposible, pero (*silencio*)... en este lugar, el contexto es complejo. En este contexto particular, los docentes se encuentran en medio de un panorama complejo que exige un compromiso social constante, afirma Perfetti (2003) “Este conflicto ha causado un elevado número de muertes, desplazamientos, destrucción de infraestructura, entre otros”, (p. 173).

I.: ¿Qué es lo más bonito que te quedó o de la institución donde estuviste más tiempo?



P.: Lo más bonito que tengo de la Institución Alto Pesares, es todo el apoyo que recibí, que me brindaron en la comunidad, ellos creyeron en mi trabajo, me aportaron, me enseñaron; es decir yo crecí allá como profesional y como persona.

Me pongo muy sentimental cada vez que me encuentro a alguien de la comunidad porque ellos son con un amor, con una sinceridad, una muy buena energía; con todo esto uno dice: dejé huella.

Algo muy triste que me pasó y que pronto no me has preguntado, en el año 2017 una de las niñas, se llamaba Arelis se murió y fue muy triste, fue muy impactante, porque yo la tuve en el salón el día antes clases y al otro día el papá vino a decirme que la niña se había muerto.

La niña se encontraba en un estado de desnutrición muy avanzado, después de que salió de la escuela estaba normal, el papá me dijo que en la noche la niña empezó con un vómito y con daño en el estómago a la vez y no la llevaron al médico, ni siquiera cuando amaneció.

Durante la década de 1990 y debido a la apertura económica producida por la firma del TLC, ello transformó el funcionamiento del mercado internacional al bajar los precios de los productos agrícolas, lo cual, a su vez, condujo a una reducción en los ingresos de los trabajadores del campo, lo que incrementó los índices de desempleo rural y, finalmente, agudizó la situación de pobreza en las áreas rurales (Hernández, 2020).

Cuando llegué a la escuela faltando 15 para las 7, y a las 7:05 llegó el hermano, llegaron los niños y el hermano me pasa los cuadernos y él me dice Araceli está enferma que si puede hacer el favor de des atrasarla.

A eso de las 9:00 de la mañana, recuerdo que estaba en clase de ciencias, les había dejado un trabajo y tocan la puerta, era el papá de Arelis y me dice: profe, se me murió la niña, y lloraba



el papá mucho, yo realmente no asimilaba lo que él me estaba diciendo. Porque le decía, si yo la tuve ayer aquí en el salón.

Trajeron a la niña acá Popayán para hacerle la autopsia, la niña no aguantó el vómito y el daño de estómago, porque tenía un avanzado estado de desnutrición. Murió de una infección intestinal por el estado de nutrición muy alto. Se presentan estadísticas preocupantes que indican que alrededor de uno de cada cuatro habitantes de Colombia residen en áreas rurales, y un 44% de esta población se encuentra en una situación de pobreza multidimensional. A pesar de un lapso de cuatro años, la disparidad entre zonas urbanas y rurales disminuyó solo ligeramente, pasando del 23,8% al 22,4%. Estos datos ponen de manifiesto que nacer en una región rural implica notables limitaciones en términos de oportunidades de desarrollo (Orozco y Portilla, 2021, p. 207).

Eso me marcó mucho, ya que uno trabaja la parte de nutrición, pero influyen otras cosas, en el caso este, con tantos hijos, con ella eran siete, los niños los tenía estudiando a todos, unos en Coconuco, es decir que a él (el padre) le tocaba darle para el transporte a los hijos que estudiaban en Coconuco. Uno se pregunta de ¿Dónde saca, pues los recursos económicos para poderlos enviar a estudiar? Son muchas cosas que a veces uno no alcanza a visualizar como docente.

Uno como docente se toca, piensa ¿algo pasó? ¿qué faltó? creo en eso y yo me acuerdo, me acuerdo mucho, esa situación me marcó mucho.

Se han normalizado condiciones que no se deben normalizar, la falta de derechos que todo ciudadano debe tener, el derecho a la salud, alimentación y educación entre otros; el Estado tiene en desamparo el territorio rural. No es desconocimiento de los gobernantes, pero poco y nada han ejecutado para poder por dar un giro o cerrar



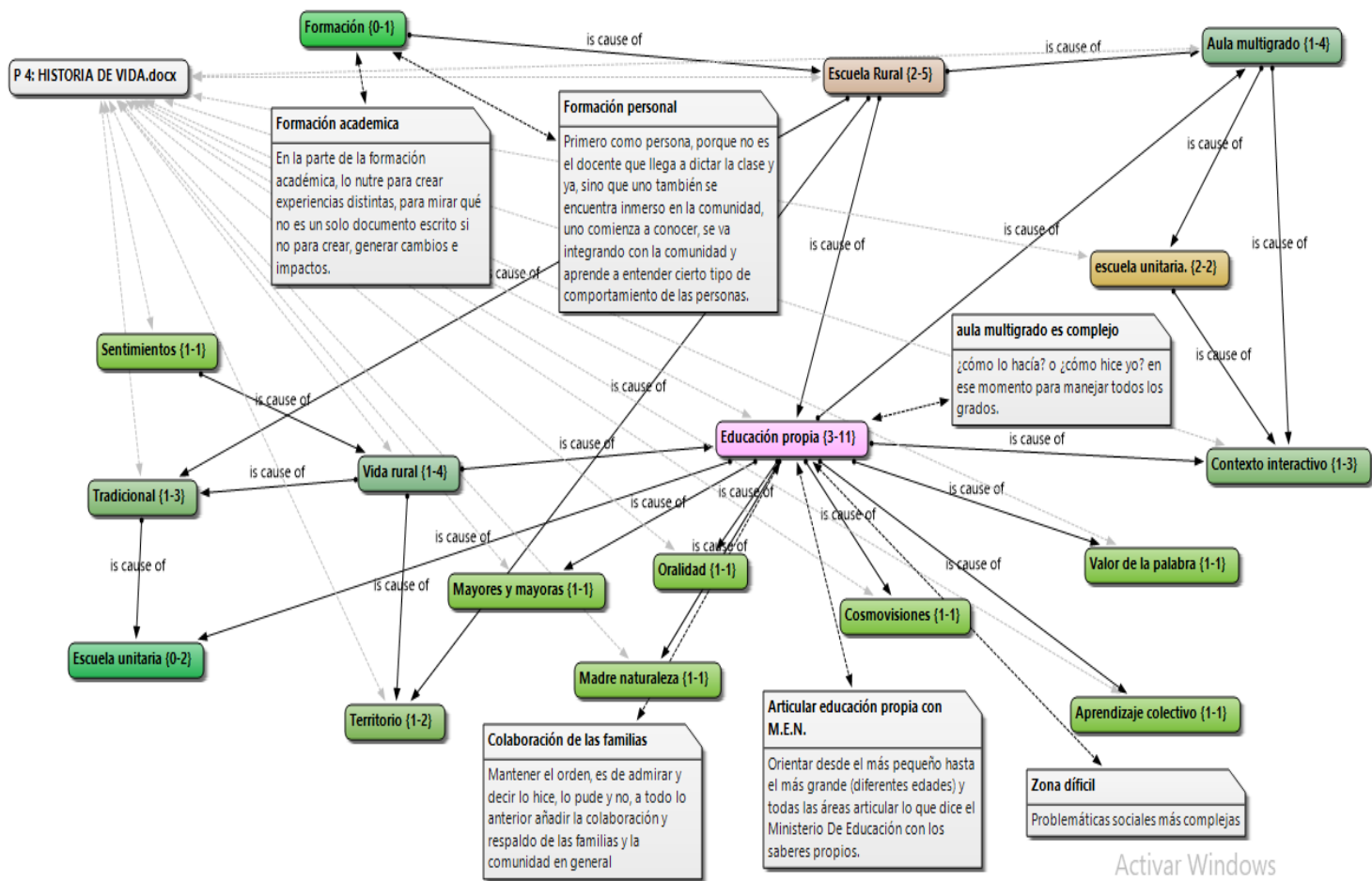
brechas de desigualdad “la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo.” (Gaviria, 2017, p. 182).

Yo aprendí mucho con ellos, tengo un estudiante que es sacerdote.

¿Cómo es eso que supuestamente no le toca al docente, pero le toca?

Por ser zona indígena son afortunados, ya que el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), complementa lo que el PAE (Programa de Alimentación Escolar) no les da, se puede organizar un menú de acuerdo con los recursos alimentarios de la zona, además cuando no hay PAE, la unión de los padres de familia debe recoger fondos. Es decir, nos toca generar ingresos con actividades ventas de empañadas, jugos y demás los fines de semana y eso toca coordinar como docente, si es fin de semana le toca ir al docente.





Fuente: Elaboración propia

Gracias a la docente Erika por compartir parte de su experiencia como docente en una zona rural de Cauca, además, se le felicita por el compromiso social que devela al estar contantemente proponiéndose retos, es de admirar. Conocerla y haber compartido con ella permite enseñar a educar en un aula unitaria.

Valoración de las problemáticas expuestas en el mismo.

Para el análisis del relato de la docente Erika se utilizó la herramienta Atlas ti, donde los colores se encuentran dados por la densidad, y la categoría más relevante es educación propia.

Teniendo en cuenta los años 50 hasta finales del siglo XX, es importante destacar que, desde la



década de 1950 hasta finales del siglo XX, no se observaron cambios significativos en lo que respecta a las zonas indígenas y su sistema educativo de educación propia. Puesto que, la preparación de docentes para la enseñanza en zonas rurales careció de un enfoque que considerara los contextos socioculturales, necesarios para abordar la compleja y dinámica vida tradicional campesina. En su lugar, se subordinó a las corrientes de un orden global cuya base ideológica se centraba en la producción, la globalización y una forma de modernización que carecía de autenticidad" (Triana, 2012).

Es así, como se logra visibilizar que permanece el enfoque pedagógico en términos de sus estructuras y métodos convencionales. La disposición central del estudiante en el proceso de aprendizaje y el rol del docente como guía y supervisor de las actividades educativas se mantuvo. Este modelo se distingue por la transferencia fragmentada de conocimientos (Triana, 2012).

En otro sentido, el docente rural no solamente imparte clases, se encuentra constantemente permeado de vicisitudes del propio contexto del ser maestro y externos dados por el medio, algunas de ellas son:

1) Reconoce que existen problemas irresueltos, vinculados a la persistencia de prácticas de enseñanza inadecuadas en el multigrado, que no permiten atesorar los conocimientos comunitarios y familiares previos de los educandos, aun cuando existen modelos pedagógicos específicos desarrollados incluso en el propio país, en base a los cuales se cuenta con guías didácticas aplicables a la clase única, con integración de diferentes áreas curriculares (Gaviria, 2017).

2) Situaciones recurrentes en escuelas rurales, que incluyen la carencia de recursos digitales o material pedagógico, son aspectos comunes (Perfetti, 2003).



3) Residir en áreas con elevados índices de pobreza, las poblaciones afrodescendientes, campesinas e indígenas se enfrentan a una marcada discriminación cultural, social y racial. Esto pone de manifiesto la notable incompetencia del Estado en la protección de los derechos de estos grupos. Esta situación suscita interrogantes acerca de la inversión social y la implementación de políticas públicas que, año tras año. Estas promesas chocan con la dura realidad de abandono, altas tasas de mortalidad infantil en áreas rurales, corrupción y las reiteradas denuncias de incumplimientos en la salvaguarda de los derechos fundamentales de estas comunidades (Gaviria, 2017).

4) En el contexto de la búsqueda de una sociedad más equitativa, la educación emerge como un poderoso instrumento para mitigar las disparidades. Sin embargo, para lograr un auténtico cambio y transformación de las zonas rurales en Colombia, se hace ineludible priorizar la atención a este sector en la formulación de políticas públicas. Esta premisa ha sido enfatizada por Orozco y Portilla en su estudio de 2021 (p. 207), quienes subrayan la imperante necesidad de abordar esta prioridad como un pilar fundamental de la agenda de desarrollo del país.

Por último, cabe preguntar ¿esta es la calidad de educación que el Ministerio de Educación Nacional desea para sus ciudadanos? O ¿cuál es la finalidad del Estado para no tener en cuenta todas las necesidades que emergen en el campo educativo rural? Constantemente se escucha en el discurso de políticos y académicos, que en una sociedad lo más importante es la educación, sin embargo, en Colombia el campo educativo es poco notable dado que el DANE reporta que existe una tasa de analfabetismo registrada el año pasado, de 5,24% lo que equivale a 1.857.000 colombianos.

Agradecimientos



Este trabajo se desarrolló en el marco del seminario de ruralidad a los discentes del Doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte 59 en el año 2022, orientado por el Doctora Alba Nidia Triana Ramírez, donde unos de los objetivos fue comprender las dinámicas históricas en aspectos pedagógicos, educativos, políticos y culturales de la educación rural y del campo en Colombia del siglo XX, y lo ocurrido en el actual siglo XXI.

Conclusiones

1. La preparación de docentes para la enseñanza en zonas rurales adolece de suficientes elementos que le permitan desarrollar de manera eficiente su labor a partir los contextos socioculturales, de la vida tradicional campesina.
2. Para lograr un auténtico cambio y transformación de las zonas rurales en Colombia, se necesita priorizar la atención a este sector en la formulación de políticas públicas como un pilar fundamental de la agenda de desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

- Gaviria J. A. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes* n.º 54 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/10555/9157>
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>
- Hernández Silva D. (2020) Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, Vol. 2 No.4. Disponible en: <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/86/180>



- Orozco Muñoz, J. J. y Portilla Portilla, M. G. (2021). La escuela rural y la práctica pedagógica. En: Portilla Portilla, M. y Zamudio Tobar, G. (Eds. científicas). Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología (pp. 199-214). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Disponible en: <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/341/505/7099?inline=1>
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. https://www.academia.edu/39636884/EDUCACION_RURAL_EN_COLOMBIA
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Triana A.N (2018). Educación Primaria Rural Colombiana.:1976 – 1994. En: Corrêa Werle, F.O, López O y Triana, A. N. Educação Rural na América Latina. Editorial Oikos, Ltda. Sao Leopordo (Brasil).
- Triana, A. N. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(18), 93-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4217122>
- Triana A.N (2010). Escuelas normales rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 13(13), 203 - 230. Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/724/889>

