

Universidad Pedagógica Nacional – UPN

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Tesis para optar por el título:

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

El enclave de la escuela en el ámbito rural

María Acosta y Pedro J. Orduña

Director:

Alejandro Álvarez Gallego

Bogotá D.C., mayo de 2010

RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN, RAI

COLOMBIA	UPN-CINDE	RAI
----------	-----------	-----

TÍTULO: EL ENCLAVE DE LA ESCUELA EN EL ÁMBITO RURAL
AUTORES: ACOSTA, María ORDUÑA R, Pedro J.
PUBLICACIÓN: Bogotá, 2010, 98 p; tipo: electrónica.
PALABRAS CLAVE: Escuela, escuela rural, urbano, educación rural.

DESCRIPCIÓN:

Es un estudio genealógico-arqueológico que a partir de diferentes tipos de documentos, indaga por los enunciados que atraviesan la escuela rural, desde los construidos en los años cuarenta a partir de enunciados como higienismo y progreso, pasando por la escuela en medio de la violencia, la influencia generada por el desarrollo y algunas aproximaciones a la escuela rural de hoy como un campo para algo más que la educación.

FUENTES:

Se citan 65 fuentes bibliográficas.

CONTENIDOS:

El objetivo básico de la investigación fue la revisión histórico conceptual de las condiciones de poder y saber que han configurado la escuela rural. La **introducción** aproxima a las inquietudes con que los autores abordaron la temática escuela rural. Un capítulo llamado **Luces y sombras de la escuela rural** describe algunas condiciones relevantes del momento histórico en que se aborda el análisis documental. El capítulo: **Rural, Rústico, Arcaico - Urbanización, Agro Progreso** hace un recorrido por el distanciamiento entre lo urbano y lo rural y cómo afecta la escuela ubicada en el campo. El capítulo **En busca de la escuela rural dentro y fuera del campo de batalla** pretende mostrar cómo se configura la escuela en la época de la Violencia. El capítulo **La competencia insalvable que representan las máquinas frente al hombre con una azada** muestra cómo el desarrollo incide en las actuaciones de la escuela enclavada en el ámbito rural. El capítulo denominado **La escuela rural un campo para...** procura mostrar las posibilidades que tiene la escuela en los nuevos discursos de la ruralidad y del desarrollo que la atraviesan y la configuran de otra manera. Finalmente, con las **Conclusiones** más que un cierre pretenden abrir nuevas preguntas sobre la escuela rural, sus dinámicas interiores y sus vecindades.

METODOLOGÍA:

Mediante el enfoque genealógico-arqueológico se pretende indagar sobre las condiciones de poder y saber que han atravesado la escuela rural, durante la segunda mitad del siglo pasado, configurándola de una manera, que determina hoy nuevas formas de ver y decir de ella y en ella.

El análisis de la información está orientado a una búsqueda, organizada, detallada y basada en una lectura juiciosa de los documentos que busca los enunciados, las regularidades y las visibilidades propias del discurso; por eso no se compara al análisis hermenéutico y se acerca al análisis crítico del discurso.

CONCLUSIONES:

El recorrido por los documentos deja los siguientes hallazgos: la presencia de discursos que se van remozando, con nuevas formas de decir de cada una de las épocas, el higienismo convertido en seguridad (alimentaria, salubridad salud al colegio y otros), el progreso convertido en desarrollismo y transformado posteriormente en desarrollo y fundamentalmente el reconocimiento de la escuela rural, como una institución urbanizadora de las zonas rurales y portadora de los discursos urbanos, que posibilitan los discursos de poder y saber subsumidos en las prácticas escolares que en muchos casos no hacen más que reproducir la política vigente.

Agradecemos a todos aquellos, presentes y no presentes, que de mil maneras distintas, con sus saberes, su apoyo, su paciencia, su amor y su tiempo robado, hicieron posible que pudiésemos recorrer este camino.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Luces y sombras sobre la escuela rural.....	8
Rural, Rústico, Arcaico - Urbanización, Agro Progreso.....	18
En busca de la escuela rural, dentro y fuera del campo de batalla.....	29
La competencia insalvable que representan las maquinas frente al hombre con una azada.....	47
La escuela rural de hoy, un campo para.....	68
Conclusiones.....	85
Bibliografía.....	92

INTRODUCCIÓN

“Toda existencia reclama un espacio más allá de su propia corporeidad, aunque ese espacio esté ya ocupado por otros cuerpos. Es como un aire alrededor de cada existencia, que aunque no contiene su materia está impregnado de su carácter, de su olor” (Hofstadter 2004: 37).

La imagen puede hacerse más nítida si tratamos de imaginar una escuelita en medio de un paisaje rural, que podría ser la ladera suave de una montaña recortada contra un cielo azul infinito, niños que corren dispersos en un pastizal dorado, el crujiir de ramas de árboles mecidos por el viento, y al tiempo tenemos en las manos, la tesis ya propuesta desde muchas miradas, y conocida por la mayoría de investigadores de la educación, que pone en evidencia la escuela como un acontecimiento netamente urbano.

En el caso de las ciudades, la escuela o la institución educativa hace parte del entramado urbano, ambas cosas, escuela y ciudad, parecen estar hechas de la misma materia se tejen una con la otra sin conflicto. Pero cuando la escuela es llevada al ámbito rural esa diferencia de materias se hace evidente, ese entorno donde la escuela pretende insertarse comprime el aire a su alrededor, presiona sus muros y en algunos casos, a pesar de la rigidez de sus estructuras y la solidez de sus límites, les abre grietas por donde se cuelan el olor y el sabor de la tierra, las miradas de los campesinos, que vienen a ser, en este caso los padres de familia, tan distintas, a la

manera en que los maestros, intelectuales sujetos urbanos, están habituados a ver el mundo.

En esa lucha de fuerzas se hace evidente la disfuncionalidad de la escuela en el ámbito rural, puesto que la escuela sólo es posible a partir de una serie de requisitos eminentemente urbanos: El control del espacio, necesario para que los niños y maestros se reúnan y se pueda echar a andar el proceso de enseñanza aprendizaje, diferenciado de la vida y propio de la escolarización, obliga a que las personas vivan juntas, no dispersas, como suelen vivir en el campo. El control del tiempo, los horarios, la longitud de las clases, la regulación de los descansos, la programación de las actividades para cada día es una noción de tiempo civilizado, es decir de tiempo urbano; en el campo el tiempo, igual que el espacio, tiende a dispersarse, es más difícil de precisar, de contener, de fraccionar. El lugar social del niño, que en la ciudad es un escolar, menor de edad, diferenciado del resto de las personas, con unas necesidades que se le han asignado y unas actividades que debe realizar para cumplir con su papel de niño, es una figura que muy poco tiene que ver con el niño campesino, que no es muy diferente al adolescente campesino o al adulto campesino, con los cuales pasa la mayor parte del tiempo y comparte casi todas las actividades y los espacios. Y, finalmente, el lugar social del conocimiento, que está localizado y guardado al interior de la escuela urbana, con un significado y una función específicos, relacionados con la ascensión económica y social de los ciudadanos urbanos, mientras en el campo, el conocimiento, como el espacio, el tiempo y la relación con las personas, es algo que está disperso y entremezclado con la vida cotidiana y sirve para vivir todos los días.

Estas fuerzas encontradas en distintos momentos de la educación rural en Colombia son el hilo conductor de este documento. Cómo la escuela atraviesa el campo, pero también cómo es atravesada por el campo donde se inserta esa escuela urbana en sí misma, que ha venido a ocupar un lugar en el entorno rural, es lo que nos proponemos ver en cada momento de los que hemos elegido para este estudio.

La escuela rural que conocemos hoy en día es distinta a la escuela rural de mitades del Siglo XX y a formas posteriores de escuela que se fueron configurando a partir de ahí hasta finales del milenio. Qué la hace distinta y qué permanece en ella, a través del tiempo, es lo que queremos hacer visible en el documento a continuación.

LUCES Y SOMBRAS SOBRE LA ESCUELA RURAL

“El pasado es un inmenso pedregal que a muchos les gustaría recorrer como si de una autopista se tratara, mientras otros, pacientemente, van de piedra en piedra, y las levantan, porque necesitan saber qué hay debajo de ellas” (Saramago, 2008: 35).

Desde los primeros años del Siglo XX en Colombia existió una marcada diferencia entre la educación urbana y la educación rural. En un país destrozado por los estragos de La Guerra de los Mil Días, se establecieron los primeros lineamientos sobre cómo debía implementarse la educación, en el marco de un programa general de reconstrucción económica y de organización de la administración pública. La ley 39 de 1903, determinó que la educación oficial debería estar orientada por los principios de la doctrina cristiana y ser gratuita, pero no obligatoria, siguiendo la posición del clero. Además, se dividió la enseñanza en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. En un esfuerzo por la descentralización se encargó a los departamentos la administración de las escuelas primarias, para que se ocuparan de la financiación, la dirección, la supervisión y el pago de maestros, mientras que los municipios deberían proveer las instalaciones, el mobiliario y los instrumentos necesarios para su funcionamiento. El suministro de los útiles y textos escolares a todas las escuelas primarias del país corría por cuenta de la Nación. Se estableció la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales, las primeras con seis años de instrucción, dos llamados elementales, dos de escuela media y dos de escuela superior, mientras que las rurales tenían sólo tres años de instrucción primaria (Ramírez y Téllez, 2006: 8). Además, se organizaron las Escuelas Rurales Alternadas, para establecimientos que recibían

alumnos de ambos sexos; en esos casos, el tiempo se reducía a la mitad de la instrucción que se daba en una escuela rural, porque los días de clase se dividían por géneros: en los impares, es decir tres a lo largo de la semana, asistían los hombres y en los días pares y la mitad del sábado asistían las mujeres, es decir dos días y medio por semana (Alarcón de Ortega, 1955: 16). Se evidencia, desde entonces una marcada diferenciación, primero entre lo urbano y lo rural y luego entre hombres y mujeres en el entorno de lo rural. Los documentos no explican la razón de esa diferencia, como si nadie necesitara entender por qué un determinado grupo de seres humanos en unas condiciones específicas al respecto de su procedencia, sus costumbres, su manera de habitar el mundo, necesitase, a ojos de quienes toman las decisiones sobre cómo se construye un país, menos educación, o menos instrucción que otros, desde los niveles iniciales de la escolarización. Llama la atención, también, como en los documentos de esos años, las palabras educación, instrucción y escolarización, parecen no tener significados diferenciados.

La educación secundaria estaba localizada sólo en los centros urbanos y su administración era responsabilidad del nivel nacional. Las políticas de reconstrucción económica del Rafael Reyes (1905 – 1910), estaban orientadas a un desarrollo industrial impulsado desde la educación, por eso la diferencia marcada entre la educación técnica y la llamada educación clásica. Desde el sistema oficial se promovía una suerte de selección de los estudiantes de secundaria para dejar el cupo a quienes realmente deberían aprovecharlo y no generar falsas expectativas en muchachos que

no estaban destinados para los más altos ministerios, de esa manera se explica que habiendo un recurso para subsidiar la educación secundaria, se decidiese cobrarla:

“(...) la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la Universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual. En realidad, la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el Gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores” (Memoria del Ministro de Instrucción Pública, 1928: 15-16, citado por Ramírez y Téllez, 2006: 26).

Cabe preguntarse cuáles serían los sacrificios del Gobierno y si sólo se llamaban sacrificios cuando hablamos de la educación de los pobres. Y por ese camino, ¿quiénes son los llamados a hacer sacrificios? Jesús, sin duda que se sacrificó para salvar la humanidad, los padres de familia, las madres abnegadas, la Madre Patria, a la que se recurre de tanto en tanto para hurgar en las culpas de hijos dudosos o abiertamente infieles. ¿Quién es el gobierno sacrificado por sus hijos? ¿Un gobierno padre, que mira desde arriba y es capaz no sólo de juzgar los comportamientos, sino de predecir las aptitudes y capacidades de sus hijos menores de edad y encaminarlos por caminos provechosos para uno u otro fin?

En cuanto a los maestros, sus sueldos eran muy bajos y no se les exigía ninguna formación pedagógica; ambas condiciones se hacían más extremas en el sector rural, donde una maestra de primaria ganaba 30 pesos, mientras que una de un

centro urbano ganaba 45, además de que el 90% de las maestras rurales no tenían ningún grado. Los suministros de útiles y textos que debía proveer la Nación difícilmente alcanzaban para las escuelas urbanas, así que las rurales casi nunca contaban con los materiales necesarios para su funcionamiento. En esas condiciones, el número de alumnos por docente era de cerca 61 en el campo y de 50 en las ciudades. Aún así, la tasa de escolaridad era menor al 7 % en el sector rural.

Con el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934 – 1938), la educación pasó a ser secular y obligatoria, se garantizó la libertad de la enseñanza, se prohibió la discriminación de los estudiantes en los establecimientos de educación primaria, secundaria o profesional por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento (Ley 32 de 1936), (Ramírez y Téllez, 2006: 31) y se hizo un esfuerzo por la centralización de la administración; pues los gobiernos municipales en rarísimas ocasiones contaban con los recursos para cumplir con las obligaciones que se les habían impuesto en materia educativa. Se mejoraron las condiciones de los maestros en cuanto al salario, la estabilidad y las posibilidades de ascender en el escalafón. Respecto de la educación secundaria se estableció un mismo programa educativo para todos los planteles y se fundaron los primeros colegios oficiales.

A partir de los años cincuenta se evidencian diferencias importantes en la educación en Colombia. Tanto en primaria como en secundaria los crecimientos de matrícula anuales promedio en las década del cincuenta y sesenta fueron los más altos desde los observados a principios de siglo. En matrícula primaria, los crecimientos

promedio anuales para estas dos décadas fueron de 7.7% y 6.9%, respectivamente y en matrícula secundaria de 12.4% y 13%. En el país aumentó significativamente la relación de alumnos matriculados en primaria, respecto a población total; se pasó del 7.2% en 1950 al 17% en 1976 (Ramírez, Téllez, 2006: 43 – 44).

La revisión de archivos a lo largo del siglo XX deja ver, a partir de los años cincuenta, una nueva dirección en la mirada desde la ciudad al campo, orientada por la ola de progreso y urbanización que inundaba el mundo, después de la II Guerra Mundial. La imagen, bucólica y romántica, por un lado, y burda, rústica e incivilizada, por otro, que se tenía del campo, desde la capital, comienza a perder consistencia, frente a otra, vislumbrada desde las alturas, que empieza a dibujarse, cada vez con mayor nitidez, como una promisoría posibilidad productiva e industrial. Por supuesto esa mirada no podía dejar fuera la escuela, semillero de futuras generaciones que deberían forjarse para cumplir el sueño del progreso. Ese primer período que nos ocupa, entre los cincuenta y los setenta, inicia aún en medio del clima teñido por la Violencia que azotó sobre todo los territorios rurales de Colombia, y con las heridas abiertas de la Segunda Guerra Mundial, cuyas consecuencias determinaron, entre otras cosas, los posteriores modelos económicos que sucesivamente fueron experimentados en los países en vías de desarrollo de América Latina. Es especialmente interesante esa conjunción de la visión universalista del progreso como un ideal de la raza humana y la situación de violencia descarnada que se vivía en el campo colombiano.

Para describir el aire que se debía respirar en 1954, escuchemos al ex sacerdote Fidel Blandón Berrío en carta dirigida a su amigo Ernesto León Herrera, autor de “Lo que el cielo no perdona”:

“Quiera Dios que tu libro sirva para algo más de lo que le auguramos, para que los lectores vean hasta qué abismo habíamos llegado a estas horas de la civilización, (...) Y que todos los colombianos, volviendo sobre tan deplorables experiencias hagan cesar de una vez por todas esas contiendas vulgares que no sólo despedazan los hermanos entre sí, sino que les hacen desgarrar las entrañas mismas de la madre Patria” (F. Blandón Berrío, 1954: 47).

Casi al mismo tiempo se postulan los lineamientos para una Educación Fundamental Integral, que debía aplicarse en toda América Latina, o mejor, en el mundo entero para la configuración de un hombre universal:

"Fe que en un día no lejano el HOMBRE goce de los progresos de la ciencia, la técnica y la industria y no un grupo de hombres. Que la inteligencia y bondad humanas con sus grandiosas posibilidades consistentes en que tienen en su dominio una ciencia insospechable, capaz de rendir la naturaleza a los pies del hombre y una técnica depurada que le permite, no sólo transformar, sino destruir la naturaleza y la vida misma, y una industria capaz de dar vida; no se detenga en un egoísmo estéril, si no que se convierta en fuerza constructiva que inunde de luz las zonas oscuras del planeta. Así el tremendo problema de ética, valoración moral de la existencia y del papel humano frente a ella se resuelve en forma armónica poniendo frente a frente a todas las conquistas humanas y a su conquistador de manera que la felicidad del uno sea conseguir la felicidad del otro”(Alarcón de Ortega, 1955: 28).

¿Es posible que esta visión universalista del hombre tuviese que ver con los efectos devastadores de la Guerra, que llegaron a todos los rincones de la tierra? ¿Es de ahí de donde salen los planes de universalización de la educación, de la primaria, del hombre, del conocimiento, de la historia? ¿Es después de la guerra cuando

comienzan a hacerse historias universales de la ciencia, las artes, la biología, esas enciclopedias que fueron herramientas fundamentales para los trabajos escolares de los niños de los sesenta y setenta? Cabe preguntarse si ese deseo de abarcar el universo no estaría ligado a la evidencia de la fragilidad del mundo después de la guerra.

Esa guerra, que arrasó civilizaciones, obligó a los hombres a mirar el mundo de otra manera, a preguntarse por el sentido de la existencia y por la garantía de la supervivencia, por primera vez puesta en juego de una manera tan contundente. En adelante, la dominación de la tierra por el hombre debería, entre otras cosas, asegurar el sustento de las sociedades, asoladas por la generalización de la violencia. Llegan los tiempos en que la planeación se convierte en una herramienta política estratégica, que debe garantizar, por ejemplo, *el buen uso de la tierra*, que en este ámbito se refiere exclusivamente a una mayor productividad. En términos económicos concretos, el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento –BIRF- hizo una evaluación que puso en evidencia la relación, que desde entonces se hizo necesaria, entre la utilización de la tierra y la productividad, y arrojó unos resultados que, a sus ojos, dejaban mucho que desear.

“Una de las principales propuestas era un impuesto progresivo para presionar a los terratenientes a intensificar el cultivo de la tierra subutilizada o vender la que se utilizaba de manera más ineficiente para con ello propiciar el abaratamiento y la reducción de la renta del suelo, todo acompañado de una estrategia general para generar una rápida migración de la población campesina hacia las ciudades” (Kalmanovitz y López, 2002: 6).

Se hace entonces visible la distinción entre lo agrario y lo rural, cuando se diferencia entre uso y sitio de residencia, o lugar de procedencia. La política de Estado frente al uso de la tierra, en contravía de los intereses y los logros de los campesinos en años anteriores, se consolidó en la Ley 100 de 1944, que reglamentó el “contrato de aparcería”, una forma de explotación y colonización de la tierra que otorgaba en propiedad a quienes permanecieran en la tierra un tiempo suficiente, le hicieran “mejoras” y la volvieran productiva. La nueva ley prohibía

“la siembra de cultivos permanentes por parte de los arrendatarios; establecía las condiciones para el lanzamiento de los mismo y fijaba pautas para el avalúo de las mejoras de los campesinos. Aun en otro aspecto, la ley 100 (1944) prorrogaba por cinco años más la prueba de la explotación adecuada sobre los predios incultos o baldíos, alargando así el plazo de reversión de tierras del Estado” (Kalmanovitz, 1978: 37).

Las cifras registradas describen tiempos de unos índices altísimos de urbanización de la población, es decir que aumentó significativamente el porcentaje de población urbana, en contraposición al de la población rural, que pasó del 39% en 1951 al 52% en 1964, lo que modificó, también los índices de educación, que mostraron en esta época un crecimiento de la matrícula nunca antes visto, ligado además a las altas tasas de aumento de la población, de cerca del 3% anual (Ramírez, Téllez, 2006: 50). El modo de ser de esa época urbanizó la vida; y la escolarización, que jamás escapa a las “tendencias de la moda”, ha sido siempre un instrumento de urbanización en sí misma. Así, se ve claramente la escuela, aún la escuela rural, como un imán ejerciendo una tremenda fuerza de atracción hacia los centros urbanos.

El 7 de agosto Laureano Gómez se posesionó para el periodo presidencial de 1950 a 1954, ante la Corte Suprema de Justicia, pues en el 49 su antecesor, Mariano Ospina Pérez, había cerrado el Congreso de la República, al tiempo que declaró turbado el orden público, la Nación en estado de sitio y la inexecuibilidad de las leyes. Se suspendieron por tiempo indefinido las actividades del Congreso, las Asambleas Departamentales y los Concejos Municipales; se estableció la censura de la radiodifusión y se designaron los censores de la prensa escrita (uno por cada diario); se prohibieron las reuniones públicas y se amplió la jurisdicción de los consejos de guerra a ciertos delitos imputables a civiles.

Mientras partidarios de Laureano Gómez esperaban cambios económicos favorables, los liberales lo recibían con expectativas y temores debido a los miles de muertos cobrados por la violencia hasta ese momento y a los desplazamientos de los líderes y gamonales rurales hacia los llanos orientales, donde se organizaban un importantísimo movimiento guerrillero. Al respecto, Olga Yaneth Acuña Rodríguez en el artículo "*De electores a bandidos*" escribe:

"(...) generó un alto índice de violencia especialmente por la persecución de la guardia departamental y de la policía chulavita, quienes se dedicaron a boletear, torturar, asesinar y desterrar a liberales y comunistas. Muchos de los moradores de filiación liberal que habitaban en el Norte del departamento de Boyacá, huyeron con sus familias al pie de monte llanero; y allí consolidaron grupos de resistencia popular o grupos de "bandoleros", bajo la orientación de algunos líderes liberales entre ellos: los Hermanos Franco Izasa, los Hermanos Bautista, Eduardo Fonseca Galán, Guadalupe Salcedo, Eliseo Velásquez y otros" (Acuña, 2008: 1).

Al tiempo que esas tormentas se desataban al interior, en montañas y llanos, con el envío de la fragata Almirante Padilla, Laureano Gómez inicia la participación activa de Colombia en la guerra de Corea.

El archivo consultado hace visible ese momento como un punto de quiebre entre el final de una época y el comienzo de otra que da lugar a nuevos modos de ser del discurso de poder, a nuevas formas de subjetivación que nos proponemos rastrear a propósito de la escuela rural, en tanto que ésta, en sus rincones ocultos, en los resquicios donde no siempre llega la luz, esconde pistas para entender de dónde vienen y hacia dónde van los vientos que corren en cada época y que determinan el carácter de los tiempos.

RURAL, RÚSTICO, ARCAICO - URBANIZACIÓN, AGRO PROGRESO

“Por encima de la manigua tropical, cenagosa y mortífera, Medellín miró hacia el mar. Pensó entonces en una gigantesca y larga carretera como las que se estaban trazando para Betulia y Urrao. Estas empresas colosales y genuinamente antioqueñas acrecieron el desplazamiento de gran cantidad de gentes y de maquinarias hacia esos rincones de la provincia. Con ellas iba lo que se llama civilización y que traduce en libertinaje, politiquería, plagio de urbanismo y corrupción de costumbres. Esas regiones y sus gentes entraban de lleno en el progreso y perdían definitivamente y para siempre su sencillez aborigen y su pacifismo. Cesó el suave tintineo de las herraduras en los breñales pedregosos y el chapuceo cansado de los cascos en los pantanos, y se oyó el ronco rodar crujiente de los buldóceres, los tractores y las palas de vapor...” (Blandón, Berrío, 1953: 61).

Para poder ver con más claridad este panorama de zozobra, hay que ir un poco más atrás, a los años treinta y cuarenta, y subirse a la ola de progreso y de urbanización que corría, en las primeras décadas del siglo, por las ciudades Latinoamericanas, y que determinó una nueva manera de ser de lo rural. Claramente se perciben tensiones entre lo rural, asociado con el caos, la pobreza, la ignorancia, la suciedad y la violencia, y lo urbano, de la mano del orden, el progreso, la higiene, la dignidad humana y la cultura; una idea de cultura que no reconoce diversidades, ni diferencias, que no entiende de valores propios, de conocimientos ancestrales, o saberes implícitos, sino más bien una cultura universal, arrolladora y totalizante, capaz de estratificar por niveles superiores o inferiores las calidades humanas. Aparece

también lo rural asociado a la noción de vida en comunidades y lo urbano a engrandecer al individuo. Personas de naturalezas muy distintas habitan cada uno de estos ámbitos y ven al otro con una mirada dura, que no comparte pareceres, que no está dispuesta a entender, que juzga y que, casi siempre, descalifica. En un mismo tiempo, términos como campesino, rural, rústico se enfrentan a otros términos poderosísimos, como agrario, urbanización, urbe y progreso.

Suárez y Tobasura (2008) hacen una reflexión frente a los términos rural y agrario:

El vocablo rural se origina en “ruralis”, voz latina derivada de “rus”, “ruris” que significa campo. Desde esta perspectiva etimológica, rural comparte el mismo objeto que el vocablo agrario, el cual procede igualmente de una voz latina, “agrarius”, derivada de “ager”, “agri”, que se refiere a campo. El significado de lo agrario se ha construido especialmente alrededor de la tierra como suelo cultivable para el cuidado de plantas y la cría de animales y ha girado en torno a la actividad económica productiva. Lo rural se entiende como lo atrasado, lo tradicional, lo pre moderno, en oposición a lo moderno (Suárez y Tobasura, 2008: 1-5).

Y en términos más concretos, una personalidad ecuatoriana, delegada en una conferencia interamericana sobre civilizaciones diferentes afirma sobre los habitantes de los territorios rurales y los indígenas:

“(…) el aislamiento es una característica del elemento aborigen, permanece la mayor parte del tiempo en su morada sórdida y poco acogedora, localizada en las altas montañas andinas, participando ocasionalmente sólo en las actividades religiosas y buscando de vez en cuando sus relaciones en la taberna. Por otro lado, es preciso señalar que la mayoría indígena no constituye un elemento político importante, precisamente porque la mayor parte de estos elementos no

saben ni leer ni escribir, condiciones indispensables para ejercer sus derechos como ciudadanos según nuestra constitución” (Arismendi, “et al.” 1973: 16).

A lo largo de la primera mitad del Siglo XX, las ciudades latinoamericanas tuvieron un incremento importantísimo de la población y en poco tiempo se vieron desbordadas por la cantidad de gente que las habitaba y la incapacidad para abastecer los servicios mínimos. Comenzaba la era de la planeación urbanística. La noción de progreso, aunque ya existía, se llena de un nuevo significado y va cobrando una fuerza arrolladora en las naciones latinoamericanas.

En casi todos los documentos de la época aparecen, a muy poca distancia, la palabra progreso y la palabra higiene; que aunque formaban parte del discurso anterior jugaron un papel importante en la atracción hacia las ciudades. No es casual que, por ejemplo, a uno de los barrios más modernos de la ciudad de Sao Paulo, en Brasil, se le haya dado el nombre de Higienopolis, y que la mayoría de sus edificios tengan las fachadas forradas en baldosas, como las que se usan para enchapar las paredes interiores de los cuartos de baño. De hecho, la visión de los higienistas fue determinante para el surgimiento del urbanismo como una disciplina diferenciada en América Latina, en la primera mitad del Siglo XX.

“Urbanizar es facilitar, disciplinar, embellecer, dar al hombre los elementos de una vida que lo distingue cada vez más de las eras inferiores iniciales de la comunidad urbana. La urbanización de la ciudad dará al ayuntamiento los medios para elevar los estándares de vida de la gente, para construir casas y

para proteger a la ciudad de vergonzosos barrios pobres” (Campello, 1938: 3, citado por Outtes, Joel, 2005: 41).

Así miraban al futuro los nacientes procesos de planeación urbana, alentados, además por la también incipiente medicina social. Cuando los médicos se interesaron en el medio ambiente como fuente de efectos directos sobre la salud de los individuos, emergió la medicina social y se configuró la ciudad como un objeto de interés higiénico, ligado a la teoría científica del miasma que relacionaba directamente la causa de las enfermedades con el envenenamiento del aire por sustancias putrefactas, producidas por la descomposición de la materia orgánica, o por las emanaciones del cuerpo. En lugares confinados, propicios para el hacinamiento, no había espacio para la disolución del miasma, por eso los barrios pobres fueron vistos como peligrosos y como los escenarios ideales para la propagación de enfermedades físicas y morales:

“Luchar contra los barrios pobres es tomar parte en una batalla para elevar la moral y mejorar la salud física de la raza. Este medio está usualmente ocupado por la clase trabajadora, la clase que precisamente necesita más higiene moral y física. En este medio repulsivo, el trabajador forma su familia y establece su casa. Si esta casa está en esa condición, nada es más de desear que escapar para olvidar y buscar distracción en el bar; va a éste cada vez más, entregándose a vicios como el juego y la bebida. De vuelta a su casa, se encuentra con un hogar repulsivo que le hace pensar con frecuencia que está excluido de la sociedad. A partir de esto le corroe la envidia y el odio crece contra aquellos a quienes cree responsables de su miseria. Este ambiente tiene consecuencias desastrosas en la niñez. Los niños viven sin distinción de sexo y adoptan los peores comportamientos, los cuales llevan a la escuela y al lugar de trabajo. Se vuelven vagabundos, porque prefieren la calle en donde pueden respirar y pasan la mayor parte del tiempo ahí en vez de en su habitación repulsiva. Las niñas en este ambiente pierden toda noción de honor y dignidad.

En suma, los barrios bajos son las causas directas de la falta de organización de la clase trabajadora; son un obstáculo absoluto a la elevación física y moral de la clase trabajadora. Deben ser demolidos". (Mendonça. 1931: 141, citado por Outtes, 2005: 45)

A nuestros ojos de hoy, sorprende la capacidad de juicio de la llamada clase alta sobre la clase trabajadora, similar a la mirada de lo urbano sobre lo rural. Parece no haber ningún apuro al hablar de mejorar la raza, o al describir las características, las costumbres y los vicios de esa pobre clase trabajadora que conforma hogares repulsivos, a la que hay que educar o transformar, en este caso mediante la planeación urbanística y la demolición de los barrios marginales. Uno se pregunta si quienes hacen esas descripciones se imaginaron alguna vez a la clase trabajadora leyéndolas, probablemente no, puesto que las clases trabajadoras solían ser además de todo, analfabetas. Desde esa mirada peyorativa y a partir de lo que fue sucediendo en esa corriente urbanizadora, puede concluirse que la entusiasta demolición de los barrios marginales supusiera también la demolición de las personas que los habitaban; es decir que esa transformación implicaba también la desaparición, la erradicación, el desplazamiento o la invisibilización.

En ese ámbito, en lugar de curar, la medicina empieza a ocuparse de prevenir, y emerge la medicina social, dirigida hacia el control de epidemias, la vacunación, la provisión de agua potable para todos. (Foucault, 1974, citado por Outtes, Joel, 2005: 58). Y surge también un nuevo tipo de médico, el higienista, con una inusitada fuerza transformadora. Todas las reformas de los centros de las ciudades latinoamericanas se

sustentaron en discursos higiénicos y comenzó a configurarse la ciudad como un organismo vivo con un corazón (constituido por el centro de la ciudad), un sistema circulatorio con vías arterias (avenidas de tráfico fluido), pulmones (plazas y parques arborizados), etc.

“(…) en sólo unos años el concepto de urbanismo se extendió de intervenciones aisladas en partes específicas del territorio urbano, hasta la urbanización de ciudades en su totalidad y al control del crecimiento urbano. En vez de reparar lo que se había desarrollado en forma inadecuada, apareció la idea de crear reglas para forzar que las cosas pasaran de una manera predefinida” (Outtes, Joel, 2005: 41).

En Brasil y Argentina, la implementación de la planeación urbanística fue llevada a cabo por regímenes dictatoriales entre la década del 30 y la del 40, igual que en Colombia, un poco más tarde, con Rojas Pinilla en el poder. En 1956 comienza la construcción de Brasilia, según los trazados de Lucio Costa y los edificios modernísimos de Oscar Niemeyer. Brasilia sería la ciudad soñada por la modernidad, donde todo funcionaría según la planeación, la razón, la zonificación y la higiene y no habría lugar para barrios pobres ni anillos de miseria, donde se hacinaran familias sin moral y sin dignidad humana. En Colombia, la destrucción ocasionada por El Bogotazo, en abril de 1948, fue el terreno ideal para la redefinición del centro de la ciudad. Entre 1949 y 1953 Le Corbusier, Josep Lluís Sert y Paul Lester Wiener, formularon el Plan Maestro de Ordenamiento Urbano de Bogotá, que determinó los lineamientos para la circulación que hoy permite a sus habitantes moverse de un lugar a otro de esta inmensa urbe. En 1954 Bogotá adquiere la categoría de Distrito Especial;

también su estructura es atravesada por las oleadas de higienismo, de pureza formal, de producción en serie asociadas a la comodidad y al concepto de Obra pública, que se puso en marcha desde la dictadura de Rojas Pinilla (Cuervo, 1995: 48). El discurso urbanista no sólo orientaba el ordenamiento del espacio físico de la ciudad, sino que implicaba, también el disciplinamiento de la sociedad, cuya manera de comportarse, de moverse, de aprender, de vivir estaría condicionada por esos espacios físicos, determinados por el positivismo, la higiene y la eugenesia. Fue, de alguna manera, mediante ese discurso urbanista, que se configuró el retrato de la sociedad deseada y del nuevo poder político (Outtes, Joel, 2005: 54).

La ciudad era entonces el entorno para el ascenso del espíritu en la escala humana, el lugar donde se conjugaban el orden, la razón, la higiene, la moral; diríamos que era el escenario ideal para la felicidad, sin embargo casi nunca, la modernidad señala la felicidad como un objetivo deseable, como algo que valiera la pena alcanzar.

Ya en los años cincuenta, los documentos consultados comienzan a hablar de cosas como la racionalidad económica, en función del desarrollo, haciendo énfasis en la productividad, lo que marca un giro importante en la manera de entender el progreso, y comienza a hacerse la diferenciación entre progreso y desarrollo. En todo caso, los procesos de urbanización se miraban como la conquista de la naturaleza y como un regalo de salud y de belleza que hacían los urbanistas a los ciudadanos y, sobretudo, a las futuras generaciones que disfrutarían de un entorno favorable para desarrollarse en

las condiciones que la dignidad humana exigía (della Paolera, 1940: 223-224, citado por Outtes , 2005: 67).

De otro lado, las zonas rurales amenazadas por la segunda oleada de violencia y distanciadas de las zonas urbanas, no sólo, como hemos visto, en términos físicos, sino en lo que se refiere la manera de entender y de habitar el mundo, tienen una respuesta del gobierno pos dictadura, de la Junta Militar que ve como una necesidad primordial enfrentar a los campesinos para que acepten sin reticencias las innovaciones que implican la inserción del capital en el campo. Para 1957 la comisión de rehabilitación,

“(...) considera necesario el desarrollo de construcción de carreteras, apertura de vías de penetración, construcción de puestos de salud y escuelas; todo ello se considera como la infraestructura necesaria para lograr la rehabilitación de la población que había sido azotada por la violencia rural” (Arismendi, “et al.” 1973: 260).

Esta es la clave del giro, la evidencia de la nueva mirada desde la ciudad a un campo no ya rústico y bucólico, sino, atravesado por carreteras, accesible, ordenado, medido, controlado, parcelado, industrialmente cultivado y productivo con sistemas de salud como los de las ciudades, con escuelas (sobra decir como las de las ciudades, puesto que, como hemos dicho, las escuelas son un acontecimiento urbano), es decir un campo urbanizado.

Es sobre esa tensión entre un extremo y otro, que se va configurando una nueva forma de existencia rural, determinada desde lo urbano, pero que al entrar en contacto

con la tierra choca con las personas que habrían de dar vida a esos nuevos sujetos rurales dibujados desde las urbes. En ese ambiente en que la urbanización era el medio más eficaz para la civilización, no es de extrañar que desde los espacios físicos y los imaginarios urbanos se definiera el deber ser de la educación en el campo; en los documentos oficiales sobre la educación rural se escribían cosas como esta:

“Se trata de enseñar a vivir, a participar en sociedad a un individuo que no sabe vivir y que generalmente no tiene idea de cómo puede participar activamente en la solución de sus propios problemas. Este tipo de Educación Fundamental tiene sus raíces y su justificación sociológica en los problemas del hombre campesino. Sus valores culturales y sus condiciones de vida operan como obstáculos al progreso. Este hombre padece de una serie de deficiencias y se ve obstaculizado por múltiples barreras que le impiden participar de los procesos sociales. Tales son las actitudes religiosas, basadas sobre una concepción animista del mundo natural, que desconoce las relaciones de causa efecto, o mejor diríamos, la variabilidad de los factores que inciden sobre la problemática del desarrollo del universo. Las pautas tradicionales del caciquismo que es una forma velada de paternalismo le impiden ver a ese hombre que es él quien tiene la tarea de su propio mejoramiento. El tradicionalismo familiar opera como obstáculo decisivo para el desarrollo de las capacidades individuales, porque obliga al individuo a permanecer unido estrechamente a su grupo familiar y a actuar siempre única y exclusivamente en razón de ese grupo. La falta de una concepción adecuada sobre la dignidad de su cuerpo le impide tomar medidas para defender su salud. El desconocimiento del concepto de educación, de organización y de las responsabilidades inherentes al mismo le impide actuar activamente en los grupos institucionalizados. La escasez de palabras y formas de expresión le impide comunicarse con los demás. La falta de un conocimiento adecuado sobre las normas mínimas de higiene personal y familiar le impide vivir de acuerdo a su dignidad humana. Estas estructuras mentales influyen en la incapacidad del hombre latinoamericano para realizar esfuerzos que requiere el desarrollo. Sobre ellas hay que operar para hacer la mutación del Ethos Cultural. (Cabrera Gaete, París 1976: 9)

El diagnóstico es de una claridad y una limpieza casi aterradoras, es inevitable evocar aquí la imagen de un científico como los de las películas, de bata blanca, guantes de látex y lentes para mirar de cerca, haciendo una disección y emitiendo una descripción objetiva (con toda la objetividad de la que es capaz la razón moderna), sobre, valga la redundancia, el objeto de estudio, que en este caso resulta ser un sujeto, el sujeto campesino latinoamericano, al que hay que transformar, para que acepte sin reticencias, para que se adapte, para que encaje armoniosamente en esa nueva imagen de campo urbanizado, propia del desarrollo, que ya para los años setenta es una noción que corre por los documentos como un pez en el agua.

Es quizá esa presteza, ese entusiasmo del desarrollo lo que lleva a juicios como el anterior, o a descripciones como la que sigue, hecha a propósito de los beneficiarios de las escuelas radiofónicas:

“Los vecinos de Sutatenza llevaban una vida casi primitiva semejante a la de la mayoría de las gentes del agro colombiano. Trabajan sus parcelas con sistemas rudimentarios e irracionales. Por lo menos la mitad del suelo de Sutatenza había sido afectada por la erosión hasta hacerlo inútil. Los caminos difíciles e intransitables en épocas de lluvias impedían el acercamiento de las gentes. Las viviendas de bareque y paja, mal construidas y peor conservadas constituían un peligro permanente para el bienestar de la familia. El analfabetismo era muy elevado; los habitantes no sabían leer ni escribir y, lo que es peor, no les interesaba aprender” (Torres y Corredor, 1961: 11).

No es casual, y tampoco es perverso, que fuera tan peyorativa la mirada hacia ese campesino ignorante, analfabeto, sucio e incapacitado. No era casual ni perverso,

porque quien estaba mirando y “organizando” la vida del campo, lo hacía desde las alturas, con la frente erguida y las vestiduras impolutas que le habían otorgado el dominio de la higiene y la búsqueda legítima del progreso y del desarrollo. Lo que no está muy claro es que esa mirada fuera consciente de ser sólo una mirada y no una verdad absoluta, una realidad objetiva aplaudida por la ciencia y con autoridad suprema para arrasar con todo aquello que no se ajustara a los cánones del orden y la productividad. Es desde la ciudad que se configura una nueva manera de ser un campesino, y la palabra misma ya trae consigo un cierto carácter de artesanal, de casero, como de un ser humano más pequeñito, que hay que educar, acondicionar, transformar para que alcance la dignidad humana, de la cual, desde luego, carece.

No hay, en los textos registrados, una relación directa explícita entre los habitantes de los barrios marginales de las ciudades y los habitantes del campo, pero en las descripciones que se hacen de unos y de otros, parecen existir lamentables coincidencias, como si vistos desde el podio niveo de la modernidad, estos seres humanos, además de pertenecer a una categoría dijéramos menor, padecieran de los mismos males. ¿Es entonces la pobreza lo que resulta inadmisibile? ¿O quizás la diferencia, en un mundo en el que debería reinar la límpida homogeneidad?

La función de la escuela rural, en todas sus formas, será entonces una labor eminentemente transformadora de ese sujeto, campesino latinoamericano que deberá convertirse en un ser civilizado para sumarse a la ola de desarrollo que corre vertiginosamente, de norte a sur, por el continente americano.

EN BUSCA DE LA ESCUELA RURAL DENTRO Y FUERA DEL CAMPO DE BATALLA

“(...) ¿La patria, señor? ¿Nunca la viste? Preguntó el comandante lanzándose en un raptó lírico: ¿Ves aquellas nubes que no sabes adónde van? Ellas son la patria. ¿Ves el sol que unas veces está y otras no? Él es la patria ¿Ves aquella línea de árboles desde dónde, con los pantalones bajados, vi la aldea esta madrugada? Ella es la patria (...)”
(Saramago, 2004: 62).

Los documentos oficiales de los años cincuenta hablan de políticas, de lineamientos, del deber ser de la educación, de los maestros, de las escuelas rurales primarias, de las normales rurales, las rurales alternadas, los institutos agrícolas, etc., pero no existe, desde los organismos del Estado una descripción de lo que sucedía al interior de las aulas, que se levantaban en medio del territorio rural, en ese clima de violencia brutal que se desplegaba en el campo colombiano en los años cincuenta.

Se sabe, por documentos no oficiales, que la fundación de escuelas no era sólo una cuestión oficial, hubo muchas personas que se dieron a la tarea de fundar escuelas a lo largo y ancho del territorio rural del país, para atender a distintas necesidades; siempre con intereses civilizadores, políticos y doctrinarios, no importa la doctrina que se quisiera implantar. Hubo escuelas fundadas por liberales guerrilleros, por curas, por gamonales, por terratenientes. En la mayoría de los casos la escuela funcionaba como una herramienta de imposición del orden. A veces, en medio del vendaval de la violencia, los niños de una vereda que cada mañana cruzaban el río para llegar a la

escuela, al otro lado, un día encontraban que el puente había sido destruido por uno de los bandos en guerra. Haciendo cuentas, resultaba mucho más difícil, costosa y demorada la reconstrucción del puente que poner a funcionar una escuela de este lado del río. Las más de las veces las escuelas funcionaban en casas ya construidas, espacios que alguien prestaba o terminaba donando y con el tiempo, o cuando alguien aportaba algún dinero se iban haciendo obras de adecuación. En algunas ocasiones la gobernación mandaba un maestro, pero en otras, el maestro era contratado por otras vías (gamonales, líderes guerrilleros, terratenientes, curas, o grupos comunales se encargaban de conseguir un maestro y pagarle un salario) o bien, prestaban el servicio de forma gratuita a muy tempranas horas de la mañana, o al final de la tarde, personas allegadas que se dedicaban a otras labores para ganarse la vida, en muchos casos en medio del conflicto la escuela tomaba una relevancia inusitada y era creada con fines de estabilización de lo instituido y de preservación de lo cotidiano:

“la escuela y la biblioteca adquirieron importancia capital en la mente de los guerrilleros y otros grupos levantados en armas. En sus nuevos dominios, lo primero que construían no era una iglesia, como era de regla en las antiguas fundaciones, sino una escuela en que habitualmente ejercía de maestro un voluntario del grupo” (Fals Borda, 1962: 45).

La violencia es pues, también generadora de esas pequeñas escuelas rurales que fueron pululando a lo largo y ancho de los campos colombianos.

En ese contexto es ilustrativo el caso del sacerdote, pedagogo y escritor Fidel Blandón Berrío, párroco en el noroeste antioqueño en los tiempos en que comenzó la violencia, que fue un empedernido fundador de planteles educativos. Su solidaridad

con los campesinos liberales le valió la persecución de la iglesia y del gobierno conservador durante más de diez años, en los que anduvo huyendo de un lugar a otro, colaborando con periódicos locales y fundando colegios y escuelas allí donde llegaba como si le asistiera en ello una necesidad imperiosa que no pudiera reprimir. En esos años recorrió varias zonas del país, cambió varias veces de nombre y escribió *“Lo que el cielo no perdona”*, una serie de crónicas de quienes vivieron en carne propia los horrores de la violencia y tuvieron que presenciar cómo torturaban y asesinaban de las maneras más horrendas a sus seres más queridos y tuvieron que huir de sus tierras y abandonar sus cultivos, sus casas y sus pertenencias. Hay muchos registros de comentarios sobre su libro, como este, de Calibán, publicado en El Tiempo en 1954:

“La lectura del libro *“Lo que el cielo no perdona”* es dolorosa y terrible, ya se apresuró un diario conservador a condenarlo como exagerado, parcial y de tendencias puramente liberalizantes. Nada más inexacto. El libro es simple exposición de hechos presenciados por su ilustre autor. Nombres propios, fotografías espeluznantes, como la de un policía que, muerto de la risa y coreado por sus colegas, muestra agarrada por el pelo, la cabeza de una de las víctimas. Otras yacen tiradas por el suelo. No hay un solo párrafo de este libro acusador que no sea la expresión de la verdad. Una verdad que no lo es menos porque en el campo contrario también se cometieran crímenes (...) y se trata no sólo en el caso de Antioquia, sino de los demás departamentos azotados por la violencia, de personajes honorables y, como suele ocurrir, ornato de la sociedad en que viven, bajo cuyo patrocinio o indiferencia, se efectuaron aquellas orgías de sangre, de que no había ejemplo en América Latina. *“Lo que el cielo no perdona”* es herrete, colocado sobre el pecho de los verdugos que martirizaron al pueblo colombiano.”

Impresionan de este comentario, no sólo la fuerza con que está escrito, sino el dolor, todavía vivo de quien escribe, como si aún la gente además estuviese

sorprendida de haber podido llegar al grado de locura y deshumanización que produjo la violencia en las mentes de quienes la padecieron y la ejercieron. Hay varios artículos más, publicados en distintas ciudades como Girardot, Bogotá y Medellín (Blandón Berrío, 1953: 24-28). Todos dolorosos, con el dolor de quien mira de cerca, conoce bien y no ha tenido tiempo de cicatrizar las heridas.

Parece que el libro tuvo mucho éxito, pero además le significó al autor la ira de quienes ya lo habían perseguido antes de la publicación. En el prólogo de la quinta edición, una breve reseña sobre su vida da cuenta de las escuelas y colegios que fue fundando en el peregrinar que fue su huida durante los años de su persecución. En Villa del Rosario de Cúcuta, con un nombre falso, fundó el colegio Monseñor Pérez Hernández, después se fue a Pamplona y fungió de profesor en el Colegio del Norte, luego en El Carmen, Norte de Santander, fundó un colegio de primaria y bachillerato, el Luis Eduardo Nieto Caballero y en la serranía de Bobalí, tierra de los indios Mutilones, donde lo acogió una comunidad de campesinos, levantó la escuela Alfonso López Pumarejo. En Pailitas, Cesar, tuvo la misma intención pero la persecución no se lo permitió y su fuga lo llevó a El Difícil, Magdalena, donde fundó el Liceo Bolivariano y con el concierto de las comunidades conformó una parroquia y logró, para la población, el grado de municipio, que recibió el nombre, más decoroso por cierto, de Ariguaní (Blandón Berrío, 1953: 17). La rapidez con que se podía fundar una escuela hace pensar de inmediato en qué condiciones funcionarían esos establecimientos, con recursos salidos de qué bolsillos se levantaban, o se adecuaban las construcciones

llamadas escuelas o colegios, donde se impartían las clases, a qué niños, hijos de qué padres.

Las huellas de este incansable caminante, que acompañó por más de 20 kilómetros una caravana de campesinos antioqueños desde Medellín, de regreso a las tierras de donde habían sido expulsados, las pisadas de este militante furibundo del respeto a Dios y a la vida de los hombres, que recorrió valles y montes buscando refugio, ofreciendo consuelo y misa a los feligreses que encontraba dispersos por el camino, fundando escuelas y dictando clases para que los niños, que crecían en medio de la violencia no quedaran desamparados, sin instrucción y olvidados de Dios, dan cuenta de lo que debió ser la vida de muchos hombres de entonces, que con una bandera o con otra trabajaban por las futuras generaciones con la esperanza de que no tuvieran que padecer el miedo que entonces se vivía.

No es extraño que tantos y tantos campesinos asolados por los horrores de ese campo de batalla, en que se había convertido el campo colombiano fueran a engrosar los índices de urbanización, que se evidenciaron en los años cincuenta, según los documentos oficiales, debido a la industrialización y el mejoramiento de los centros urbanos. De alguna manera la escuela rural prolifera en medio de la violencia, precisamente como una herramienta para menguarla y para retener la migración y en esa medida podría verse la violencia como un factor determinante de la configuración de la escuela rural en Colombia.

¿Pero cómo eran las escuelas donde asistían maestros y niños, cada día, o cuando era posible, para cumplir todos con el deber ciudadano de la educación? Desde las políticas, las escuelas rurales estaban concebidas para

“(…) preparar al campesino para que cumpla a conciencia los deberes de ciudadano y capacitarlo para la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes dándole un mínimo de conocimientos y un máximo de preparación práctica para la vida real. Atender preferentemente también a la atención biológica del niño y del adulto campesino y al mejoramiento del nivel económico de los habitantes del campo. (...) la escuela rural debe ser guía y fuerza que impulse el progreso de las actividades campesinas y fomenta entre los asociados rurales el espíritu patriótico y de sana cooperación para lo cual se requiere crear escuelas primarias de ciclo completo y superiores especialmente de carácter complementario o técnico-profesional, a fin de ofrecer posibilidades de superación cultural y técnica al niño y al habitante de los campos sin desadaptarlos de su medio” (Alarcón de Ortega, 1955: 14).

La división de la enseñanza rural, a parte de las escuelas de primaria que, como se dijo arriba, eran rurales o rurales alternadas, según si atendían alumnos de un mismo sexo o de ambos, diferenciaba, para el ciclo siguiente entre Escuelas de Mayordomos, Normales Superiores de Economía Doméstica y Escuelas Radiofónicas; además el Gobierno Nacional estableció la Educación Vocacional Agrícola en Colombia por medio del Decreto 543 de 1941 que creó las Escuelas Vocacionales de Agropecuaria. Las Escuelas de Mayordomos fueron establecidas en Antioquia, con la intención primordial de orientar al campesino en las labores agrícolas, estaban dirigidas a adolescentes y adultos y podían recibir personas de ambos sexos. Las Normales Superiores de Economía Doméstica fueron,

“(…) de gran importancia en la educación rural ya que en ella se preparan las futuras maestras de las Escuelas Hogar. Allí se reciben señoritas que tienen hechos sus estudios de Maestras Rurales o Enfermeras, hacen un curso de dos años donde además de las clases intelectuales intensifican los conocimientos sobre economía doméstica, artes manuales, educación física, dibujo, canto y primeros auxilios. El fin que se propone esta Normal es el de preparar en forma técnica las señoritas que luego van a ser profesoras de las Escuelas Hogar, de manera que trasmitan a sus alumnas los conocimientos necesarios para la vida, en el corto tiempo de que disponen para su preparación.” (Alarcón de Ortega, 1955:19).

Las Escuelas Radiofónicas se impulsaron desde la Radio Sutatenza, con el fin de alfabetizar a los adultos campesinos; podían funcionar en cualquier casa, en cualquier espacio donde pudieran reunirse unos cuantos. Normalmente se reunía la familia, en las horas del amanecer, o al final de la tarde, a escuchar los programas. Con suerte contaban con las cartillas, el periódico El campesino y las campañas que desde allí se promulgaban para hacer más pertinente a sus necesidades, más eficaz y más práctica su educación.

Escuelas Radiofónicas son una muestra clara de cómo, para ser funcional al campo, para llegar a los campesinos, la escuela tuvo que plegarse a los espacios y los tiempos del campo, funcionar con esa lógica y desprenderse del esquema de escolarización que controla el tiempo, el espacio, el lugar social del niño y el lugar social del conocimiento. En este caso, todos los requisitos urbanos que hacen posible la escuela se reconfiguraron, se reestructuraron, o simplemente se obviaron; vale la pena recordar también que, desde luego no era una escuela obligatoria y no tenía

métodos de evaluación. Es finalmente la no escuela, o la escuela que se deja atravesar sin prevenciones ni oposición, por la manera de habitar del campo y los campesinos, la que logra llegar a los espacios donde la quieran escuchar.

Más allá del deber ser, las noticias de lo que sucedía al interior de las aulas vienen más bien de la literatura. A lo largo de "*Cien años de soledad*", se puede hacer un recorrido por la transformación de la escuela de Macondo, desde su fundación, como un símbolo de orden y civilización en el pueblo, impuesto por la solidaria alianza entre don Apolinar Moscote, primer corregidor conservador de Macondo, y Aureliano Buendía, casado con Remedios Moscote, la hija impúber de don Apolinar:

"En frecuentes viajes a la capital de provincia consiguió que el gobierno construyera una escuela para que la atendiera Arcadio, que había heredado el entusiasmo didáctico del abuelo. Logró por medio de la persuasión que la mayoría de las casas fueran pintadas de azul, para la fiesta de la independencia nacional. A instancias del padre Nicanor dispuso el traslado de la tienda de Catarino a una calle apartada, y clausuró varios lugares de escándalo que prosperaban en el centro de la población (García Márquez, 1961: 107).

La escuela aparece cuando hace falta diferenciar lo que está bien de lo que está mal, al mismo tiempo en que las casas se pintan del color del partido que gobierna y se trasladan los negocios de dudosa reputación a lugares más discretos. Pero además del carácter simbólico que tiene la aparición de la escuela en términos de lo público, es en ese recinto de la escuela donde Arcadio fue respetado y querido, mucho más que en el seno de la familia Buendía, primero como profesor, luego como comandante en jefe de Macondo. Fue allí, tendido en la hamaca, donde esperaba, a la hora de la siesta a

Santa Sofía de la piedad, en la que engendró dos gemelos idénticos que engañaban a todo el mundo cambiándose de nombre, hasta que un día se confundieron ellos mismos y quedaron cambiados para siempre. Fue allí, en esa primera escuela macondiana, que no diferenciaba edades, ni grados, donde se contagió el fervor liberal y fue también la escuela el local elegido por el pelotón del ejército conservador para organizar el cuartel cuando estalló la guerra. *“Entraron sin ruido antes del amanecer, con dos piezas de artillería ligera tiradas por mulas, y establecieron el cuartel en la escuela”* (García Márquez, 1961: 122).

Desde entonces y durante mucho tiempo la escuela serviría sólo a los fines militares de uno y de otro bando. Los hombres de Aureliano habrían de tomarse la guarnición y robar las armas al ejército conservador para emprender la campaña liberal.

“El martes a media noche, en una operación descabellada, veintiún hombres menores de treinta años al mando de Aureliano Buendía, armados con cuchillos de mesa y hierros afilados, tomaron por sorpresa la guarnición se apoderaron de las armas y fusilaron en el patio al capitán...” (García Márquez, 1961: 123).

Queda así convertido el muro del patio de la escuela en paredón de fusilamientos y fue en ese patio donde más tarde Arcadio dispuso, amarrado de un poste, un espantapájaros para el entrenamiento de tiro de los soldados y donde después tendría atado al mismísimo Apolinar Moscote hasta que Úrsula entrara enfurecida a rescatarlo.

Por esos tiempos aparece el salón de clases *“transformado en una especie de campamento de retaguardia, con hamacas enrolladas y colgadas en las argollas y petates amontonados en los rincones, y fusiles y carabinas y hasta escopetas de cacería dispersos por el suelo”* (García Márquez, 1961: 138). En otro cuarto, Arcadio había instalado un cepo para el castigo de sus soldados rebeldes, o de quienes protestaran contra sus órdenes absurdas y su sentido de la autoridad militar que no tenía límites. Y fue allí, en el patio de la escuela, donde finalmente el nieto ilegítimo de Úrsula Iguarán y José Arcadio Buendía fuera ajusticiado por un pelotón de fusilamiento del ejército conservador, que aniquiló a cañonazos la última y resistencia de los liberales en Macondo. Más tarde, Úrsula debe atravesar la antigua sala de clases, entre los soldados conservadores que engrasan sus armas, en busca de su hijo, el Coronel Aureliano Buendía, condenado a muerte y preso en el cuarto del cepo, en donde su madre lo encuentra tirado en un catre con las axilas atormentadas por los golondrinos (García Márquez, 1961: 147).

Pasada la guerra y elevado el pueblo a la categoría de municipio, se restauró el orden, al mando de José Raquel Moncada, primer alcalde de Macondo. Unos de los eventos que hicieron sentir a los habitantes que la guerra era cosa del pasado fueron la construcción del teatro de Bruno Crespi y la reconstrucción de la escuela.

“Se hizo cargo de ella don Melchor Escalona, un maestro viejo mandado de la ciénaga, que hacía caminar de rodillas en el patio de caliche a los alumnos desaplicados y les hacía comer ají picante a los lenguaraces, con la complacencia de los padres. Aureliano Segundo y José Arcadio Segundo, los voluntariosos gemelos de Santa Sofía de la Piedad, fueron los primeros que se

sentaron en el salón de clases con sus pizarras y sus gises y sus jarritos de aluminio marcados con sus nombres". (García Márquez 1961: 173).

Lo interesante de este apartado es que da cuenta del primer maestro diferente a Arcadio y de sus estrategias de disciplinamiento a los alumnos. Pero también alcanza el lector a imaginarse el salón poblado de niños, ordenados en fila, cada uno con sus útiles marcados. En esta imagen no caben alumnos de muy diversas edades, como en los tiempos de Arcadio, y quizás ya fuesen entonces cuando *"en las escuelas de esa época sólo se recibían hijos legítimos de matrimonios católicos..."*. Esta escuela es una institución, no sólo simbólica del orden restaurado, sino del disciplinamiento, que funciona a rajatabla y con el beneplácito de los padres ante los castigos del maestro. Una nueva escuela, un nuevo maestro para impartir la educación de los nuevos tiempos de entonces.

Esta escuela macondiana, salida del realismo mágico podría ser la descripción arquetípica de la escuela rural de cualquier época, plegándose a veces, resistiendo otras, inevitablemente atravesada también por los modos de ser de la vida rural, incluyendo los momentos violentos, cuando la guerra la habita.

¿Cómo eran los maestros que entregaban abnegados sus vidas a la labor de civilizar generaciones de niños campesinos?

"(...) Manjarrés era más bien alto; las piernas muy largas y flacas. Pero se le veía que había nacido para gordo: era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela; no era ésa su condición natural, sino que la padecía. Usaba bigotes colgantes y, en el bolsillo interior izquierdo del saco, un cepillo para dientes con

las cerdas para arriba, condecoración de todo maestro de escuela. Mientras discurría, abría y cerraba su vieja navaja de bolsillo, muy comida y limpia por sobijos y amoladuras; también sacaba de los bolsillos pedazos de tiza; éstos y tiznajos son la única abundancia en la casa del maestro” (González 1941: 4).

Manjarrés es un personaje muy particular en la obra del filósofo antioqueño Fernando González. Un maestro de escuela, más bien miserable, que se pasa la vida huyendo de su mujer y sus seis hijos hambrientos, por lo que sus domingos transcurren en los alrededores del plantel desyerbando dormideras. Un “*complejo infernal hijo del capitalismo*”, como lo llama el autor, un “*proletario intelectual, que va perdiendo la seguridad de su yo*”, siempre a merced de los designios insondables de la política y los inspectores escolares: “*En este país –dijo él- no quieren sino maestros a su modo, que sean del “partido”; no ascienden sino a los que beben aguardiente con los inspectores de educación*” (González 1941: 15, 21, 25).

Y más adelante:

“Lo peor es que los inspectores quieren prescindir de mí, ahora; me tienen por conservador. Ayer fui a ver si los encontraba en el café de la esquina de la gobernación, para ofrecerles aguardiente (...) Al rato de estar ahí, salió uno, con el subdirector, y no me saludaron. Indudablemente yo tengo la culpa. Todo está sujeto a causalidad y mis actos no podían traerme la amistad y aprecio de esos señores que al fin y al cabo son mis superiores jerárquicos (...) Hoy me quitaron la escuela. El inspector Pedro Alejandrino dizque dijo que yo era un godo hijo de tal.” (González, 1941: 31 – 33)

El texto, además deja ver desde ese entonces las luchas partidistas que determinaban los destinos de las personas, según cuál de los dos partidos ocupara el

solio presidencial. En 1941 le fue otorgado a Eduardo Santos, liberal que había sido director de la campaña de Enrique Olaya Herrera y ejerció la presidencia entre 1938 y 1942, en el período conocido como la Primera República Liberal, desde 1930 hasta 1946. A partir de ahí, bajo la hegemonía conservadora se desataría la época de la Violencia.

Aunque no son precisas las marcas en el tiempo de *“Cien años de soledad”* y en *“El maestro de escuela”* de Fernando González, no debió ser muy distinto lo que sucedió con las pequeñas escuelas primarias que se iban levantando en los territorios rurales durante La Violencia de los años cincuenta, a veces con conocimiento o intervención de los gobiernos locales, a veces no, que atendían alumnos de todas las edades y procedencias y que debieron ser convertidas en cuarteles, prisiones y patios de fusilamiento, cuando el horror de la violencia así lo dispuso.

La figura de los maestros atormentados por la imagen aterradora del Inspector que, por un lado recibía las quejas de los padres de familia, al respecto de su desempeño o la calidad de sus virtudes y, por otro, tenía potestad para removerlos de sus cargos, aparece de nuevo en el documento de política de Margarita Alarcón de Ortega, sobre la educación rural y educación fundamental, escrito en 1955:

“Las incomprensiones por parte de determinados elementos, caciques, líderes o autoridades de los municipios o comunidades rodean a los maestros de un medio ambiente social muy pesado que les cohibe para el desarrollo de sus actividades. Se pretende exigir que el pobre maestro viva recluido en la casa de la escuela, cuando la educación de la comunidad exige precisamente lo

contrario. El maestro debe ir a las casas de todos los padres de sus alumnos para conocerlos, para investigar, para darse cuenta de las necesidades de sus alumnos y de la comunidad en general. Cuando, por mala ventura, esas incomprensiones son llevadas a los superiores inmediatos, se tropieza con el grave inconveniente de que encuentran eco en las personas que precisamente, debería poner coto a esas arbitrariedades y educar al pueblo, impidiéndole la chismografía y dándole a comprender que, ello es una necesidad profesional del maestro. El Inspector Escolar debe ser para los maestros no el superior adusto ante el cual tiemblan, sino su consejero, guía y defensor. Que los miembros de la comunidad se den cuenta de que no es el Inspector un juez, ante el cual pueden ir a acusar al maestro de cuanto se le viene y con quien amenazan en caso de que no sean satisfechos sus caprichos, muchas veces reñidos con el reglamento escolar. Es doloroso ver la presentación de algunas maestras, que tienen que privarse aun de lo indispensable, porque su salario apenas si les permite una mediana manera de vivir; por esto hay necesidad de mejorar un poco el estado económico de los pobres maestros que sufren y a la vez van perdiendo su ascendiente sobre la comunidad que, no deja de repasar en esos detalles de la vida particular". (Alarcón de Ortega, 1955: 26)

La cita es, sin duda ilustrativa, sobre la imagen del maestro, como un personaje totalmente subordinado, por un lado por las comunidades campesinas, que parecen cobrar un carácter de poder, de fiscalización sobre la labor del maestro y con capacidad para incidir en su destitución, por otro lado, por los inspectores que tienen las facultades que describimos arriba y, por otro, por las clases dirigentes urbanas que les encomiendan la labor de "educar al pueblo", aún en contra de la voluntad del mismo pueblo, que no parece dispuesto a dejarse educar. Todo eso a cambio de un sueldo exiguo, que no le representa los recursos suficientes, siquiera para vestir de un modo que le asegure una cierta superioridad social sobre las comunidades en donde ejerce su labor. En todo caso también es remarcable ese carácter poderoso de las

comunidades campesinas en este apartado, cuando en el mismo documento se hace una descripción de los campesinos como si fueran una población que no sabe vivir, que no posee ningún conocimiento, ni sentido de la dignidad y es incapaz de valerse por sus medios, de decidir sobre su vida o su educación. Es como si fueran mudos y ciegos y los habitantes urbanos, o los maestros rurales, salidos también de ámbitos urbanos debieran guiarlos por el sendero de la civilización.

En el departamento del Cesar la situación de la escuela y de los maestros no era diferente a la de muchos lugares del país, según el testimonio mismo de una maestra, ya jubilada, hablando de cuando inició sus pasos en el aula:

“Cuando me nombraron (1954) fui a trabajar en la escuela pública de niñas que era una escolita que no era escuela, no tenía tablero, nos teníamos que sentar sobre pierdas (sic) e improvisar un tablero de madera. A mí me tocó duro porque resulta que a mí me nombraron y yo nunca había dado clase y hay (sic) me toco aprende y después de un tiempo fue que estudie para ser maestra”. Griselda Saades, profesora de educación básica primaria (Martínez, 2004: 12).

Un contrato para una maestra rural del año 1923 establece, para la candidata, más que cualquier otra cosa, una serie de prohibiciones, como no casarse, no pasearse por las heladerías del pueblo, no andar en compañía de hombres, no fumar cigarrillos, no beber cerveza, vino ni whiskey, no viajar en automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre, no usar ropas de colores brillantes, no teñirse el pelo, no usar vestidos que queden más de cinco centímetros arriba del tobillo, no usar polvos faciales y no maquillarse ni pintarse los labios. Entre sus obligaciones,

aparte de estar en su casa desde el atardecer hasta el alba, usar al menos dos enaguas, barrer el suelo del aula y limpiar la pizarra, no figura ni una sola que tenga que ver con la educación, la formación o la enseñanza.

Sobre las normalistas, que habían sido formadas en entornos urbanos y estaban avocadas a ser las orientadoras de la instrucción en lo rural, dice J. A. Osorio Lizarazo, en su relato *La maestra rural (1936)*,

"Lo esencial —pensaba la maestra—, era salir de aquella vereda donde los campesinos no osaban mirarla de frente, como si le temiesen, como si, en el fondo le guardasen un oculto rencor por una ofensa desconocida (...) ¡Eran tan abominables aquellos campesinos! Tenían un olor continuo a boñiga, no se lavaban (...) llegaban con los pies embarrados." Además, mandaban a sus hijos "mocosos, con los vestidos rotos [y] sin alpargatas para cubrir sus pies niguosos". Después de cinco años en el campo, la maestra llevaba "una vida monótona y triste [y] languidecía olvidada de todos en la vereda solitaria [en medio de] una penosa sensación de aislamiento (...) si el inspector quisiera ayudarla, hacerla nombrar en otra parte, conseguirle, quizás, una escuela en Bogotá". (Cataño, 1989: 22)

Para el maestro rural de mediados del Siglo XX, el entorno en que se ve obligado a ejercer su labor es siempre hostil, y nada tiene que ver con su educación, con sus costumbres y su cultura. Es rarísimo el caso de un maestro enseñando en su comunidad de origen. De ahí la tensión evidente entre el maestro rural y las comunidades a las que debe "educar". Y una vez identificado el mapa de tensiones alrededor del maestro rural, resulta ser un personaje en medio de múltiples fuerzas contrarias, pues además de las comunidades, el maestro está en medio de las tensiones que atraviesan el sistema educativo y a merced de los inspectores de

educación. Pero además, el maestro rural es la herramienta que tiene el país (el país culto, civilizado o desarrollado), para educar al pueblo, que normalmente no quiere ser educado. En cualquier momento el maestro puede quedar perteneciendo al partido político equivocado y ser destituido por una razón que nada tiene que ver con el desempeño de su labor. Y ¿cuál es su labor exactamente? Pues no está tan claro, debe educar al pueblo, pero ¿cómo se educa al pueblo? Con un nivel de formación que no exige ningún grado. ¿Siendo ejemplo de moral y de buen comportamiento? ¿Impartiendo los conocimientos universales de la Educación Fundamental, que habría de elevar al hombre en la escala humana? Y ese hombre universal, capaz de doblegar la naturaleza a sus pies ¿sería un niño campesino? Parecen demasiadas tareas, demasiado ambiciosas, para ser llevadas a cabo por un personaje subordinado y obediente a quien a duras penas le alcanza el sueldo para comer y vestir de forma humilde.

La escuela rural es un local azaroso, que difícilmente cuenta con el mobiliario y los materiales adecuados para que puedan llevarse a cabo los procesos de enseñanza y que además, en la mayoría de los casos es el único edificio y espacio institucional de las veredas apartadas, por lo que se ve obligado a tomar las diversas formas que le imponen los acontecimientos, la hemos visto convertida en cuartel, sus paredes en paredones de fusilamiento, pero también hay registros de su calidad de hospital provisional, de alojamiento para visitantes inesperados, de lugar de reunión, de espacio de adoctrinamiento, de evangelización, de capilla.

¿Será de tantos avatares sufridos que la imagen de la escuela y del maestro rural son siempre imágenes un poco tristes? ¿Qué clase de persona elige un camino tan tortuoso como el de ser maestro de escuela rural? ¿O es que no se elige ese camino, simplemente es la única vía para unos que no tienen otra opción?

LA COMPETENCIA INSALVABLE QUE REPRESENTAN LAS MAQUINAS FRENTE AL HOMBRE CON UNA AZADA

Así, en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía, que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión
(Bordieu y Passeron, 1979: 269).

El discurso del desarrollo, que surge desde los años cincuenta, permitió la existencia del tercer mundo, y facilitó el camino para la intervención de las organizaciones internacionales, las cuales a partir de sus diagnósticos y acciones construyen “*formas de subjetividad moldeadas por dicho discurso*”(Escobar, 1996: 267), muchas de ellas en la escuela rural.

Los estructuralistas tuvieron un peso destacado en la corriente ideológica conocida como desarrollismo, que tuvo mucha influencia en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial hasta comienzos de los años setenta. El desarrollismo conllevaba un aumento de los gastos gubernamentales dedicados a promover el desarrollo, pero fue incluso más lejos, ya que contemplaba al estado como el agente crucial en el cambio económico, social y político. A través de la planificación económica, se veía el estado como el agente modernizador de los países en desarrollo, con la industrialización como punta de lanza... El papel

de la agricultura en la estrategia de desarrollo estructuralista era múltiple: a) sostener el proceso de industrialización mediante las divisas obtenidas por las exportaciones y destinadas a financiar las importaciones de bienes de capital e intermedios y materias primas que la industria exigía; b) proporcionar un suministro constante de mano de obra barata para esa industria; c) satisfacer las necesidades alimenticias de las poblaciones urbanas, evitando el incremento tanto del precio de los alimentos, como de las importaciones de productos agropecuarios, con lo cual se facilitaba el mantenimiento de unos salarios industriales bajos y contrarrestaba posibles problemas de escasez de divisas; d) suministrar a la industria las materias primas de origen agropecuario y forestal que requería; e) generar un mercado doméstico para los productos industriales (Kay, 2002: 5).

Hemos podido hacernos una imagen de la escuela rural, a mediados del Siglo XX, marginada del progreso y la higiene, que marcaban los derroteros hacia lo que se llamó el desarrollo de los países de la segunda posguerra mundial. Desde nuestra mirada de hoy la escuela rural toma importancia y reconocimiento como un elemento que institucionaliza, que simboliza la presencia del Estado, un lugar de anclaje para las políticas que se adelantaban desde el discurso y las acciones arrolladoras del desarrollismo.

Los estudios contratados para orientar el desarrollo influyeron en la mirada de la clase política sobre las zonas rurales. El norteamericano Lauchin Currie, que llegó a Colombia en 1950, dirigiendo la primera misión económica, comentaba sobre *“la competencia insalvable que representan las máquinas frente al hombre con una azada”*, y exponía, como solución a este obstáculo, la eliminación gradual de la economía tradicional. La repuesta de política a sus inquietudes fue abordada en 1957

mediante el decreto legislativo 290 de la Junta Militar, en el que se autorizaba el desalojo masivo de arrendatarios, aparceros, colonos y demás ocupantes de tierras sin título. Con la aplicación de este decreto se enterró definitivamente la ley 200 de 1936, que estatuyó entonces que para acreditar la propiedad de la tierra era necesario tener un título expedido directamente por el estado o un título inscrito en las oficinas de registro, con anterioridad a esa ley, en el cual se pudiera demostrar una cadena ininterrumpida de dominio sobre la propiedad.

Los estudios de la lucha campesina en el contexto de estrategias como el desarrollo rural se han centrado generalmente en la política de tenencia de la tierra y en las rebeliones abiertas para tomar o recobrar tierras. A pesar de la importancia decisiva de este aspecto, debe tenerse en cuenta que la resistencia campesina refleja algo más que la lucha por la tierra y las condiciones de vida; se trata, sobre todo, de una lucha por los símbolos y los significados, de una lucha cultural. La vívida descripción de Scott de la lucha contra las recolectoras mecánicas introducidas en la Malasia rural por la revolución verde, por ejemplo, ilustra bien la lucha por la historia y los modos de vida motivada por las nuevas tecnologías (Escobar, 1996: 284).

Esto permite evidenciar la relación entre la tenencia de la tierra, el desarrollo y la escuela rural, como una triada que influye en la movilidad social de los habitantes rurales, sus dinámicas cotidianas y sus relaciones con el estado y con las demás comunidades. En ese marco, ¿cuál es la relación de la escuela y la propiedad o los desarrollos que se dan en los espacios rurales y la posesión de tierras? Podemos empezar acercándonos al tema con la descripción de algunos apartes del documental “campesinos” de Martha Rodríguez y Jorge Silva producido en 1976:

Si para el indígena la tierra es la raíz de su cultura, para la clase dominante la posesión de la tierra confiere poder. El 4% de los propietarios detenta el 67% de la tierra, mientras el 73% están hacinados en el 7% de la tierra, condenada al minifundio, sometido a la descomposición neo-colonial del campesinado. Es evidente el avance organizativo del campesinado y el indio en Colombia como respuesta a la situación de explotación y “servidumbre” a la que han sido sometidos tradicionalmente, por parte de un sistema Burgués – Terrateniente y pro-imperialista (Rodríguez y Silva, 1976).

La cita da cuenta del modo de ver de los intelectuales de los años setenta, que refieren, también una estructura de propiedad de la tierra prácticamente feudal, mientras el resto de la economía pugnaba por un desarrollo capitalista. Informes sobre tenencia de la tierra y penetración escolar de Guhl (1956) y Chávez (1959) citados por Cataño (1989) hacen una aproximación al tema, en los departamentos de Caldas y Nariño, donde se hace evidente que la concentración o dispersión de la población estaba directamente relacionada con el tipo de explotación de la tierra; así, en las zonas donde predominaba el minifundio se facilitaba la dinámica de la escuela, en cambio donde predominaba el latifundio las distancias y la baja densidad de niños en edad escolar limitaban la existencia y el funcionamiento de escuelas, había poca demanda de escolarización, a la vez que se potenciaban los aprendizajes de actividades cotidianas, “(...) *enfaticaron la ausencia de una demanda educativa en habitantes que desempeñaban actividades económicas simples y rutinarias, cuyo aprendizaje bien podía adquirirse dentro del círculo familiar o con la mera participación comunitaria* (Cataño, 1989: 6).

En la Colombia de los cincuenta el aislamiento y las presiones ejercidas por la violencia son factores presentes y permanentes en las zonas rurales:

“(...) la población colombiana está concentrada en la zona montañosa y en los valles separados por montañas. Las veredas o vecindarios rurales se encuentran aislados no solamente de las ciudades, sino también de la cabecera del municipio y de las otras veredas...la violencia incrementó las migraciones rurales no solamente a la ciudad, sino también entre las diversas localidades campesinas. Las fuerzas armadas, además de sus sistemas propios de comunicación, fueron un conducto humano de transmisión de noticias, de valores sociales, de formas de conducta, establecido entre la ciudad y el campo y entre los diversos vecindarios rurales” (Fals Borda, 1965: 79-88).

Para restablecer el orden en las zonas campesinas, la dictadura utilizó la represión indiscriminada, tanto con los movimientos de campesinos desplazados como con los grupos armados. *“La dictadura restauró parcialmente el equilibrio entre los partidos y entre la clase dominante y la mayor parte de las clases populares e igualmente, a través de la amnistía, se logró una casi total desmovilización de los campesinos en armas”* (Bejarano, 1985: 309).

Buena parte de las estructuras de relación social empieza a desmoronarse, mientras se va configurando un nuevo contexto. Las fuerzas externas del desarrollo hacen su entrada en el país y llegan fundamentalmente a las zonas rurales: *“Junto a los medios de comunicación y las relaciones de mercado, la escuela es la avanzada de la cultura urbana; la institución que enlaza el mundo iletrado con otro cuya dinámica se desenvuelve alrededor del cálculo, la lectura y la escritura”*(Cataño, 1989: 3). La cita da

cuenta precisa, no sólo de la labor transformadora de la escuela rural, sino del encuentro (o del choque, según se mire) de dos mundos opuestos, uno pegado a la tierra (iletrado, ignorante, incivilizado) y otro, abstracto, que se desenvuelve alrededor de cosas que no son funcionales a la vida campesina, como el cálculo y la literatura. ¿Se encomienda a la escuela del desarrollo la labor de hacer del campesino un intelectual?

Paralelamente, la violencia y el poder de las armas, en los nuevos gobiernos creados en zonas en conflicto o de influencia guerrillera posibilitan nuevas rutas de movilidad social de gamonales, líderes y campesinos residentes o desplazados y llegados a estas zonas. Los campesinos, que no habían tenido ninguna posibilidad de ascenso social, la encuentran ahora, en estos espacios que antes no existían. El imaginario sobre el ascenso social, creado por el pensamiento desarrollista urbano, atravesó la escuela rural desde el momento mismo de su fundación; su presencia en territorios apartados del país se veía como el ancla de la institucionalidad, fuera ésta cual fuere.

Hasta 1958, cuando se firmaron los tratados de paz con los grupos guerrilleros, se abrió el paso al establecimiento de nuevas medidas de reforma agraria, que además propiciarían la reorganización del campesinado:

“Durante el gobierno coalicional de Alberto Lleras Camargo se nombra una comisión, encabezada por Carlos Lleras, para redactar los objetivos y la

reglamentación de lo que será la ley 135 de 1961 sobre Reforma Agraria y la organización que llevará a cabo el instituto Colombiano de la reforma Agraria INCORA. La ley busca como primer objetivo" (...) "eliminar y prevenir la inequitativa distribución de la propiedad rústica" (Arismendi, "et al." 1973: 355).

Con lo visto hasta aquí es fácil hacerse una imagen de lo que se quiere decir con "propiedad rústica". Sin embargo, los procedimientos para la extinción de dominio eran supremamente lentos y complejos y la influencia de los terratenientes más bien se orientó hacia la definición de políticas estatales proteccionistas para cultivos comerciales incluyendo acceso privilegiado a proyectos de investigación, a tecnologías avanzadas, posibilidades de crédito y métodos de irrigación:

"(...) El arroz, por ejemplo, se benefició de la investigación realizada en los mejores centros, se le protegió de importaciones a bajo precio, y gozó de gran acceso al crédito y a los precios de sustentación. Al mismo tiempo, la producción de trigo, un cultivo campesino en Colombia, se estancó como resultado de las importaciones a bajo precio que permitió el gobierno aprovechando la ayuda alimentaria" (Escobar, 1996: 219).

Vale la pena anotar que desde hace muchos años en Colombia no volvieron a verse las pequeñas parcelas sembradas de trigo que salpicaban, por ejemplo, el altiplano cundiboyacence.

Para equiparar, de alguna manera, las fuerzas sobre la posesión de la tierra el gobierno creó una figura de participación campesina institucional, que según la ley 135 del 61, en el apartado servicios rurales podrá "*promover o establecer pequeñas industrias que faciliten ocupación complementaria a las familias campesinas y granjas de demostración y capacitación con escuelas completamente anexas*" (Diario oficial,

año XCVIII. N. 30691. 20, Diciembre, 1961). Este será uno de los vínculos más claros, expresados en la política, de la relación entre la escuela y el desarrollo rural; adicionalmente, el Artículo 97 de la misma ley plantea la posibilidad de que el instituto se asocie con otros establecimientos públicos para prestar los servicios relacionados con la actividad agrícola y ganadera y *“coordinar el funcionamiento local de tales servicios, por medio de la formación de “unidades de acción rural”, que los concentren localmente, unifiquen sus relaciones con los usuarios de la zona y preparen la organización cooperativa de éstos”*. Se establecen de esta manera nuevas formas de participación y posibilidades para el ascenso político y social del campesinado, a través de mecanismos estatales, y de la educación. Sin embargo estos mecanismos no parecieron tener en cuenta las dificultades de acceso y permanencia de la educación escolarizada en las zonas rurales, por naturaleza dispersas.

¿Podríamos ver aquí una nueva función asignada a la escuela, una nueva manera de entrecruzamiento entre la escuela inserta en el territorio rural, que quizás ya no tiene la pretensión de hacer intelectuales de campesinos, sino de elevar al campesino en la escala social, sin que deje de ser campesino? En el imaginario de unas clases más elevadas que otras, ¿se trata de configurar un campesino más elegante, al tiempo que la tierra se hace más productiva, más industrial, más urbana?

En Colombia ya existían algunos institutos educativos rurales en diferentes zonas del país, que habían sido creados por la ley 43 de 1943, que transformó las escuelas rurales industriales, consignadas al principio de este documento, en Institutos

Técnicos Superiores y por decreto ley 78 del mismo año, las Granjas Vocacionales Agrícolas en Normales Agrícolas, ante la necesidad de formar docentes para las Granjas Vocacionales. Las Normales Agrícolas funcionaron hasta 1966, cuando las de Paipa, Lórica y Buga se transformaron en ITA (Institutos Técnicos Agrícolas). *“Lleras Restrepo (1966-70) crea los INEM y los Institutos Técnicos Agrícolas (programa que recibe del Banco Mundial en cabeza del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, ICCE)”* (Amaya “et al.” 1995: 335). Los ITA reciben, en condición de internos, alumnos de diferentes regiones rurales y urbanas del país, que han terminado cuarto de bachillerato, como Prácticos Agrícolas y en 3 años se les forma como bachilleres técnicos en la misma modalidad. Estas acciones buscan *“Fomentar la adecuada explotación económica de las tierras incultas o deficientemente utilizadas”* (Arismendi, “et al.” 1973: 355).

Uno de los rasgos más destacados de la transición agraria entre 1950 y 1972 fue el rápido crecimiento de los cultivos producidos bajo condiciones capitalistas modernas –es decir, un alto grado de mecanización, utilización de insumos químicos y de tecnología- como el algodón, la caña de azúcar, el arroz y la soya (Escobar, 1996: 217).

El primer Plan Quinquenal de Educación Colombiano, proyectado para el período entre 1957 y 1962, además de la formación de una sociedad democrática, se propuso elevar la cultura y la educación para todas las clases sociales: *“El estado deberá asumir la responsabilidad por la orientación (de la educación) y ofrecer aquellos servicios que no pueden ser provistos por el sector privado”* (Arbone, 1974: 10). Algo nuevo estaba sucediendo ya que, como se vio anteriormente, la educación secundaria

era un lujo, al que hasta ese momento no podían acceder, como derecho, las clases menos favorecidas:

“Para la minoría de niños campesinos que completan la educación primaria, el siguiente paso en la escala ocupacional probablemente los llevará a las ciudades. Más del 90% de las escuelas secundarias están localizadas en las áreas urbanas; y de acuerdo con el ex ministro de Educación, Galán, el 80% de todas las instalaciones educativas en 1971 estaban localizadas en tres áreas urbanas: Bogotá, Medellín, y Cali. De los 733.257 estudiantes matriculados en la educación secundaria en ese año, menos del 2% asistían a escuelas en las áreas rurales” (Arbone, 1974: 13).

La posibilidad de que un niño campesino siguiera sus estudios después de la primaria era casi inalcanzable o le implicaba desplazarse a las ciudades. De otro lado, el número de niños matriculados en la escuela primaria rural iba en aumento “*Entre 1958 y 1970, hubo un incremento en el porcentaje de niños en las escuelas primarias rurales, con lo cual se ganó acceso a los beneficios públicos*” (Arbone, 1974: 15). Las cifras del Dane para 1958, según Amaya “et al.” (1995) muestran que el sistema educativo contaba con 1.795.002 alumnos en los diferentes niveles de educación “infantil” o preescolar, primaria y secundaria (en sus diferentes modalidades), de ellos 47.182 estaban en preescolar, 1.493.123 en primaria, 115.141, en secundaria general o clásica, 99.549 en otras modalidades de secundaria (industrial, complementaria, agropecuaria, comercial, además de otra no especificada como artística religiosa, es decir seminarios, y los denominados “hogares para campesinos”) y 19.212 en educación superior. La matrícula primaria rural representaba el 38.9%, siendo la oficial la que tenía mayor cubrimiento en este sector (38.6%). La tasa de

analfabetismo llegaba al 35,6% (21% en las ciudades y 50% en el sector rural) y la población general del país presentaba un promedio de 1.4 años de escolaridad. Pero el análisis de cifras se concentra en el desarrollo de las ciudades, en la urbanización misma: *“El decreto 277 de 1958 convoca a un curso masivo de maestros para atender la emergencia que la demanda por educación, debida al acelerado proceso de urbanización y de expansión industrial está provocando”*. (Amaya “et al.” 1995: 415)

Sin embargo, las condiciones materiales y lo que sucede al interior de las escuelas rurales está muy lejos del discurso de las políticas educativas del desarrollo:

La mayoría de los locales no disponen de más de un espacio cubierto para las labores docentes y el trabajo de los niños (...) El mobiliario se compone generalmente de una mesa donde el maestro se reclina y coloca sus libros, de seis o siete bancos de dos y tres metros de largo que sirven de asiento y distribución de los niños y de uno o dos tableros. Los bancos son de la misma altura y allí se instalan los alumnos de diversa edad y estatura, tendiendo los más pequeños que trabajar de pie o de rodillas sobre el asiento. Los locales tienen dos puertas e igual número de ventanas que iluminan el aula. Afuera está el pozo y el patio para el recreo con facilidades para organizar partidos de fútbol o de baloncesto. Y como en sus hogares, los niños hacen sus necesidades en la huerta o en el montículo vecino. (Cataño 1989: 25)

Existe una relación directa entre las condiciones físicas de los hogares campesinos y las condiciones de las construcciones de las escuelas rurales, que además de no coincidir con las que describen las políticas educativas, también están muy lejos de las condiciones en que operan las escuelas urbanas. El ejemplo muestra la distancia entre las propuestas de desarrollo, las exigencias sanitarias de ese

momento y la vida cotidiana de algunos campesinos de la zona rural de Boyacá que:

“(…) no tienen [en su parcela] sino una sola estructura de adobe o bahareque, techo de paja, piso de tierra y sin ventanas, en la cual se aloja su familia y algunos animales domésticos. La vida social se desarrolla en la mayor parte en la cocina y en el corredor, pues no hay sala ni muchos muebles” (Cataño 1989: 29).

La cita ilustra, no sólo las condiciones de la vivienda rural, sino el imaginario de vivienda de quien hace la descripción, obviamente desde un ambiente urbano, que echa de menos un salón y un mobiliario adecuados, ¿para atender apropiadamente a las visitas, quizás? Como si para habitar el campo fueran necesarias las mismas condiciones de habitación que se necesitan para llevar una vida social aceptable en las ciudades. Si esta es la mirada urbana y culta sobre la vivienda campesina, es fácil imaginar cuánto dista la idea urbana de educación, de la vida cotidiana en el campo. Esa misma mirada identifica que para los niños existe una diferencia importantísima y es que la escuela rural representa un descanso y un lugar de refugio cálido:

“(…) allí tienen oportunidad de evadir por algunas horas los tediosos oficios infantiles del campo y dar rienda suelta al esparcimiento lejos de la severa mirada de los padres. Y a pesar del látigo magisterial —una prolongación del azote de los progenitores—, entre sus iguales los niños tienen ocasión de conocer la camaradería y el espíritu de solidaridad e independencia” (Cataño 1989: 30).

Esta sencilla observación nos indica el escasísimo respeto que desde las ciudades se prodiga por la vida del campo y por sus habitantes, y la facilidad de juicio y descalificación que ya hemos identificado en otros apartados. No parece haber

problemas en designar “los tediosos oficios infantiles del campo” o “el azote de los progenitores” campesinos, ¿y por ello maltratadores por naturaleza? Y si esa es la visión sobre los padres, no es extraño que la escuela (ese acontecimiento urbano en sí mismo) sea la única redención posible para los niños, a quienes se debe apartar, al menos durante unas horas al día, de esa vida campesina que no tiene ningún valor cultural o afectivo, que no ofrece el más mínimo conocimiento que aportar a la educación de los futuros habitantes de los territorios rurales. Queda claro que para ese momento, no sólo la infraestructura y los recursos disponibles contrastan con las pretensiones de la política, sino la imagen del hombre campesino que debe forjar la escuela. Pero eso nunca está dibujado con nitidez en los documentos, el para qué de la educación campesina, o mejor, cómo es, en definitiva, ese hombre campesino educado, configurado desde el desarrollo.

Con la reforma administrativa del decreto 3157 de 1968, que creó los Fondos Educativos Regionales FER, se intenta fortalecer el papel financiero, supervisor y político del Ministerio de Educación en los departamentos y las secretarías, y afianzar el papel de la escuela rural como portadora de las propuestas urbanas y como una de las puntas de lanza del desarrollo. Al tiempo, se busca la modificación de las condiciones en torno a la escuela rural, mediante la redistribución de los beneficios sociales, a través de la intervención del estado con reformas que favorezcan el aumento de los ingresos se incrementen las posibilidades de movilidad social para los habitantes rurales: *“cobra especial importancia la reforma agraria, buscando el apoyo político de los usuarios campesinos, y la movilización de recursos gubernamentales, a*

fin de impulsar la utilización de técnicas intensivas en trabajo a nivel de todos los sectores productivos” (Kalmanovitz y López, 2002: 8).

¿Cómo irrumpió la propuesta del desarrollo en el escenario rural y cómo se configuró como un saber con estatuto propio? Los documentos dejan ver que la mayoría de las propuestas de desarrollo para el campo en Latinoamérica vienen de afuera y responden a acuerdos internacionales. Es el caso de la reunión en Punta del Este, en 1967, en la que los presidentes de América Latina, con el apoyo de la OEA elaboraron un plan de mejoramiento de los sistemas educativos, mediante el uso de nuevas tecnologías, específicamente la televisión, que fueron aplicadas en el país en 1969, cuando el gobierno de Lleras Restrepo inauguró las emisiones abiertas de Capacitación Popular. En estas reuniones el mundo tomaba conciencia del impacto del desarrollo. En Europa también se reunían científicos y pensadores que señalaban la necesidad de ponerle límites al desarrollo implacable. Una de esas reuniones fue el llamado Club de Roma, cuyo resultado más significativo fue la alarma sobre una inminente crisis ambiental, si no se cambiaban las directrices del desarrollo económico imperante y del aumento desbordado de la población mundial.

Debido a la especialización de la producción en algunas áreas agrícolas (Valle del Cauca en caña de azúcar, zona cafetera, zonas aldoneras, etc.) que había orientado un énfasis agroindustrial en la escuela rural, se plantea una política desarrollista de la educación, consignada en el Decreto No. 080 de 1974, que crea el Bachillerato en Agropecuarias, dirigido a formar futuros empresarios agrícolas,

dinamizadores del desarrollo productivo del sector rural y suple, de alguna manera, las necesidades de mano de obra calificada para la producción agrícola. En el año anterior habían nacido las CDR (Concentraciones de Desarrollo Rural), mediante el Decreto No.768 de 1973, que pretendían, con sus escuelas afiliadas y satélites ofrecer educación básica a los niños campesinos, como un instrumento para ejecutar las políticas de desarrollo rural, trazadas en los planes de desarrollo económico y social cuyos objetivos eran:

“(…) promover el desarrollo rural teniendo en cuenta todos los aspectos de la actividad económica y social de las localidades. Ofrecer una escolaridad (de 1º a 11º Grado) en las modalidades de Agropecuaria y promoción Social. Con la CDR se trata de resolver integralmente el problema de la Educación Básica y Media Vocacional en el área rural” (Arvone, 1974: 24).

La cita es precisa sobre lo que pretende la educación pensada desde el desarrollo para el campo; lo que no está del todo claro es el significado exacto de “tener en cuenta todos los aspectos de la actividad económica y social de las localidades”; parece demasiada información contenida en una frase y, por lo visto anteriormente, no es obvio que las políticas del desarrollo estuvieran dispuestas a tener en cuenta cómo trabajaban, cómo vivían, cómo se relacionaban entre ellos y con personas venidas de otros ámbitos, los habitantes del campo, ni a configurar para ellos (o mucho menos, con ellos) unos modelos educativos acordes con esas condiciones particulares, en el caso de que el término “localidades” incluyese a las poblaciones campesinas de los territorios colombianos.

Por otro lado, el desplazamiento continuo de los campesinos expulsados de sus tierras y el aumento de mano de obra ocasionado por ese desplazamiento a las ciudades y a otras regiones genera una:

“(…) proletarización total o parcial dictada por la lógica de la mano de obra barata, (que) aumentó la explotación de las ecologías físicas y humanas de los campesinos (degradación de los recursos y creciente explotación de mujeres y niños) y produjo hambre y desnutrición generalizadas (Escobar, 1996: 223).

Esta situación, sumada a la necesidad de las regiones de mejorar su producción agrícola, favoreció la explotación intensiva de mono cultivos, que fueron apoyados por inversión estatal, orientada a la exportación. Esta maniobra fue conocida como la Revolución Verde (Atchoarena y Gasperini 2001) y produjo la desaparición de los cultivos de consumo doméstico, además de una segunda proletarización del campesino en sus propias regiones y el deterioro de su núcleo familiar. La Revolución Verde exige a la escuela mano de obra calificada para la industrialización del campo.

Las necesidades creadas por el desarrollo configuran la escuela rural como portadora de su discurso. El objetivo principal de la reforma educativa del desarrollo *“era lograr que las escuelas se aproximaran al mundo rural no sólo mediante la instrucción en técnicas agrícolas, sino también del uso de nuevos métodos de enseñanza”* (Atchoarena y Gasperini 2001: 61). Es a partir del discurso desarrollista que el *“desarrollo avanzó creando “anormalidades” (como “iletrados”, “subdesarrollados”, “malnutridos”, “pequeños agricultores”, o “campesinos sin tierra”), para tratarlas y reformarlas luego”* (Escobar, 1996: 204). La adquisición del conocimiento *técnico* como

una transformación importante para la calidad de vida entró a formar parte de los imaginarios de los habitantes rurales, en muchos casos a través de la televisión educativa o mediante los discursos impartidos desde dentro de la escuela rural y en los ITA o en los CDR, que se configuraron como los voceros del desarrollo.

“El desarrollo rural es una estrategia diseñada para mejorar la vida social y económica de un grupo específico de gente: los pobres del campo, significa extender los beneficios del desarrollo a los más pobres entre aquellos que intentan subsistir en áreas rurales. El grupo incluye agricultores en pequeña escala, aparceros y campesinos sin tierra. Una estrategia de desarrollo rural debe reconocer tres puntos. Primero, el ritmo de desplazamiento de la gente desde la agricultura de baja productividad y sus actividades conexas hacia intereses más rentables ha sido lento (...). Segundo, la masa de gente de áreas rurales de los países en desarrollo enfrenta diversos grados de pobreza. Su posición es susceptible de empeorar si la población sigue creciendo desenfrenadamente mientras continúan vigentes las limitaciones impuestas por los recursos y las tecnologías disponibles, las instituciones y las organizaciones. Tercero, las áreas rurales tienen mano de obra, tierra, y por lo menos algo de capital que, de movilizarse, podrían reducir la pobreza y mejorar la calidad de vida (World Bank, 1975: 3).

Aparece aquí, la noción de desarrollo rural asociada a los habitantes más pobres del campo (claramente identificados como pequeños agricultores, aparceros y campesinos sin tierra o arrendatarios). ¿Es el desarrollo, para los ojos del Banco Mundial, un asunto dirigido a pobres y desposeídos? De otro lado, generosamente el Banco Mundial reconoce que el paso de los campesinos, entre la agricultura de baja productividad hacia “intereses más rentables” ha sido lento. No puede uno dejar de preguntarse cómo espera el Banco Mundial que los campesinos den ese paso, (a sus

ojos obvio y natural), con qué herramientas, o a través de qué mediaciones, que desde luego pasan por una disminución de la natalidad, que los “pobres” deben asumir y llevar a cabo de manera inmediata si no quieren aumentar en número y en niveles de pobreza. Es francamente llamativa la distancia y la frialdad con la cual los organismos internacionales tratan temas sociales y culturales tan delicados como la cantidad de hijos que la gente “quiera” o “deba” o “se le permita” tener, o la facilidad que tienen para identificar las masas (diferenciadas sólo por distintos niveles de pobreza) de gente de los países en desarrollo y dictaminar qué es lo que deben hacer para dejar de ser lo que son.

A comienzos de los años setenta, con el objetivo de aumentar la productividad de los pequeños agricultores nace el programa de Desarrollo Rural Integrado, DRI, que concebía a los campesinos como productores independientes, vendedores de productos agrícolas, como empresas familiares con cierta capacidad de progreso. La estrategia del DRI no tuvo en cuenta la articulación entre las organizaciones de campesinos y perdió de vista los contextos en los que actuaba el campesinado, de modo que terminó por imponer y condicionar el desarrollo de la sociedad y de las economías campesinas en las que intervino.

El DRI venía con un paquete de estrategias para cuidar de la salud y la nutrición que *“incluían campañas a través de los medios masivos de comunicación, educación*

interpersonal, capacitación profesional y huertas escolares. El programa de huertas escolares procuraba enseñar a los niños del campo acerca del cultivo y consumo de alimentos nutritivos” (Escobar, 1996: 234).

Para la propuesta pedagógica desarrollista (Quinceno, 2004) en la escuela rural, el eje es aprender haciendo y facilitar la inserción de los individuos en el mundo productivo, que empezará a tener forma a partir de los años ochenta en el ámbito rural y se hará visible con la industrialización de cultivos orientados al mercado internacional de materias primas. El enfoque de la política es centralista y busca un desarrollo integral que atraviesa la escuela rural, valiéndose de las ya descritas CDR y de pilotos de Escuela Nueva. Luego estas herramientas se extenderán por diferentes regiones del país, en un proceso de descentralización, en medio del declive desarrollista.

Así se ve cómo desde el final del Frente Nacional hasta principios de los noventas se apostó por un énfasis instrumental en la educación, orientado a elevar la productividad y la calidad de vida de los colombianos:

“(…) Lo que logra el discurso del Desarrollo Rural Integrado es la integración de los enunciados que reproduce, como si fuera cierto, el mundo que conocemos: un mundo de producción y de mercados, del bien y el mal, de los desarrollados y los subdesarrollados, de la ayuda para el desarrollo, de inversión por parte de las compañías multinacionales, de ciencia y tecnología, de progreso y felicidad, de individualismo y economía” (Escobar, 1996: 276).

Las luchas campesinas cambiarán el objetivo de la obtención de tierras, por el de la subsistencia en ellas, en una tensión con los terratenientes que harán del

campesino el proletario rural definido anteriormente. En el informe para el DRI de Toledo, Clavijo y Hernández, en 1978, titulado “El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo” los estudiantes de escuelas rurales ubicadas en zonas de minifundio valoran la permanencia escolar y lo que representa para su “promoción económica y social”, ello contrasta con la preferencia de migrar hacia los centros urbanos para laborar, en vez de quedarse en sus territorios. La idea de urbanizar las zonas rurales no es en vano ya que en el estudio Toledo expresa:

“(...) esta tendencia de las actitudes de los alumnos a mostrar como excluyentes la preferencia por la vida y el trabajo en el campo y las aspiraciones a niveles más altos de capacitación técnica, sugiere la existencia de una inadecuación entre dichas actitudes y uno de los objetivos propios de la educación rural” (Toledo “ed al.”, 1978: 25).

De nuevo se pone en evidencia la fractura entre el deber ser, establecido por las políticas, y la vida de las personas a las cuales van dirigidas esas políticas. Pero es que además no es extraño que los jóvenes no quisieran permanecer en el campo, y tuviesen *aspiraciones a niveles más altos de capacitación*, si desde la escuela (urbana aún cuando se inserta en el campo) y desde las alturas de los ámbitos urbanos la imagen del campo es una imagen de pobreza, subdesarrollo, ignorancia y barbarie. Aunque las políticas de los gobiernos en los ochenta trataron de frenar esta dinámica, la escuela fue la difusora y el centro de la dinámica migratoria que tenía en el imaginario de los habitantes rurales, la mejora que representaban las condiciones de vida en las ciudades. La escuela rural era la ventana al desarrollo, un desarrollo que nacía en las ciudades que proporcionaba higiene, salud, nutrición y comodidad,

además del acceso a nuevas y mejores formas de educarse y de salir del estado de iletrados, rústicos, atrasados que impone la vida en el campo.

LA ESCUELA RURAL DE HOY, UN CAMPO PARA...

En la teoría heredada la escuela es una institución estatal. Su pertenencia legal al Estado, la transforma automáticamente en vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal.

Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Es difusora de valores universales —e inobjetable— que en cada escuela se transmiten en su pureza. Así, en la versión positivista; la escuela además de lograr por la vía de la socialización, la internalización de “valores y normas comunes a la sociedad”, logra también la concreción de los derechos cívicos y de la justicia social. Algunas versiones críticas por su parte, basándose en la misma historia documentada de la escuela, demuestran, sobre la misma información, su carácter reproductor de las relaciones sociales de producción.

Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela.

Por ello, aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real. Esa tradición por ejemplo nos ha enseñado a ver en la escuela, dentro de ella, lo pedagógico y fuera de ella —en las causas, efectos o resultados de la escolaridad— lo político. Por su parte los análisis críticos —reproduccionistas, en particular— incorporan la “transmisión ideológica” al juego pedagógico, pero siguen sin darle lugar a “lo político” dentro de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 3).

Desde la Violencia de los años cincuenta en Colombia, la escuela rural ha sido atravesada por cambios en las relaciones de poder que la cruzan en sentidos opuestos y por las distintas maneras de subjetivación que esas relaciones han configurado a partir de unos modos de ver y de hablar.

Aún así, en la escuela rural de hoy encontramos vigentes algunas relaciones del pasado, con nuevas formas y con contenidos diferentes. Por ejemplo la relación entre escuela rural y producción de alimentos, que en los años setenta se hizo visible mediante las huertas caseras que fueron replicadas en las huertas escolares, tiene hoy la connotación de Proyecto Pedagógico Productivo, y el interés por la nutrición de entonces, tiene hoy el nombre y la significación de Seguridad Alimentaria. Se replican las propuestas ambientales del INDERENA de 1974, sobre el cuidado ambiental, soportado en el encuentro internacional de Tbilissi, en la entonces Unión Soviética en ese mismo año, que tuvo fuertes orientaciones conservacionistas, en contra de la destrucción ocasionada por los excesos de la postura del desarrollo y la producción de la Revolución Verde. En la escuela rural de hoy los objetivos proteccionistas desaparecen y más bien se busca una relación de equilibrio ambiental, fortalecida desde la Constitución de 1991, que plantea, en el artículo 67: [...] *"La educación formará al colombiano en el respeto por los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico tecnológico y para la protección del medio ambiente"*. Además, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en el artículo 204, "Educación en el ambiente" estipula la educación ambiental, como obligatoria en los colegios públicos y privados y el decreto 1743 de 1994 instituye el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), para todos los niveles de educación formal. Los PRAE deben partir de diagnósticos ambientales locales, regionales y/o nacionales, con miras a la solución de problemas ambientales específicos. A partir de instituciones como los ITA y las CDR, pensadas para la escuela rural, se generaron propuestas como los PRAE, que han atravesado también,

la escuela urbana. Sin embargo, a pesar de las persistencias, estos dos modos de ser de la escuela rural son bien diferentes y obedecen a orientaciones que apuntan a distintos nortes.

Aun hoy en día, a pesar de la migración rural hacia los centros urbanos, una tercera parte de la población colombiana habita en los territorios rurales, y buena parte de la población en áreas urbanas es de procedencia campesina, casi nunca aceptada o reconocida. Esa vieja relación entre lo urbano y lo rural reclama hoy una nueva significación:

“Para plantear el nuevo modelo de relaciones entre el mundo rural y el mundo urbano, es necesario redefinir los papeles de cada uno de estos ámbitos llegando a formular un nuevo “contrato social” entre ellos. Mediante este contrato, la sociedad moderna debe reconocer y asumir la necesaria interdependencia de las áreas rurales y urbanas; definir explícitamente el decisivo papel del mundo rural y dotarlo de instrumentos adecuados de desarrollo” (Giarracca, 2001: 24).

En un artículo sobre lo rural Jesús Antonio Bejarano (1998: 9) advertía sobre lo ambiguo del concepto rural, y planteaba la necesidad de profundizar su comprensión: *“no se trata de seguir marcando la frontera entre lo rural y lo urbano sino de encontrarle el sentido al análisis, no es que los hechos nuevos nos diluyan la línea, sino que esos hechos configuran un cuadro nuevo respecto de la dirección que va de lo rural a lo urbano como dirección de progreso”*. Entonces, la visión economicista, que veía al desarrollo económico, estrechamente ligado al sector rural, no concuerda con las

características del campo, en donde hoy surgen nuevas dimensiones que reclaman reconocimiento de las instituciones, como las relaciones sociales, los movimientos de las personas en el territorio, los intercambios económicos, las fuerzas, políticas, la cultura y la tradición, que hoy en día cobran un espacio en el discurso social, pero también en el discurso de poder.

Es un hecho contundente que el espacio rural en los países americanos ha venido evolucionando, enfrentándonos hoy a un nuevo escenario rural, basado en un carácter territorial, que permite visualizarlos asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo rural-urbano expresado, entre otros aspectos, en el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales y actividades no agrícolas en el medio rural. Profundas innovaciones han ocurrido en este campo, observándose nuevas orientaciones productivas como el cultivo de bioenergéticos, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales y una mayor integración de la cadena agro-productiva y comercial con expresiones organizativas en el campo, la ciudad y en el extranjero.(IICA, 2000: 8)

En 1987 el Ministerio de Agricultura de Colombia y el DRI convocaron al “Seminario internacional sobre economía campesina y pobreza rural”, algunos de los temas que se trataron, para un nuevo desarrollo rural fueron, el concepto de propiedad en el medio rural, cuyo problema central es el mercado de tierras; la política de asignación de recursos, que ponía en evidencia la profunda desigualdad social, la limitación de recursos para financiar el desarrollo y la reducción de costos administrativos para combatir la desigualdad social; las relaciones intersectoriales en cuanto al papel de la agricultura en el desarrollo y la perversidad del proceso de industrialización; el status del campesinado

frente al Estado en lo relativo a una ciudadanía plena o a una ciudadanía restringida; el alcance y la capacidad de acción de las organizaciones campesinas en relación con el estado paternalista y la democracia agraria; en fin la evidencia de que *“la vieja visión de lo rural ya no puede sostenerse más”* (Bejarano, 1998: 10).

Hoy empiezan a desarrollarse nuevas prácticas en las zonas rurales que van más allá de lo agrícola, como el ecoturismo, el turismo rural, la recuperación de semillas de especies nativas, el retorno de antiguos residentes rurales a las zonas de donde migraron, además de cambios profundos que se han ido presentado en la visión de desarrollo aplicado en las áreas rurales. Los enunciados de las propuestas neoliberales de los años noventa, registradas en la Constitución del 91, cambian la relación entre trabajo independiente y trabajo asalariado en el campo. En el territorio rural de hoy cohabitan actores de diversas procedencias: campesinos, docentes, migrantes retornados, desplazados, terratenientes, industriales agrarios, etc., todos ellos implican nuevas formas de ser y de decir de los habitantes del territorio y la presencia de un nuevo discurso definido por nuevas reglas de enunciación para lo rural.

“(...) la necesidad de recomponer o elaborar una visión que permita por fin esclarecer que lo rural no es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expresión de la producción primaria. Acogeríamos entonces la siguiente definición: el medio rural es entendido como “...el conjunto de regiones o zonas con actividades diversas (agricultura, industrias pequeñas y medianas, comercio, servicios) y en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados...” (Giarracca, N. 2001: 23).

La imagen de lo rural, hasta hace muy poco se ha configurado desde lo urbano. A través del estudio de los documentos y de las observaciones sobre el territorio y la escuela rural, se hace visible que, a partir de mediados de los noventa, la imagen de lo rural reclama una configuración salida del mismo ámbito rural. Esta forma de ver, esta nueva forma de ser de los sujetos indefectiblemente afecta la institución escuela rural y la configura a partir de nuevas prácticas discursivas y nuevas relaciones de poder.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, con dineros del Banco Mundial, se ejecutó, entre el 2000 y el 2006 el Proyecto de Educación Rural -PER-en un afán de la nación de responder a la diversidad de las condiciones del campo, con propuestas pertinentes al ámbito rural, y además que llenaran las expectativas de cobertura, calidad y eficiencia que se había impuesto el Estado. Aunque el primer año de ejecución del proyecto fue el 2000, se comenzó a gestar desde el año 94, durante la presidencia de Ernesto Samper. En ese entonces, el Ministerio consultó con las comunidades campesinas que conformaban la llamada “población rural dispersa”, en los municipios con mayores carencias en cuanto a la prestación del servicio educativo, sobre cómo debería ser, para esas comunidades, la educación que se impartiera a sus hijos, a través del PER.

Durante varios años, por otro lado, el Ministerio se dedicó a recoger experiencias educativas exitosas, implementadas por entidades privadas, como la Federación de Cafeteros, La Universidad de Pamplona, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, entre otras, y así oficializó lo que se llamó Modelos Educativos Flexibles, para

atender a la población rural dispersa, en los distintos ciclos de enseñanza, desde el preescolar hasta la educación media. Esos modelos fueron, para el nivel de preescolar, Preescolar no escolarizado, que se impartía a través de maestros itinerantes, programas de radio y capacitación a los hermanos mayores, abuelas y familiares de los pequeños estudiantes, habitantes de las veredas más apartadas y Preescolar Escolarizado, para aquellos que por la ubicación podían asistir a la escuela veredal. Para el ciclo de básica primaria, se establecieron Escuela Nueva, para escuelas unitarias multigrado y Aceleración del Aprendizaje, para atender los niños en extra edad, que casi siempre representan una dificultad de más para el sistema educativo, que termina por expulsarlos. Para la básica secundaria se implementaron la Pos-primaria, con los mismos lineamientos orientadores de la Escuela Nueva de primaria y la Telesecundaria, un modelo desarrollado en México para el sector rural, que utiliza la televisión local para transmitir programas educativos. Y para el nivel de educación media se desarrollaron el SER (Servicio de Educación Rural) y el SAT (Sistema Tutorial de Aprendizaje), además del Programa de educación continuada CAFAM, que atiende las necesidades de la escolarización de adultos.

La idea, desde el Ministerio era que a través de la implementación de esos modelos flexibles, que incluían además, una canasta educativa con materiales propios, cartillas, Proyectos Pedagógicos Productivos, Juegos didácticos, láminas, etc., se pudiesen adecuar las escuelas rurales y llegar a la población más dispersa de los territorios nacionales. La flexibilidad de los modelos consistía en adaptarse a las condiciones de los habitantes del campo, de manera que si los niños tenían que dejar

por un tiempo los estudios para atender las cosechas, pudiesen regresar y continuar con su estudio donde lo hubiesen dejado, sin que eso les implicara la pérdida del año escolar.

El PER comenzó con experiencias piloto en 12 departamentos del país y pocos años más tarde se amplió a 28 y tuvo unos resultados muy positivos, consignados en el documento: *HACIA UNA MEJOR EDUCACIÓN RURAL: Impacto de un Programa de Intervención a las Escuelas en Colombia*, publicado en el 2007, por el CEDE (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico) de la Universidad de los Andes, dirigido a verificar las tasas de eficiencia (cobertura, reprobación, aprobación y deserción) y calidad de la educación en las sedes en donde se aplicó el PER.

Sin embargo, mediante las visitas muestrales que se llevaron a cabo como parte del trabajo que recogería la historia del PER, se pudo observar que en muchos casos, lo que se pensaba desde el Ministerio llegaba de maneras muy diversas y muy distantes de ese pensamiento a las pequeñas sedes rurales donde estudiaban los beneficiarios del PER, y que en muchas ocasiones las estrategias y las dotaciones ni siquiera llegaban, porque había un sinnúmero de condiciones adversas en el sector rural, que era imposible prever a la hora del diseño de los modelos, desde las entidades que los implementaban, o desde el mismo Ministerio de Educación.

Un ejemplo de cómo es la escuela rural de hoy en día, y las relaciones que se tejen con su entorno, no ya desde lo oficial, sino desde dentro del aula, es la escuela el

Verjón,¹ que está ubicada en el páramo del mismo nombre, a 3.310 metros de altura, en la cuenca del río Teusacá, una zona que entre 1965 y 1970, por la apertura de las vías Bogotá-Choachí (al sur de la cuenca) y Bogotá-La Calera (al norte), fue atravesada por un acelerado proceso de urbanización de la vida campesina, una situación que se vio intensificada por la declaración de zona de reserva forestal, lo que limita las posibilidades de cultivos, empuja a la recolección de alimentos para la cría de cerdos y a la búsqueda de nuevas formas de subsistencia, como el ecoturismo dirigido a los habitantes urbanos. Es magnífico que a 11 kilómetros hacia el oriente del casco urbano e incrustado entre montañas y frailejones, en una pequeña institución, se puedan ver los desarrollos de la ciudad y las dificultades del mundo campesino tan cercano pero a la vez tan lejano. El contraste entre la visión del concreto y la nube contaminante flotando sobre la ciudad y el verdor de la naturaleza y la nube esta vez de niebla fría, que porta la preciada agua para los habitantes de la urbe.

La corta distancia que existe entre la ciudad y la zona rural, en la ruta que conduce de Bogotá al municipio de la Calera, determina que buena parte de las tierras haya sido comprada para construir chalets y casas de recreo, donde personas acomodadas contratan a los habitantes de la zona o a familias provenientes de diferentes zonas del país, como cuidadores, mayordomos o para oficios varios en sus terrenos.

¹ Uno de los autores de este documento es docente en la Escuela El Verjón y estos apartes corresponden a vivencias y observaciones suyas a través del trabajo que realizan todos los días sus estudiantes de 3º de primarias

En enero de 2008, la Secretaría de Educación expide la resolución: 013, que separa la sede rural de Institución Educativa El Verjón, de sus sedes ubicadas en las localidades de Bogotá. Así se configura, un escuela totalmente rural sin anclajes en la zona urbana, que atiende a los habitantes de las veredas Verjón alto, Verjón bajo y el Hato. Niños y niñas que estudian allí, buena parte de ellos hijos de mayordomos cuidadores y personal de oficios varios como cocineras, jardineros y niñeras, otros hijos de campesinos que en la zona declarada como de protección ambiental siembran sus cultivos de subsistencia, deben desplazarse, en transporte escolar o particular, en recorridos de cerca de una hora, en los que los niños están totalmente quietos, así que cuando llegan a la escuela tienen una imperiosa necesidad de movimiento; es ahí cuando se hace evidente el control del tiempo y de las acciones de los estudiantes, que deben ingresar de inmediato a las aulas para el inicio de la jornada escolar, por indicación de los maestros. De ellos, ninguno vive en la región.

La relación de los estudiantes con el entorno, en el horario escolar, consiste en unas horas semanales de trabajo en una huerta construida por los padres de familia, en la que niños y niñas siembran papa, algunas hortalizas y aromáticas; lo cierto es que muchos niños saben más del oficio de cultivar que los docentes. Como parte del currículo, los docentes hacen con los niños caminatas de reconocimiento del entorno con el fin de ver la región de una manera diferente, con otros contenidos, que los profesores presumen que los niños no han visto, como las especies de animales y plantas, los tipos de paisajes (cultural o natural). En el momento del recreo, los niños establecen otra relación con el entorno, cuando escapan de la mirada de la vigilancia

de los docentes y se trepan a hurtadillas a los árboles, o corren fuera de la cerca que separa la escuela de la carretera veredal.

En la sede de secundaria los jóvenes han construido un periódico y una red de jóvenes llamada “colibrí”, que nació de un proyecto institucional ambiental. Durante los fines de semana, algunos de los estudiantes de secundaria alquilan caballos, a ciudadanos, que buscan recorridos ecológicos y de relación con la naturaleza.

En los últimos 10 años han llegado nuevos residentes a las veredas, con una filosofía de vida basada en la conservación de la tradición rural, el reconocimiento de los saberes ancestrales y la recuperación de especies nativas, en busca de relaciones de equilibrio con la naturaleza. Estas personas no llevan sus hijos a la escuela El Verjón, prefieren darles educación en casa.

De otro lado, la escuela está poblada también por familiares de los niños y niñas puesto que los vigilantes, el personal de servicios generales y el de mantenimiento están compuestos por gente de la región, que tiene sus hijos o sobrinos estudiando en la escuela.

Como sucede en casi todos los ámbitos rurales, la escuela es el sitio de reunión de la acción comunal, el lugar donde se realizan brigadas de salud y vacunación, la capacitación de adultos y el punto de votación, además del lugar de convocatoria cuando se necesita concentrar a la población, como en las entregas de mercados que

hace la Secretaría de Integración Social, o los proyectos para la primera infancia de la Alcaldía de Santafé, las reuniones de la red de mujeres, o la formación en proyectos productivos familiares, redes ambientales y otros.

Las políticas de ruralidad del Ministerio y de la Secretaría Distrital de Educación han llevado a la modificación del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de El Verjón, que últimamente se ha orientado hacia la formulación de Proyectos Pedagógicos Productivos, pero de momento, estos proyectos no superan el espacio del papel.

Otro ejemplo bien distinto es el caso de Alto del Viento². La escuelita primaria de Alto del Viento³ está a 3.100 mts. sobre el nivel del mar, en el Páramo de Rabanal, municipio de Samacá, en el altiplano Cundiboyacence; a dos horas y media de camino a pie, a paso de samqueño, desde la cabecera y otro tanto desde Guachetá, en el municipio contiguo. En carro, se puede atravesar el páramo surcando la Troncal del Carbón, una vía despavimentada que recorren cientos de tractomulas al día, para sacar carbón de las minas, que proliferan a lo largo y ancho de la montaña, lo llevan a las plantas de coquización y luego transportan el coque (derivado del carbón y materia prima del acero) a los puertos marítimos de Barranquilla y Buenaventura desde donde unos barcos inmensos lo transportan a destinos remotos, como el Japón, Europa y los Estados Unidos. Pero allí, en la escuelita de Alto del Aire, poco se sabe de latitudes tan lejanas, casi todos los niños son hijos de los mineros que se pasan la vida a oscuras,

2 María Acosta, coautora de este documento trabajó como directora del área educativa de una fundación encargada de los proyectos de responsabilidad social de empresas carboneras en la Cordillera Oriental de Colombia.

3 Los nombres del centro educativo y de las personas han sido modificados para proteger la privacidad de las mismas.

metidos en las entrañas de la tierra para arrancarle el oro negro, que pasa por sus manos y que no les pertenece. Las condiciones de pobreza en que viven los trabajadores de las minas y sus familias son difíciles de imaginar, algunos han venido desde lejos, del Cauca, o del Chocó, y han traído a sus niños con ellos, tras la promesa de un trabajo en la mina que les de algo para comer. Muchos de los niños que asisten a la escuela de Alto del Aire son hijos de mineros, afrodescendientes que vienen de muy lejos. Casi todos han repetido sin éxito varios años escolares y a los doce y trece años tienen serias dificultades para leer escribir.

Pero Milton* no vino de lejos, ni tiene doce años, ni la piel oscura como algunos de sus compañeros de clase, que echan de menos los climas húmedos y ardientes. Milton conoce, desde que nació, el viento helado del páramo que enrojece sus mejillas y le arranca la piel a jirones. No le teme al frío ni a los ruidos de la noche y sabe, desde hace tiempo, cómo se mata y se prepara una gallina. A pesar de sus ocho años, Milton habla muy poco, casi nunca se ríe y mira de reajo con la desconfianza de un anciano curtido por la dureza de la vida. Cuesta mucho acercársele y tratar de establecer una conversación con él. Las maestras de Alto del Viento dicen que ni lo intente, que Milton es un caso perdido. Pero uno se queda inquieto, por decir lo menos, ante la presencia de un caso perdido de sólo ocho años de edad.

Es el menor de nueve hermanos, su madre, se fue con el último hombre que consiguió, y su padre está en la cárcel, cumpliendo una condena de diez años, aunque se dice por ahí que fue por falsas acusaciones de la madre que se enfureció cuando él

la dejó por otra más joven. Milton vive con cinco de sus hermanos, los mayores ya se fueron de la casa. Rosaura, que tiene quince años y es la mayor de los cinco, cuida de sus hermanos menores, pero no se quedará mucho tiempo porque está embarazada y según sus propias palabras “ya me junté y formé hogar”. Así que lo más probable es que en poco tiempo Milton tenga que buscarse la vida por sus propios medios como ha hecho ya desde hace tiempo. Una vez lo encontraron viviendo en un camión abandonado, robaba gallinas y papas de las sembreras para alimentarse, se había escapado de los golpes que le propinaba su mamá cuando llegaba borracha. Otras veces, también se va donde su tío que le da trabajo en la mina.

A lo largo de la enorme veta de carbón que yace bajo la superficie del Páramo de Rabanal hay toda suerte de maneras de extraer el carbón. Algunas son concesiones entregadas a empresas multinacionales que, en el cuidado de su imagen corporativa llevan un control estricto de la normativa técnica y legal vigentes, cercados infinitos de colores llamativos marcan el principio y el final de las propiedades, a lado y lado de la carretera, hombres uniformados, que llevan cascos, botas y el letrero de la empresa en cada prenda van y vienen sin cesar, de un lado a otro trayendo y llevando carretillas llenas de carbón. Otras, son minas artesanales que se abren a escondidas, todavía con dinamita, y que emplean cualquier medio mecánico o humano para extraer el carbón de la montaña. En todos los casos hay quien trabaje sacando carbón.

Las maestras han aprendido a detectar claramente cuando los niños trabajan en la mina. Ellos, por supuesto lo niegan, es un asunto a todas luces ilegal, si

reconocieran que trabajan allí no sólo perderían su posibilidad de subsistencia y la de su familia, sino que sufrirían la prometida venganza de quienes los emplean. Pero las profesoras se dan cuenta porque llegan a clase muy cansados, casi siempre se duermen y no rinden en las tareas de la escuela. Muchos niños son empleados en las minas porque por su tamaño pueden acceder a lugares muy estrechos en las vetas de carbón, donde los adultos no llegan; además no hay que pagarles lo mismo, se conforman con muy poco. Deben trabajar de noche, porque las inspecciones de Bienestar familiar y de otras instituciones de control, para verificar las condiciones de trabajo de los mineros y la no presencia de niños al interior de las minas, se hacen de día, además por la noche nadie los ve entrar ni salir por las bocas oscuras de la montaña.

Milton asiste a la escuela por temporadas irregulares e imprevisibles y tal como llega un día se va. A veces Rosaura lo convence de asistir porque si viven juntos y asisten a la escuela, les han prometido que no los separarán. Pero Milton no está acostumbrado a que le digan lo que tiene que hacer, y alguna maestra tampoco está para los disgustos que ocasiona un niño que no hace caso, que se pelea con frecuencia con sus compañeros, que no copia las tareas, que llega sucio y sin el uniforme completo por las mañanas y que se queda dormido en el pupitre. Así que lo castigan sacándolo de clase, a Milton, que muy poco asiste por su propia voluntad; durante quince días debe asistir a la escuela y permanecer fuera del salón, mientras sus compañeros reciben clase; luego, a la hora del almuerzo, como nadie ha pagado la cuota de Milton, también debe permanecer fuera del comedor, mientras sus

compañeros reciben un tazón de sopa y un plato de arroz con huevos revueltos. A veces, cuando la falta es demasiado grave, el castigo es peor, Milton queda suspendido y no se le permite ir a la escuela, durante una semana o dos, según el calibre de la pilatuna. Por supuesto Milton no tiene ningún problema en dejar de asistir a la escuela, en donde la maestra le dice que “nada se podía esperar de un hijo de minero”, donde todos lo señalan porque va sucio y sin uniforme, porque no tiene papá, porque no sabe leer, porque es huraño y golpea a sus compañeros. Además Milton sabe ganarse la vida, lo ha hecho de una manera o de otra desde que tiene memoria. Así, si a Milton le quedara una probabilidad entre mil, de no abandonar la escuela, es la escuela misma la que lo abandona, o mejor, la que lo repele con toda la dureza de una institución que no está hecha para acoger niños como Milton. Pero los niños como Milton son muchísimos y en condiciones un poco mejores o peores que las suyas son día a día rechazados, expulsados del sistema educativo que, según les han dicho, es la única vía posible de una vida diferente a la que tuvieron sus padres y sus abuelos.

Tanto desde lo visto a través del PER, como desde el interior de la escuela: El Verjón, se hace de nuevo evidente que las políticas y la vida de las personas operan en planos distintos y que, aunque la escuela es atravesada por el desarrollo, las políticas, las didácticas, las relaciones entre alumnos y docentes, los procesos de enseñanza aprendizaje propios de la escolaridad y las actividades al interior de las aulas rurales se modifican a ritmos distintos. La escuela rural, parece seguir siendo

“(…) integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver, tanto con la formación de conceptos, como

los de región, nación, pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro". (Parra, 1996:13).

Es como si el ritmo de la escuela rural, se moviera a una velocidad más lenta que la velocidad con que el entorno hace presión para entrar en ella.

CONCLUSIONES

Para comprender verdaderamente el pasado, es necesario tener en cuenta que los hechos son sólo la espuma de la historia.

Lo importante son los procesos subyacentes.

Jacques Le Goff

El ámbito rural de hoy día tiene unas connotaciones bien diferentes al de los tiempos del progreso, los de la violencia, e incluso los del desarrollo.

La palabra progreso no suele oírse por estos días y, de hecho, no está muy bien vista entre quienes se dedican al estudio de las ciencias sociales, por su carácter arrollador y homogeneizante, que imaginó a un hombre universal dominando la naturaleza y que al fin y al cabo, por caminos diversos, no siempre rectos y no siempre despejados, llevó a la humanidad a la Segunda Guerra Mundial.

Las luchas partidistas que tiñeron de sangre los campos colombianos durante los años de la violencia ya no tienen sentido, entre otras cosas, porque ya nadie tiene claras las diferencias y tal vez ya no sean necesarias, entre los partidos políticos tradicionales; existe más bien una clase política diferenciada y distanciada de las personas comunes y corrientes, que en general cuenta con muy poca credibilidad por parte de esas personas, a no ser en épocas de campañas electorales, cuando los políticos se acercan de manera vertiginosa a las personas comunes y corrientes.

Y en cuanto al desarrollo, también hoy, palabras como la Revolución Verde, la Agro-industrialización, la Higiene, la Moral o la Urbanización han comenzado a compartir, y en ocasiones a ceder, el espacio – tiempo a otras, como Seguridad Alimentaria, Ecoturismo o Turismo comunitario, Medio ambiente o Nueva ruralidad. Estas nuevas palabras parecen tener un contacto más cercano con lo local, lo particular, lo diverso, casi diríamos con lo pequeño, que está más cerca de las cosas y de las personas y menos de los ideales.

En ese marco, lo rural parece reclamar una nueva configuración, no desde el imaginario urbano, que ha imaginado siempre cosas muy distintas a las que pasan en el campo, sino desde los nuevos acontecimientos que están teniendo lugar en el territorio rural, sin olvidar que uno de esos acontecimientos es la llegada de los neo-campesinos, es decir, habitantes venidos de las ciudades en busca de formas de vida más acordes con la naturaleza y con los ritmos rurales, que de alguna manera han modificado, también el ámbito rural.

Sin embargo, seguimos mirando al campo desde la ciudad, seguimos imaginando ideales de campesino y de territorio rural, desde posiciones distintas y con muy distintas características. Sin ir más lejos, podemos echar un vistazo a la disyuntiva en la que se encuentra Colombia hoy en día, ante la decisión entre ser un país inmensamente rico por la cantidad de minerales valiosísimos que se están encontrando día tras día en el subsuelo, o ser un país inmensamente rico por su asombrosa

diversidad biológica, étnica y cultural. Desgraciadamente una opción descarta de plano la otra y la decisión depende, en buena medida, de cómo se mire al campo desde el lugar donde se toman las decisiones, es decir desde la ciudad.

La escuela es un acontecimiento eminentemente urbano y la escuela rural funciona, desde siempre, como un enclave urbano insertado en el entorno rural. La simple observación de los términos da cuenta de cómo no hay una noción diferenciada, algo que podamos llamar “la escuela urbana”, para separarla de “la escuela rural”, no existe tal escuela urbana, sólo la escuela, que es urbana en sí misma, y la escuela rural, como instrumento urbano, en los territorios rurales. La pretensión de una escuela configurada en el ámbito rural es un contrasentido, porque la escuela, está hecha de elementos puramente urbanos, y con fines claramente urbanizadores.

La escuela de hoy es un escenario familiar, es decir conocido por todos, donde se representan escenas de pasados más o menos remotos. La escuela, hemos oído decir desde que éramos escolares uniformados, representa a la sociedad. Eso en el caso de los entornos urbanos está bien, pero en el campo lo que sucede en la escuela, difícilmente se compara con la vida de las familias campesinas, y aunque los vientos del campo, de alguna manera atraviesan la escuela rural, todo lo que sucede en el entorno, las nuevas maneras de ver y de entender, los nuevos actores, las nuevas formas de producción que circulan en el ámbito rural, parecen demorarse, parecen tener más dificultades para atravesar los límites de la escuela. Al contrario de lo que pasa en las ciudades, la escuela rural no es un ejemplo en pequeño de lo que sucede

en la sociedad, sino una fortaleza construida explícitamente para diferenciar lo que ocurre dentro de lo que pasa afuera. La escuela rural es como una insignia de conquista, en fin, como un enclave insertado y cosido con más o menos fortuna, según el caso, al territorio rural.

Teniendo en cuenta esa diferencia de ritmos, esa manera lenta que tiene la escuela rural de ir absorbiendo, a veces sí, a veces no, los flujos que pasan a su alrededor, parece demasiado pedir que reaccione a los clamores de ese nuevo entorno, sin embargo, algunas cosas se van colando, y de alguna manera elementos salidos de la escuela rural han penetrado también escuelas que se encuentran en las ciudades. Es el caso de la metodología Escuela Nueva, que ha comenzado a aplicarse en centros educativos de barrios urbano-marginales en las grandes las ciudades de Colombia. O los PRAE, que salieron de escuelas en entornos rurales y hoy se implementan en los colegios de los centros urbanos.

La escuela secundaria, por su parte, sigue siendo un factor aún más potente de urbanización del campo, puesto que son casi del todo inexistentes las escuelas de secundaria en territorios rurales, así que si un niño campesino que ha logrado estudiar la primaria en su comunidad quiere seguir estudiando, se ve obligado a migrar a las cabeceras urbanas, lejos de su familia, desde edades muy tempranas, y aún después, si su familia o él mismo con su trabajo logra asumir los elevadísimos costos que le implica vivir y estudiar en la ciudad, las posibilidades de que una vez “educado” vuelva a vivir y a trabajar en su comunidad son escasísimas. De esta forma la escuela se

convierte en un dispositivo que acelera los procesos de migración de la población rural a las ciudades, de aculturación y de urbanización del campo, es decir que la escuela ha jugado históricamente un papel silencioso, pero eficaz en los procesos de urbanización de la civilización contemporánea.

De otro lado, se hace cada vez más evidente la necesidad de una clara diferenciación entre escuela y educación, o entre educación y escolarización, especialmente en el ámbito rural, puesto que es allí donde la escuela y su entorno hablan lenguajes tan diferentes. A partir de esa diferenciación se ha hecho visible en la escuela que los niños campesinos no son un cascarón vacío a llenar con las toneladas de conocimiento que la escuela tiene para transformarlos en seres civilizados. En muchas escuelas rurales se implementan métodos de enseñanza que parten de los saberes locales de los niños y de sus familias y de la cultura propia del lugar, para orientar proyectos de aula, o proyectos transversales, y se da un lugar preponderante a esos saberes. Parece que ya no estamos en pos del hombre universal, sino más bien por valorar lo que tenemos más a mano, una cierta manera de hablar, unos usos y costumbres, un modo particular de entender y de cuidar la tierra, el territorio o las tierras diversas en los diversos puntos cardinales.

Sin embargo, esa nueva configuración de escuela rural se hace más lenta, cuando nos damos cuenta que los maestros parecen seguir ocupando el lugar de siempre. Los maestros rurales son sujetos salidos de las ciudades, y aún en el caso extrañísimo de que hayan nacido en la comunidad en la que trabajan, raras veces

puede decirse que pertenezcan a ella, puesto que han tenido que pasar por el filtro de la ciudad, donde se forman como maestros, dado que, muchos centros de educación secundaria se encuentran en las zonas urbanas, y las pocas escuelas normales que están disponibles en territorios rurales, son enclaves de lo urbano en el campo. Ese filtro, en la mayoría de los casos actúa como un factor de desarraigo que los separa de sus semejantes, que los hace mejores o peores, pero en todo caso diferente de los otros, que eran como él, pero que no fueron transformados por la inmersión en la vida urbana.

Un proletario intelectual, hemos oído que le llaman al maestro, más de una vez en este camino, y aunque el significado preciso de ese término se esconde tras varios velos de tiempos pasados, puede uno hacerse una idea de cómo ven al maestro quienes se han dado a la tarea de describirlo. Un sujeto incomprendido por naturaleza, pero además, por ese cierto carácter de supremacía sobre las comunidades para las cuales trabaja. Es decir, a fin de cuentas, un extraño.

Y visto desde el otro lado, podría uno pensar en la imagen que tiene el maestro de sus estudiantes y de los padres de familia –campesinos- de su comunidad educativa, en algunos casos vista como una comunidad de personas menores de edad a las que hay, también que educar, en otros, como quien mira con temor y a la vez con gesto desafiante al enemigo, y en otros, con la intención legítima de valorar los conocimientos y los saberes locales. Los maestros enseñan a los niños, por ejemplo, a trabajar en la huerta o a reconocer su entorno para identificar semillas de especies

nativas, cosas ambas, que los niños campesinos hacen y conocen mucho mejor que los maestros ya que lo han visto hacer y lo han hecho desde que nacieron. En ese marco, la escuela rural, los maestros y todos aquellos que la conforman podrían tener un camino más expedito, al integrar los saberes que la pretenden atravesar y hacen presión desde fuera, mediante la construcción de redes, trabajo colectivo y otros, en fin si la escuela rural leyera mas el afuera.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón de Ortega, M. (1955). *La educación rural y la educación fundamental en Colombia*, Centro de regional para la educación fundamental en América Latina, Patzcuaro, Michoacán, México.

Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria, en busca del sentido actual de la escuela*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Amaya, P.; Ávila R.; Ramos, L.; Villaveces, J.; Facundo, A; Fajardo, S.; Toro, R.; Forero, C.; López, A.; Mockus, A.; Ramos, J. y Urrutia, M. (1995). *Educación ciencia e instituciones*. Bogotá, Colombia. Colección documentos de la misión ciencia, educación y desarrollo, tomo 7.

Arismendi, "et al." (1973). *Temas Colombianos, aspectos y problemas de una política de desarrollo*, Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID, UN, Colombia.

Arbone, R. (1974). *Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974*, revista colombiana de educación. No. 1. Bogotá. UPN.

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*, Coordinado y editado por UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Bejarano, J. (1985). *Economía y poder*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

- Bejarano, J. (1998). *Economía de la agricultura*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas: IICA: FONADE: TM Editores, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Bonet, Jaime, (2005). *Inequidad espacial en la dotación educativa regional en Colombia*, Cartagena, Colombia, edit. Banco de la República.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia S.A., México DF, México.
- Blandón, F. (1953). *Lo que el cielo no perdona*. Bogotá, Editorial Planeta.
- Bruño, G. (1952). *Primeras nociones de ciencias*. Medellín, Colombia. Bedout.
- Cabrera, r. (1976) *Proceso Educativo en Acción Cultural Popular*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, extraído en sep. 14 de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000210/021041SB.pdf>
- Cataño, G, Caro E. y Salazar F. (1971). *La educación rural en Boyacá*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cataño, G. (1973). *Educación y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1978). *Reseña crítica a La educación rural en la zona cafetera colombiana* de Rodrigo Parra Sandoval, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 2 (segundo semestre), pp. 101-106.
- Cataño, G. (1989). *Educación y estructura social*. Bogotá, DC, Colombia.: Plaza y Janés.
- Cataño, G *Educación y sociedad rural*, Biblioteca virtual del Banco de la República. Extraído en agosto 23 de 2010

de: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/bibliotecologia/bibliotecas/rural.htm>

CEDE (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico) (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Centro Gaitán (1985). *Once Ensayos Sobre La Violencia*, fondo Editorial CEREC, Bogotá, Colombia.

Cuervo, L. (1995). Génesis histórica y constitución de Bogotá como ciudad moderna, Corporación S.O.S. Colombia-Viva la Ciudadanía, Bogotá, Colombia.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós S.A.

DNP. (1972). *Las Cuatro estrategias*, Bogotá D.E., Banco de la República, Departamento Nacional de Planeación.

Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México, D.F., Editorial Nuestro Tiempo.

Fals Borda, O.; Guzmán, G. y Umaña, E. (1962). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*, Bogotá: Tercer Mundo, Tomo I.

Foucault, M. (1982). *Las Palabras y Las Cosas*. Bogotá: Siglo XXI.

Foucault, M. (1984). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI de Colombia.

García Canclíni, N. (1990) *Culturas Híbridas*, Editorial Grijalbo, México.

García Márquez, G. (2007) *Cien Años de Soledad*, Edición conmemorativa, Real Academia Española, Editorial Norma, Colombia.

García, J.; Montes, G.; Perfetti, J.; Ocampo, J.; Samper, A.; Hernández, A. Morcillo, P.; Bejarano, J.; Torres, R.; Mesa, D.; Perry, S.; Córdoba, R. y Uribe T (1994). *La Agricultura y las Políticas Sectoriales*. Bogotá, Colombia. Tm Editores.

Giarracca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Colección grupos de trabajo Clacso. Buenos Aires, Argentina.

González, F. (1941) *El maestro de escuela*, Primera edición, editorial ABC, Bogotá, Colombia.

Hofstadter, D. (1979) *Gödel, Escher, Bach: Un eterno y grácil bucle*, Basic Books.

IICA, (2000) *El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad "NUEVA RURALIDAD"* extraído el 10 de Octubre de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rjave/paneles/urra.pdf>

Kalmanovitz S. (1982). *El desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Kalmanovitz S. (2002). *Instituciones y desarrollo económico en Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.

Kay, C. (1980). *El Sistema Señorial Europeo y la Hacienda Latinoamericana*. México. Ediciones Era, S.A.

Kay, C. (2002). *Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina*, ed. El Mundo Rural en la Era de la Globalización: Incertidumbres y Potencialidades, Madrid.

- Le Goff, J. (1985). *Los Intelectuales de la Edad Media*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Martínez Boom, A. Castro, O., Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad colombiana de pedagogía, Santa Fé de Bogotá, D.C.
- Martínez Boom, A. (1994) *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia, Tercer Milenio, Bogotá.
- Martínez Boom, A. (1990). *Una mirada arqueológica de la pedagogía*. En: *Pedagogía y saberes*, No. 1. Bogotá: Facultad de Educación/UPN, pp. 7-13.
- Misión de ciencia, educación y desarrollo (1995). *Colombia: al filo de la oportunidad: informe conjunto*, Bogotá, Presidencia de la República.
- Molano, A. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Montañés G. y Vanegas S. (1998). *Evolución de las políticas y programas de educación rural 1974-1997*. En *Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Outtes, J. (2005). *Disciplinando a la sociedad por medio de la ciudad: La génesis de la planeación de ciudades en Brasil y en Argentina (1894-1945)*, Maguaré, Revista de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, N° 19, Bogotá, Colombia.
- Parra, R. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia, Alumnos y Maestros*, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores, Colombia, Tomo 1.

Parra, S. ET Al. (1996). *La Escuela Nueva*. Bogotá. Plaza Janés.

Pérez, E. y Farah, M. (1998). *Género y Desarrollo Rural: De lo invisible a lo visible, en Equidad, Género y Desarrollo*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Quinceno, M. (2004). *La educación rural en la subregión del eje cafetero*, revista electrónica Aleph, revista No. 128 (enero/marzo, 2004) extraído en octubre 11 de 2009 de: <http://www.revistaaleph.com.co>

Ramírez, A. (2009). *Pedagogía Para los Aprendizajes Productivos, proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial.*, Eco ediciones, Bogotá. Colombia.

Ramírez M. y Téllez, J. (2006) *"La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX"*, Banco de la República, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, M. y Silva, J. (1976) *cortometraje "el campesino"* extraído octubre 13 de 2009 del archivo fílmico de: <http://www.martarodriguez.org/martarodriguez.org/Marta R - Site.html>

Saramago, J. (2008). *El Viaje del Elefante*, Alfaguara, Colombia.

Serrano, J. (2007) *Educación y Neoliberalismo, El caso de la Educación Básica rural en Colombia (1990-2002) tesis de grado*, Pontificia Universidad Javeriana Facultad de estudios Ambientales y Rurales, Maestría en Desarrollo Rural.

Suárez, N y Tobasura, I (2008) *Lo Rural un Campo Inacabado*, Universidad Nacional de Colombia, Revista Nacional de Agronomía numero 61 extraída en febrero 21 de 2010 de:
www.agro.unalmed.edu.co/publicaciones/revista/index.php?id_vol=31&id_art=247

Tarchópulos, D. (2006) *Las huellas del plan para Bogotá de Le Corbusier, Sert y Wiener*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, (Colombia), Scripta Nova, Revista

electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona. Vol. X, núm. 218.

Taussig, M. (1978) *Destrucción y resistencia campesina. El caso del litoral Pacífico*, Bogotá, Punta de Lanza Editores.

Toledo, A., Clavijo H., Hernández M. (1978). *El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo*, El estudio dentro de la investigación socioeducativa, incorporada como un proyecto en el marco del Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) extraído en septiembre 21 de 2009 de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_9docu.pdf

Torres, C. y Corredor, B. (1961). *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza. Colombia*. Universidad Nacional. Centro de investigaciones sociales serie socioeconómica. Revista No. 2. Bogotá, p. 11.

Unesco (2008) *Una mirada al interior de las escuelas primarias*, publicado por el Instituto de Estadística de la UNESCO, Canadá. Extraído en octubre de 2009 de: <http://www.uis.unesco.org>

UNESCO/OREALC (1990) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien*. Santiago, Chile. Extraído febrero de 2010 de: <http://www.unesco.org>

Vargas, R. (1994). *El desarrollo rural en Colombia (1961-1993): apuntes y notas para una historia del fondo DRI en El agro y la cuestión social*, Bogotá: TM editores-Banco Ganadero-Caja Agraria-Vecol.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quinceno, H.; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.