



Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

ISSN: 2027-5358

Universidad de La Sabana

Rivera Sepúlveda, Álvaro Andrés; Vergara Arboleda, Maribel
La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades
Educación y Educadores, vol. 24, núm. 1, 2021, Enero-Marzo, pp. 71-90
Universidad de La Sabana

DOI: <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83469290004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

<https://orcid.org/0000-0002-7405-7988>
Universidad Militar Nueva Granada,
Colombia
alvaro.rivera@unimilitar.edu.co

Maribel Vergara Arboleda

<https://orcid.org/0000-0001-9130-4736>
Universidad de San Buenaventura,
Colombia
mvergara@usbog.edu.co

Resumen

Este artículo muestra los modos como una institución educativa oficial, localizada en una zona rural periférica de Bogotá (Colombia), experimenta y encara las dinámicas que la expansión urbana de la ciudad origina en la escuela y su entorno. La metodología del estudio es de enfoque cualitativo y carácter descriptivo-comprensivo, a partir de ocho visitas de campo, revisión de dos documentos institucionales y 15 entrevistas en profundidad con actores educativos locales. Los resultados muestran las tensiones entre lo “urbano” y lo “rural” como categorías sociales, más que geográficas, y cómo la administración pública de la ciudad las ha profundizado. También dejan ver un claro posicionamiento de la comunidad local por mantener la legitimidad de su territorialidad escolar y consolidar el sentido de identidad y exclusividad de la cultura campesina.

Palabras clave (Fuente: tesauro de la Unesco)

Bogotá; Colombia; educación rural; enseñanza escolar; dirección escolar; formación de profesores.

Recepción: 18/08/2020 | Envío a pares: 16/11/2020 | Aceptación por pares: 18/01/2021 | Aprobación: 9/02/2021

DOI: [10.5294/educ.2021.24.1.4](https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>

Rural School versus Urban Expansion: Conflicts and Prospects

Abstract

The article discloses how a public educational institution, located in the peripheral rural area of Bogotá (Colombia), experiences and faces the dynamics that the city's urban expansion prompts in the school and its surroundings. The study method has a qualitative approach and a descriptive-comprehensive nature. It is based on eight field visits, a review of two institutional documents, and 15 in-depth interviews with local educational agents. The results point to the tensions between "urban" and "rural" as social rather than geographic categories and how the city's public administration has heightened them. They also show the local community's prominent position of maintaining the legitimacy of its school territoriality and furthering the peasant culture's sense of identity and exclusivity.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Bogota; Colombia; rural education; school management; teacher education; teacher training.

Escola rural ante a expansão urbana: conflitos e oportunidades

Resumo

Neste artigo, são apresentados os modos como uma instituição educativa oficial, localizada em área rural periférica de Bogotá (Colômbia), vivencia e encara as dinâmicas que a expansão urbana da cidade origina na escola e em seu entorno. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa e caráter descritivo-compreensivo, a partir de oito visitas de campo, da revisão de dois documentos institucionais e de 15 entrevistas em profundidade com atores educacionais locais. Os resultados mostram as tensões entre o urbano e o rural como categorias sociais, mais do que geográficas, e como a administração pública da cidade as intensificou. Além disso, permitem ver um claro posicionamento da comunidade local por manter a legitimidade de sua territorialidade escolar e consolidar o sentido de identidade e exclusividade da cultura camponesa.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Bogotá; Colômbia; educação rural; ensino escolar; endereço escolar; formação de professor; formação docente.

A modo de introducción: trazos históricos de una experiencia educativa situada

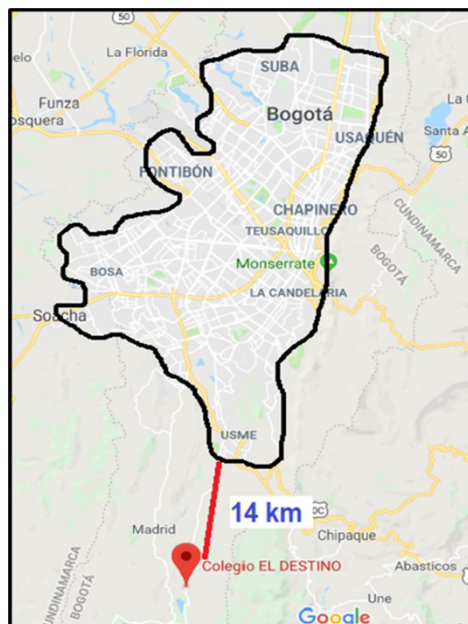
De acuerdo con el Censo de Ruralidad publicado por la Secretaría Distrital de Desarrollo Económico (SDDE) en 2015, el territorio de la ciudad de Bogotá cubre una superficie cercana a 163.575 hectáreas, de las cuales el 75% corresponde al área rural y el 25% restante al área urbana. La Bogotá rural se encuentra habitada por un número aproximado 16.787 personas (equivalente al 0,22% de la población total de la ciudad), quienes se concentran principalmente en las localidades de Ciudad Bolívar, Usme y Sumpaz. Según lo revela el informe, dentro de las problemáticas que golpean a este segmento de la población bogotana se destacan la precariedad en la prestación de servicios públicos (como el gas, el alcantarillado y la recolección de basuras), la escasa cobertura telefónica, los bajos ingresos económicos en los hogares, los altos índices de analfabetismo entre las personas mayores de quince años, el incremento del número de desplazados y reinsertados, la ausencia de subsidios para el trabajo agropecuario y la ocupación de áreas protegidas (SDDE, 2015).

En lo relativo al ámbito educativo, y según las bases de datos del Ministerio de Educación Nacional, en la zona rural de Bogotá operan aproximadamente 30 instituciones educativas oficiales: 16 en Usme, 4 en Ciudad Bolívar, 3 en Sumapaz, 2 en Suba, 2 en San Cristóbal, 1 en Usaquén, 1 en Santa Fe y 1 en Chapinero. Por ubicarse en la trastienda geográfica y administrativa de la capital del país, son instituciones que gozan de muy poca visibilidad en el ámbito académico y social, pero que no por eso dejan de constituirse como experiencias educativas reales, con una historia propia y dinámicas particulares en articulación con sus territorios.

Precisamente, uno de los objetivos de la presente investigación consistió en auscultar los trazos históricos de una de estas instituciones y así reconocer el rostro de sus desafíos más latentes (particularmente desde la óptica de los procesos expansivos de la ciudad hacia la periferia rural). La institución

educativa distrital (IED) El Destino, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá, está ubicada en zona rural de la localidad de Usme, sus instalaciones se sitúan a 14 kilómetros del centro urbano y su única vía de acceso es la carretera que desde el pueblo de Usme conduce a San Juan de Sumapaz (Figura 1). Actualmente, ofrece todos los grados del nivel básico y medio, articulados a una formación con énfasis técnico-agropecuario.

Figura 1. Ubicación de la Institución Educativa Distrital El Destino



Fuente: adaptado de Google Maps.

El desplazarse hasta su sede significó trazar un camino entre dos mundos generalmente puestos en contradicción: el urbano y el rural. Atravesar la puerta del colegio implicó abandonar certezas, aprender y desaprender con otros: docentes, padres, estudiantes y directivos, así como comprender los significados de la escuela rural muchas veces invisibilizados, pero que la comunidad se encarga de nombrar y narrar para que el trabajo labrado con sus manos y sus mentes no quede en el olvido. Es por ello que fue necesario la reconstrucción de la línea del tiempo del colegio, un ejercicio

que sirvió como puerta de entrada para recoger en palabras un breve espacio del tiempo de la experiencia de hacer escuela en una pequeña parte de la ruralidad colombiana, específicamente en la vereda El Destino; una escuela en la cual “parte de lo que acontece en ella, luego, ese mismo día u otros días, se vincula con las interacciones, los cruces y los pasajes previos: una escuela antes de una escuela” (Redondo, 2016, p. 43).

Estos pequeños trazos de memoria, tejidos para este apartado en clave de recuerdo, presentan solo una imagen de una realidad que estuvo atravesada por grandes trasegares de hombres y mujeres que dieron paso a la fundación de un sueño, cuyas luchas, tránsitos e historias quedan inscritas en la piel de quienes las vivieron y de quienes tenemos el deber de preservarlas, pues la historia se pierde cuando deja de ser contada. De ahí la necesidad de historizar, para encontrar en el presente las huellas del pasado e identificar los hitos históricos que han marcado los procesos de transformación de la cultura escolar asociados a la expansión urbana de la ciudad. Y es que acudir al pasado de una experiencia educativa como la del colegio El Destino significó traer a la memoria fragmentos de un ideario pedagógico marcado por lo campesino y lo rural, donde los efectos de los actos pasados determinarían el presente del colegio, fijando así los valores convivenciales que hoy en día son atesorados por la comunidad educativa. Comunidad que, aunque parezca idílica o conservadurista, por el contrario, actúa de acuerdo con el principio realista de colaboración como camino para sortear la desigualdad, vulnerabilidad y olvido, a la vez con la esperanza puesta en la educación como camino liberador. Skliar lo enuncia con estas palabras: “la idea, la esperanza o la ilusión de un mundo mejor, de individuos y comunidades mejores, es digna de atención y de análisis; por una parte, ayuda como sortilegio a soportar lo insoportable y, en muchos casos revierte la tradición del individualismo en una solidaridad presente, que se hace presente” (2020, p. 71).

En este sentido, para esta investigación reconstruir la línea del tiempo del colegio, metodológicamente, significó comprender desde la voz de sus protagonistas la experiencia. Una experiencia tejida con fragmentos de vida que sirve a la comunidad actual para situar sus raíces pedagógicas e identitarias, pues narrar lo acontecido en una corta historia develó creencias, perspectivas y modos de existir. Echavarría *et al.* lo expresan de este modo: “allá, en los territorios rurales, se teje una historia con sentido de existencia, de vida, de sobrevivencia que delinea una cosmovisión, una postura de vida, una perspectiva del ser-ahí y del coexistir” (2019, pp. 24-25). Así, la línea del tiempo ilustra, además de fragmentos de vida de sus protagonistas, momentos cruciales en el tiempo en que se sentaron las bases de este ideario pedagógico de lo rural en El Destino.

En 1945, en un terreno baldío de 300 metros cuadrados ubicado en el kilómetro 8 vía San Juan de Sumapaz, en el bajo Sumapaz, donado por el señor Víctor Beltrán, la comunidad de la vereda El Destino asiste al nacimiento de su escuela rural. En este lote se levantan los muros de una casona en adobe de 70 metros cuadrados que con sus pisos de madera y grandes ventanales se dispone para ser habitada como la nueva escuela rural. La profesora Baquero es la encargada de poner en marcha la escuela unitaria. Son 60 estudiantes de primero a quinto de enseñanza primaria y sus familias provienen de las veredas: Curubital, Arrayanes, Olarte, Calderitas, Santa Bárbara, Santa Rosa y El Hato, primeras beneficiadas de este sueño educativo. La “escuelita”, como la llamó cariñosamente la comunidad, empezó a funcionar en horario 8-12 m. y 2-5 p.m. en un terreno que se embelleció con cultivos de trigo, cebada, papa, habas y arveja.

Esta primera escuela sirvió de inspiración a los habitantes de otras veredas, y fue así como se crearon otras y con ellas se incrementó de manera significativa el número de alumnos, quienes después de cursar la básica primaria no se podían dejar a mitad del camino en sus estudios. Se hace entonces inmi-

nente la creación de un colegio con el bachillerato en la zona, para que los estudiantes continúen sus estudios en la misma vereda sin tener que desplazarse grandes distancias hasta Usme urbano.

En 1987 el señor Pedro Pablo Fonseca Varela asume la rectoría de la escuela y con el apoyo de algunos padres de familia y profesoras pone en marcha su idea de colegio y, con ella, su idea de educación para la comunidad del colegio El Destino. El proyecto se inscribe como una apuesta pedagógica y política que ofrece una opción educativa incluyente, participativa y reivindicadora de la identidad campesina, pero, sobre todo, como otra opción de vida para los jóvenes de la zona, quienes se encontraban en medio de la guerra y en riesgo de ser parte de alguno de sus bandos (el Ejército o la guerrilla), realidad que al líder social Pedro Pablo le parecía un error social, un contrasentido para la juventud, llamada a transformar su entorno por medio de la responsabilidad y la educación, entendida como don supremo.

En 1995, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) otorga la licencia de funcionamiento al colegio El Destino y este se inaugura con 23 estudiantes del grado sexto. Más adelante, en 1998, la educación básica y media es acreditada oficialmente con la resolución 7560 del 12 noviembre de 1998. En su momento, las clases se daban en tres carpas entregadas por la SED para tal fin, montadas sobre estibas de madera y adaptadas como aulas de clase, y aunque el frío inclemente hacía que algunos estudiantes y profesores enfermaran, el proyecto educativo no se detuvo. Pesaba más la lucha por el reconocimiento de lo que supone el valor propio de la educación rural.

No es coincidencia entonces que hoy El Destino sea una institución en función de una historia comunitaria y familiar que crea sentido y se ancla en un proyecto educativo técnico-agropecuario y que sigue avanzando en sus iniciativas. En esta línea, principalmente genera vínculos con la comunidad, donde la implicación entre las personas se da promoviendo acciones encaminadas a participar colectivamente, sin que sean otros los que les prescriben

o dan por sentado lo que deben ser y hacer. Por ello, para conseguir recursos, la comunidad generó iniciativas que le permitieron mejorar la infraestructura del colegio, como campeonatos de tejo, riñas de gallos, rifas y fiestas. Dichos recursos sirvieron para construir tres kioscos, el salón de danzas, ubicado al lado del lago, y parte del techo del patio central.

En 1998 el proyecto educativo institucional (PEI) fue reconocido como una propuesta educativa sobresaliente, según Resolución 2555 del 27 julio de 1998, especialmente por el impacto en la comunidad, razón por la cual obtuvieron presupuesto para ampliar la planta física y dotación de materiales. Este reconocimiento sirvió de acicate para que la comunidad educativa continuara con el proyecto de aprobación de la educación media, pensado y expresado como una posibilidad para transformar vidas y generar prácticas esperanzadoras, como resistencia al olvido administrativo del Estado y de la sociedad.

En 2000 se gradúa la primera promoción de 25 alumnos, guiada por el rector Pedro Pablo, quien a la fecha ya había conseguido para los estudiantes del colegio refrigerios, comedor escolar, biblioteca, computadores y rutas escolares. Más adelante, en 2002, el rector gestiona exitosamente ante la Secretaría de Educación, la Alcaldía de Usme, la Junta Administradora Local y el alcalde mayor¹ la construcción del edificio nuevo del colegio y la dotación de la institución: pupitres nuevos, tableros, comedor escolar, aula de física y laboratorio de química, microempresa de procesamiento de productos derivados de la leche, panadería y cárnicos y techo para la otra parte del patio central. A la vez, junto con la asociación de padres de familia, el rector tomó en arriendo una parte de la finca para dar más espacio a los estudiantes.

En 2017, Hermes Reina, hijo de la amazonia colombiana, asume la rectoría del colegio El Destino, marcando otro hito en la institución. Su agudeza crítica sobre el mal uso de la tierra (extractivismo,

¹ Luis Eduardo Garzón, alcalde mayor de Bogotá entre 2004 y 2007

cultivo de coca, monocultivo de la papa) y sus dotes de líder sindical lo habían llevado a convertirse en otro de los desplazados de nuestro país; sin embargo, esta experiencia, más que ponerlo en calidad de víctima le sirvió en el colegio para establecer una relación estrecha con la comunidad. Sin prejuicios y abierto a las personas, se instaló en la vereda El Destino para conectar su historia con la de ellos, en el entendido de que es a partir del estar juntos como se pueden sellar las grietas de las diferencias.

Con su espíritu decidido, se propone la recuperación de unos terrenos del colegio inutilizados que se encontraban en préstamo por la Secretaría de Integración Social² y cuyo mal estado los tenía clausurados, situación que le parecía un desperdicio. Toma entonces la iniciativa de gestionar con la SED un proyecto que le permitió intervenir los espacios para construir cinco aulas que hoy en día disfrutan los niños del colegio. Además, inicia la ardua tarea de legalizar los predios del colegio, que hoy en día no tienen título de propiedad ante la SED, de modo que clarificar la pertenencia de los terrenos es una labor que le ocupa buena parte de su tiempo.

Con la iniciativa de los *buenos vecinos* logró juntar esfuerzos con entidades como la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) y Pavco para la recolección de aguas lluvias, de modo que pudieran servir en la granja y a la vez liberar al acueducto veredal de este servicio. Igualmente, trabajó en la recuperación de plantas de producción de alimentos que dan la posibilidad de trabajar en: panadería, repostería, transformación de lácteos, cárnicos y sistemas agropecuarios, todo al servicio de los niños y jóvenes de la ruralidad. Preocupado por las especies nativas, como la papa cometo, trabaja con los estudiantes en la recuperación de semillas para su siembra. Esta mediación lo reafirma en la idea de la práctica como

camino para una educación en contexto. Su labor de rector, que gestiona y lidera, la matiza con una idea de colegio que poco a poco se puede convertir en un espacio agradable, viable, sostenible y hasta rentable para la comunidad rural.

Este ejercicio de traer a la memoria hechos escolares deja ver que lo que está en la base de la génesis de una comunidad rural son sus valores y creencias sobre el sentido de la identidad campesina, que tiene que ver con palabras, acciones y relaciones e interpela a todos por igual articulando una visión compartida del nosotros que permite pensar mundos impensables juntos.

Y si bien El Destino ha logrado mantenerse fiel a sus principios fundacionales, en los últimos años los procesos expansivos de la ciudad de Bogotá hacia las periferias rurales han desafiado las acciones emprendidas por el colectivo escolar en su interés por continuar consolidando un enfoque educativo diferenciado y con identidad para la población rural de Usme y el bajo Sumapaz. Así, dar testimonio de los horizontes epistemológicos que han adoptado como colectivo para reconocer la existencia de otros grupos y tejer historias comunes sobre el territorio y su cultura es un compromiso que demanda reconocer cómo, en la práctica pedagógica, los maestros dan cuenta del sentido compartido y los saberes comunes, representados en el currículo, el territorio experimentado y la narrativa institucional.

En concreto, el presente artículo pretende poner de manifiesto, en primer lugar, cómo la comunidad educativa de El Destino, en una línea de continuidad histórica, se ha organizado para legitimar la territorialidad escolar en oposición a los procesos expansivos de la ciudad; en segundo lugar, hacer visible las tensiones entre lo urbano y lo rural que la dinámica expansiva provoca en espacios periféricos; finalmente, describir cómo, desde su saber y reflexividad, los maestros significan en este contexto su práctica pedagógica, para encarar las diversas intencionalidades que se ponen en juego.

² Entidad del Distrito encargada de liderar y formular las políticas sociales del Distrito Capital para la integración social de las personas, las familias y las comunidades, con especial atención para aquellas que están en mayor situación de pobreza y vulnerabilidad.

Aproximación metodológica

La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva epistemológica interpretativa, por cuanto en su dimensión ontológica partió del supuesto de que la realidad social (rural y educativa, en este caso) se configura como un entramado simbólico tejido por los significados subjetivos e intersubjetivos que los actores en este contexto producen e intercambian para dotar de un sentido particular sus propias posturas, opciones y actuaciones en la vida cotidiana (Geertz, 1992; Schütz, 1995).

Desde esta óptica, el diseño correspondió a un tipo de investigación cualitativa que privilegió cuatro principios metodológicos concretos: la preeminencia de la comprensión sobre la explicación, el estudio del fenómeno en su ambiente natural, la aproximación al significado desde el punto de vista del actor y la flexibilidad y apertura del diseño (Denzin y Lincoln, 2012; Vasilachis, 2019). En concreto, se triangularon tres tipos de técnicas: la observación directa no participante, por medio de visitas de campo periódicas al centro educativo y a la comunidad; la revisión de documentos institucionales pertinentes para los propósitos del estudio; y la realización de entrevistas individuales semiestructuradas con actores educativos y sociales.

Las visitas de campo, ocho en total, estuvieron enfocadas en la observación de las dinámicas escolares procedentes para la investigación, como el funcionamiento del énfasis agropecuario, la realización de celebraciones culturales, la interacción entre actores del sector urbano y rural, la participación de las familias en las actividades escolares, y las relaciones entre docentes y directivos docentes con miembros de la comunidad. Los aspectos más destacados de cada visita fueron analizados y registrados en la bitácora de la investigación, sirviendo de base tanto para la estructuración de las entrevistas como para la construcción de alteridades con los informantes clave.

De manera paralela y producto de las observaciones en curso, se revisaron dos documentos institucionales: el proyecto educativo institucional rural (PEIR) y el acuerdo de ruralidad pactado con la Secre-

taría de Educación entre los años 2014 y 2016. Igualmente, se llevaron a cabo un total de 15 entrevistas individuales semiestructuradas con miembros de los diferentes estamentos de la comunidad educativa (Tabla 1). Adaptando los parámetros de Adams (2015), el enfoque de las conversaciones se planteó en dos etapas: en la primera se abordaron tópicos generales, según cada estamento, sobre el impacto de los procesos expansivos de la ciudad en las dinámicas comunitarias y escolares; en la segunda, por su parte, se profundizó en algunos aspectos que comenzaron a configurarse como concepciones de sentido común sobre el objeto de estudio (configuración de la territorialidad escolar, tensiones entre lo urbano y lo rural y práctica reflexiva del maestro rural).

Tabla 1. Entrevistas individuales por estamento

Estamento	Rol	Código*
Docentes	Docente Ciencias Agropecuarias	d-1-ca
Docentes	Docente Educación Física primaria	d-2-efp
Docentes	Docente Educación Física bachillerato	d-3-edb
Docentes	Docente de Matemáticas primaria	d-4-map
Docentes	Docente de Matemáticas bachillerato	d-5-mab
Docentes	Docente de Biología y Química	d-6-bq
Estudiantes	Exalumna promoción 2018	e-1-ex
Estudiantes	Estudiante de grado undécimo	e-2-es
Estudiantes	Estudiante grado décimo	e-3-es
Directivos docentes	Coordinador bachillerato	dd-1-cb
Directivos docentes	Rector	dd-2-re
Familias	Padre sector urbano	fa-1-pf
Familias	Madre sector rural	fa-2-mf
Miembros de la comunidad	Hombre líder del sector	mc-1-hl
Miembros de la comunidad	Mujer líder del sector	mc-2-ml

Fuente: elaboración propia.

* Estos códigos tienen por objeto identificar la fuente de los testimonios que se citan en el acápite de resultados. La primera parte (antes del guión) se refiere al estamento, la segunda al consecutivo de las entrevistas y la tercera al rol en concreto que funge el entrevistado.

El análisis de la información se adelantó en dos fases. *De manera paralela y progresiva al trabajo de campo*: toda visita y entrevista, una vez realizadas, se sometían a un procesamiento preliminar que coadyuvó a depurar las hipótesis de trabajo y a definir la dirección de los procedimientos subsiguientes. *En profundidad*: siguiendo los principios de Packer (2013) y Gibbs (2012), el corpus empírico completo (registros observacionales, transcripciones, memos y matrices documentales) se pasó por un esquema de análisis e interpretación compuesto por microprocesos de codificación, categorización, desarrollo de categorías y discusión que permitió reconstruir el sentido de los datos con una visión holística y al mismo tiempo respetuosa de las singularidades.

Resultados

En continuidad con lo anunciado en el acápite introductorio, los resultados que se desarrollan a continuación muestran en qué consiste el posicionamiento legitimador de la territorialidad escolar por parte de la comunidad educativa El Destino, describen las tensiones entre lo urbano y lo rural que la dinámica expansiva provoca y ponen de manifiesto las significaciones que constituyen la práctica reflexiva del maestro en este contexto. En efecto, permitir a los maestros decir su palabra contribuyó a conocer su nivel de implicación con el mundo que eligieron para hacer su apuesta pedagógica, donde lo rural les devolvió un sentido de bienestar y dignidad que, para el caso de los maestros urbanos, la ciudad les había arrebatado. De este modo, optar con los maestros por su derecho a expresarse permitió la emergencia de saberes otros, no contemplados en la investigación, como son las posturas frente al sentido de la identidad campesina, la protección del medio ambiente y lo común de la institución rural. Este contexto dialógico del hacer-saber, de la palabra-acción y de la acción-reflexión significó la aproximación al sentido más humano de la praxis educativa de los maestros participantes.

No cabe duda de que relieves las voces de los maestros fue determinante para entender sus con-

cepciones sobre la educación del niño y el joven rural, la práctica contextualizada, el valor de la teoría y su devenir con el mundo social. Niño lo expresa con estas palabras: “la educación se propone como proceso humano en atenta vinculación con el Otro y que se realiza para ejercer el cambio social y para afianzar la libertad individual” (2020, p. 177). Nos encontramos, por tanto, con una práctica consciente de seres humanos implicados y reflexivos sobre sus intencionalidades y la trascendencia de su praxis.

Configuración de la territorialidad escolar

La expansión urbana de la ciudad hacia las periferias rurales y, junto con ella, el volcamiento de familias y estudiantes ciudadanos hacia estos sectores podría provocar, *a priori*, una suerte de transformaciones profundas en el interior de los centros escolares rurales, por ejemplo: incremento masivo de estudiantes urbanos, modificación de los planes de estudio, mutaciones en la práctica pedagógica de los maestros, superposición de la cultura urbana sobre la rural y elevación del número de estudiantes por aula. Sin embargo, lo que se puede observar en la institución educativa El Destino es un posicionamiento legitimador de la territorialidad escolar que se hace patente en los esfuerzos desplegados, de manera intencionada y en una línea de continuidad histórica, por la colectividad escolar con el propósito de consolidar una identidad, conservar un sentido de exclusividad y defender el contenido de su entramado relacional, en clara conjugación con la espacialidad física y simbólica del mundo campesino (Soja, 1971).

La expansión urbana es un fenómeno que la comunidad rural de la vereda El Destino ha venido sintiendo cada vez con mayor fuerza en los últimos 10 años, esto debido principalmente al crecimiento exponencial de los proyectos de vivienda en las periferias de Usme y al carácter flotante de las familias periurbanas. Esto genera tramas, nudos y redes, organizados jerárquicamente, que permiten a los actores de uno y otro lado negociar el control sobre lo que puede ser distribuido, asignado y/o poseído (Raffestin, 2011). Igualmente, se ha difundido entre los

habitantes del sector la concepción de que el nuevo plan de ordenamiento territorial (POT) de Bogotá tiene proyectada la extensión de la urbanización de la ciudad más allá de las fronteras periurbanas, pudiendo llegar incluso hasta su vereda, lo cual alude a una visión abstracta y homogeneizante del territorio que desconoce los procesos configurativos de la territorialidad en clave social, comunitaria y política. Este fenómeno es descrito por Nates en términos de territorialidades rururbanas:

Se sostiene aquí que las áreas rururbanas ubicadas dentro y fuera de las franjas que colindan entre campo-ciudad no son en América Latina tierras baldías e improductivas; por el contrario, se están interviniendo zonas de potencial desarrollo agrario campesino-rural para transformarlas en áreas residenciales, agroindustriales y de otros sectores socioeconómicos y sin ningún componente de equidad territorial inmediato. (2018a, p. 6)

La precipitación de lo urbano hacia lo periférico ha elevado también el interés de las familias urbanas por los cupos escolares de las instituciones educativas ubicadas en el sector rural. Profundizando en este aspecto, se encontró que para estas familias la cultura escolar del colegio rural se contrapone a todas las problemáticas sociales de los centros educativos periurbanos; en concreto, “los habitantes de Usme tienen como punto de mira el colegio El Destino para la escolarización de sus hijos, porque el colegio tiene controles y, por lo tanto, aquí los distractores, como el consumo de sustancias, no nos golpean” (dd-2-re), como advirtió el rector en un diálogo abierto sobre este fenómeno.

Pero lo cultural no es el único factor de atracción; también lo son la canasta educativa que ofrece la institución (transporte y alimentación escolar) y la jornada en que opera (extendida hasta la tres de la tarde), lo cual para las familias representa una ventaja de dinero y tiempo, en comparación con los colegios periurbanos y, por lo mismo, resulta mucho

más coherente con sus ingresos y jornadas de trabajo. Es por este tipo de argumentos que los habitantes del sector juzgan que el interés por el colegio rural es más un asunto de los padres y no de los mismos muchachos, quienes algunas veces terminan adaptándose y otras veces no. Así lo problematizó uno de los estudiantes entrevistados: “Hay que tener en cuenta que en ocasiones los niños no llegan a esta institución por gusto propio, sino por conveniencia de las familias; son los papás los que toman la decisión de que el niño estudie acá le guste o no le guste. Por eso se ven casos de estudiantes que no se adaptan al énfasis agropecuario y se la pasan diciendo que el colegio no les gusta” (e-3-es).

El trasfondo de toda esta situación es la prevención latente de la comunidad educativa El Destino por la amenaza que supone para ellos tanto la elevación del número de estudiantes urbanos como las dinámicas sociales y culturales que inciden en este fenómeno. Profundizando en esta hipótesis, se encontró que la magnitud de dicha prevención se asocia principalmente a la conservación y defensa de la identidad institucional y, por esta vía, también a la consolidación de la territorialidad escolar. Esto está indicando entonces que la territorialidad, además de la apropiación y semantización del espacio, conlleva la formación de identidades y afectividades que posteriormente se convierten en objeto de cohesión, pero también de defensa y protección (Spíndola, 2016).

Desde su origen más remoto, esta institución fue concebida como un proyecto reivindicatorio de la identidad campesina y un eje articulador del desarrollo local, dos valores culturales territoriales que se han mantenido vigentes, incluso hasta nuestros días, gracias al ejercicio de memoria histórica que de manera especial caracteriza a los habitantes de este sector, lo cual apunta teóricamente a la positividad de la memoria como relato potenciador y constructor de identidad, con fundamento en un pasado compartido que guía y orienta las acciones presentes y futuras de los sujetos (Silva, 2014). En este sentido se pronuncia uno de los actores entrevistados:

En el 2014 empezamos a trabajar sobre la actualización del Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional, y, producto de la revisión de la documentación y del diálogo con los profesores y la comunidad, se conservaron todos los principios, como defender la cultura campesina; por eso usted ve que en el escudo está el azadón, la vaquita, la ruana, todo eso, para mantener y defender lo campesino. (dd-1-cb)

Los miembros de la comunidad se acreditan una corresponsabilidad no solo en la conservación, sino, más aun, en la defensa de los valores identitarios de la institución educativa. No es de extrañar entonces que experimenten una amenaza en sus fibras más profundas por el incremento de población urbana, tanto en el sector como en la misma institución, y que eso conlleve oponerse y resistirse como una forma de hacer justicia y saldar una deuda hereda con quienes en el pasado forjaron y defendieron el proyecto identitario: los cofundadores de la escuela, el rector y líder Pedro Pablo y todos los demás miembros de la comunidad educativa que en su momento aportaron a la consolidación del proyecto educativo campesino. Ciertamente, como lo subraya Nates: “el derecho al territorio es un poder explicativo que emerge desde la concepción y aplicación de la justicia” (2018, p. 12).

En todo este entramado la Secretaría de Educación de Bogotá juega un papel muy importante, porque, si bien desde que le concedió a la institución el licenciamiento oficial procuró respetar su identidad rural, todo parece indicar que la administración de los últimos años, concretamente en la Dirección Local de Educación (DILE) de Usme, ha patrocinado la asignación de cupos a las familias urbanas argumentando que El Destino es un colegio oficial, antes que rural. A este respecto, una madre líder del sector problematiza: “desafortunadamente, no estamos como colegio rural, simplemente somos un colegio distrital en el cual pueden caber muchas personas; somos colegio rural por el contexto, pero no lo ha

respetado el distrito; al contrario, nos han mandado cualquier cantidad de muchachos” (mc-2-m1).

La superposición de lo oficial sobre lo rural es un argumento interpretado por la comunidad como una trasgresión a los acuerdos pactados con la Secretaría en el licenciamiento mismo de la institución y posteriormente también en unas mesas de diálogo que se convocaron hace más o menos cinco años y en las cuales se ratificó la identidad campesina del colegio. Según lo entiende uno de los actores entrevistados, “la Secretaría de Educación aplica a un universal: todos los colegios de Bogotá deben hacer esto o aquello, pero, claro, aquí hay unas particularidades” (dd-1-cb). Esto pone de manifiesto nuevamente la visión abstracta y jurídica del territorio que privilegia la administración pública y que, por tanto, socava los procesos legitimadores de la territorialidad escolar, entendida como un espacio construido en función de los significados y sentidos que los actores educativos y comunitarios han consolidado en el devenir histórico de la institución (Monnet, 2013; Lefebvre, 2013).

La tensión que existe entre las connotaciones rural y oficial que ostenta el colegio, así como el interés de la colectividad escolar por conservar su sentido de exclusividad, se hacen patentes también en la iconografía que recubre las instalaciones del centro, pues prácticamente todas las consignas tienen una clara intencionalidad de destacar su carácter rural. En los muros exteriores del colegio figuran dos denominaciones: la que instaló la Secretaría y la que pintaron los miembros de la comunidad; en la primera se observa la palabra “distrital” y no “rural”, mientras que en la segunda sucede lo contrario (Figura 2). Por lo hecho notar, la visión más aceptada entre la población es que “la Secretaría llegó para apropiarse de un colegio que estaba constituido y legitimado por la comunidad” (dd-1-cb). Su puesta en escena es, entonces, desplegar una estrategia paraestatal del territorio como elemento de resistencia y marcación de límites, tanto físicos como sim-

bólicos, que contribuya a conservar la territorialidad escolar (Silva, 2014).

Figura 2. Denominación del colegio en sus muros exteriores



Fuente: archivo fotográfico de la investigación.

Además de su legitimación tanto en los documentos institucionales como en la iconografía de sus instalaciones, los miembros de la comunidad educativa han desplegado otras acciones para la marcación de límites o formación de discontinuidades espaciales (García, 1976), en busca de continuar contribuyendo a la configuración de la territorialidad escolar. En concreto, se han opuesto de diferentes maneras a la asignación masiva de cupos para los estudiantes urbanos y en contraposición han diseñado estrategias para atraer al colegio a toda la población rural susceptible de escolarización. Así lo analiza uno de los actores entrevistados:

Aquí cada inicio de año tenemos que devolver unas 300 peticiones de cupos de niños urbanos. Por otra parte, el año antepasado hicimos una revisión de qué población rural había y nos dimos cuenta de que faltaban 54 niños. Entonces hicimos una tarea que nosotros le llamamos cacería de chinos; encontramos 52 que después se matricularon y dos que se habían ido de la región. Hicimos la tarea, y considero que en este momento el 100% de los niños en edad escolar de la población rural están matriculados acá en El Destino. (dd-02-re)

Según lo reportaron las directivas de la institución, en la actualidad la población estudiantil del colegio asciende a 550 estudiantes aproximadamente, de los cuales solo 100 provienen del centro urbano, umbral que la comunidad se ha esforzado por no

sobrepasar e incluso por continuar acotando. Igualmente, se tuvo conocimiento de que entre los años 2014 y 2016 el número de estudiantes urbanos se disparó significativamente (entre otras razones, por una dirección escolar no favorable a los intereses comunitarios), lo que conllevó que la población se organizará en desobediencia civil logrando con ello la presencia *in situ* de la Secretaría (nivel central) y la concertación de un acuerdo en línea con la identidad rural del colegio. “Los papitos hicimos paro hasta que apareció el delegado de la Secretaría e hicimos unas mesas de trabajo y empezaron a sacar a los niños urbanos (le da a uno pesar) para que el colegio mantuviera un balance” (mc-2-ml). Este hecho marcó un hito histórico reciente que, como todos los demás, ahora hace parte de la memoria histórica en el imaginario comunitario; no es un asunto menor que en los diferentes diálogos de campo un número elevado de actores se refiriera a este suceso.

Finalmente, una de las acciones que de manera especial ha contribuido a conservar los principios identitarios de la institución educativa en su doble dimensión (cultura campesina y desarrollo local) ha sido la consolidación de la formación técnico-agropecuaria y medioambiental, lo que se hace patente no solo en su proyecto educativo institucional rural (PEIR), sino también en la dotación de espacios y recursos, en la contratación de docentes cualificados, en la articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en el engranaje con otras instancias productivas del sector. Esto puede leerse en sintonía con Nates (2018) cuando plantea que el derecho al territorio opera también como base de una justicia cognitiva, referida al saber y al saber estar; específicamente, en este caso, referida al saber qué y cómo enseñar. Si bien los diferentes actores, incluso los mismos jóvenes, reconocieron que no se pueden idealizar las condiciones para la producción agropecuaria a pequeña y mediana escala (por los altos costos y las regulaciones existentes), la incorporación de este énfasis en el currículo tiene también la finalidad de potenciar los campos de posibilidad para la acción de los sujetos; esto es, favorecer

el arraigo de los jóvenes en el medio rural, formar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente (especialmente por lo que representa para ellos el páramo de Sumapaz) y ofrecer una plataforma para que los estudiantes puedan continuar sus estudios en el nivel superior.

Tensiones entre lo urbano y lo rural

La imagen de un territorio colmando de naturaleza, paz y vida que evoca la idea de lo rural contrasta con la imagen rústica e incivilizada que esbozó el gran proyecto civilizatorio de la urbanización. Un proyecto que, bajo el falso supuesto del desarrollo, fabricó ilusiones de productividad y progreso para el campo y se convirtió en una reforma de expropiación y violencia simbólica de lo común del campesino y su territorio: tierras, acueducto, costumbres. Esta idea, de entrada, plantea una tensión entre lo rural y lo urbano que contrasta con lo planteado por autores como Pérez y Farah (2002), quienes consideran que las zonas rurales son un territorio que juega un papel importante en el desarrollo cultural, social, político y educativo de un país, construyendo una identidad de pertenencia a un grupo, lo que determina una nueva manera de ser de lo rural unido a la vida en común.

Frente a la pertenencia a un grupo y vida en común, se encuentra una primera tensión, que se relaciona con la incursión de lo urbano en la vida rural y que es necesario mostrar a la luz de la experiencia en el colegio rural El Destino. La voz de una lideresa y madre de familia deja ver que extraña la posibilidad de participación y diálogo que permita acuerdos sobre asuntos que le competen a comunidad dentro de la institución educativa (IE).

Hemos vivido el tema de la expansión urbana desde hace muchos años; [...] [además que] no se ha podido llegar a un acuerdo con los diferentes actores de [modo] que definamos el pacto urbano rural como comunidad que somos. Se puede ver la cantidad de edificios que se han hecho, el ruido y todo. Obviamente nos ha traído proble-

mas sociales graves y nunca nos tienen en cuenta; por eso se nos dificulta vivir juntos. (mc-2-ml)

El testimonio pone en evidencia una mirada despectiva hacia lo rural y sus habitantes que deja relucir un imaginario de superioridad de las instituciones del Estado y las que ostentan el poder económico sobre el territorio rural. Se trata, pues, de instancias que actúan desde la posición de poder en una relación asimétrica que desconoce la voz de la comunidad, sus necesidades y puntos de vista. Su premisa es privilegiar lo que Harvey (2007) denomina los *espacios del capital*, lo que, para el caso, significa urbanizar y ocupar la mayor parte del territorio con grandes moles de cemento que hoy en día no le pertenecen al campesino, pero sí afectan su espacio vital. Al respecto, un actor de la comunidad señala:

Pero no es solo la expansión: en este momento la población rural está enfrentado a un Plan de Ordenamiento Territorial (POT) en el cual [a] los campesinos no es que les esté yendo muy bien. Dentro el plan de ordenamiento territorial está contemplado que este sector va a ser un centro poblado, y si no hay un marco legal en el cual se proteja a los campesinos de este sitio, la cantidad de población que se va a venir para esta zona va a ser bastante, y es una proyección que se ha venido dando; el colegio no está preparado para esto, no está preparada la infraestructura [...] nada, y no les importa, nos están desplazando. (mc-2-ml)

Se puede ver cómo, mediante la planeación urbanística, se inicia una labor de despojo y destrucción, no solo de las viviendas de las familias campesinas, sino también del territorio como espacio de biodiversidad. Este tipo de prácticas reafirman la mirada peyorativa de la que se habló al inicio hacia la comunidad campesina, pues a partir de la corriente urbanizadora se da la invisibilización del otro, quien, además de desposeído, queda con el sentimiento de injusticia y desesperanza (Haesbaert, 2013). Puede afirmarse que la desmedida ta-

rea de poblar el campo supusiera también la demolición de las personas que lo habitaban, al punto que ese fenómeno implica también la emergencia de sentimientos de desconfianza, el desarraigo y el desplazamiento, sentimientos que también van en detrimento de la institución escolar, pues, además del hacinamiento por la superpoblación a causa de la urbanización, también se va perdiendo su carácter rural, fruto de la multiplicidad de necesidades que conlleva dicho fenómeno.

Nosotros acá no tenemos más espacio. Esto no lo ha respetado el Distrito; al contrario, nos han mandado una cantidad de muchachos, y es un problema, y a pesar de que los profesores, que son muy queridos, han tratado de ayudar a los muchachos, porque son rurales. Siempre hemos tenido líos porque nosotros los rurales estamos en la lucha, porque tenemos una forma distinta de educar; una de ellas es la protección de los muchachos. (mc-2-m1)

La lucha de la que se habla es la militancia por la defensa y protección de un territorio cada vez más reducido y que debe ser compartido de manera desigual. Se evidencia una disputa de la comunidad educativa por el derecho al uso a las instalaciones del colegio, que se creó para su gente, y ven su naturaleza rural vulnerada. Manifiestan que el Estado, a través de la Secretaría de Educación, además de quitarles posibilidades de participación sobre el futuro de la institución, les deja un colegio con todos los problemas que traen consigo los procesos de la expansión urbana, lo que los lleva a tener que generar acciones para proteger lo que ellos entienden por la identidad rural.

En este caso, es el hecho de enfrentarse con políticas que invaden la tenencia y uso de las instalaciones de la IE y con el desconocimiento de los miembros de la comunidad y capacidades para participar de las decisiones que se toman y afectan a la institución. Esto es lo que Rincón (2012) denomina *estructuras territoriales excluyentes*, las cuales gene-

ran resistencias entre la comunidad, no solo porque se les ha arrebatado algo que les pertenece, sino por los continuos abusos, que van cada vez más en detrimento de las condiciones de vida, pues, para la comunidad educativa rural, los estudiantes y familias que provienen de zonas distintas al territorio rural son un problema, ya que, además de romper el tejido relacional, desde el punto de vista de las personas, son mala influencia para los jóvenes y familias de la zona rural.

Tenemos muchachos que vienen de Usme, Santa Librada, de El Virrey y tienen otra mirada diferente, son muchachos más extrovertidos que no le tienen miedo a nada; acá tuvimos chicos que les gustaba meter marihuana; entonces qué pasa: usted es un muchacho que tiene una mirada diferente y se empieza a hacer amigo y mira, no sea bobo, mira, no sea pendejo; empezamos a tener problemas, vamos a notar que las niñas ya van a vestir diferente y todo el tema cultural de la zona se va desapareciendo. (mc-2-m1)

Para la comunidad se trata sobre todo de percibir de manera amplia lo que Garcés (2013) llama la *dignidad compartida*, que tiene que ver con un sentido de implicación de las personas sin exclusiones, encaminadas a participar juntas sin que sean otros los que les prescriben y dan por hecho lo que deben ser y hacer. Lo que está en juego es el sentido de lo rural, una apuesta por los valores de lo que entienden por ser campesino, y esto tiene que ver con palabras, acciones, personas y relaciones que interpelan a todos por igual, articulando una mirada compartida del nosotros, ya que hay alianzas que hacen posible la construcción de formas de vida que les permite reafirmar su identidad.

Este continuado esfuerzo de incorporar a los niños y jóvenes en edad escolar al sistema educativo, según Núñez (2010), tiene que ver con políticas creadas para disminuir el analfabetismo y aumentar los años de escolaridad. Para ello diversifican y masifican los programas de educación a la población

descolarizada y en edad escolar, lo que hace que para las familias la educación de calidad rural sea solo una promesa de políticas populistas, pues un colegio que se había previsto para niños y jóvenes rurales con capacidad para 400 estudiantes hoy en día pasa de los 550. Esto hace que los grupos en cada aula alberguen entre 45 y 50 estudiantes, número que desborda las posibilidades pedagógicas de los profesores y con ello se esfuma la deseada educación de calidad, que para ellos implica desarrollar en los jóvenes campesinos valores como la identidad con su territorio, de modo que puedan cumplir a conciencia con sus deberes de ciudadanos, hombre o mujer, empoderados y con arraigo, dispuestos a defender la cultura campesina, es decir, a prepararse para la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes (Alarcón, 1995).

Así pues, desde el punto de vista de la comunidad, la educación de calidad tiene que ver con una preparación para la vida real del campo, donde el niño y el joven puedan forjar una vida que les permita el progreso económico y humano, así como los conocimientos prácticos. La preocupación por la presencia de estudiantes de la zona urbana en el colegio rural nada tiene que ver con la discriminación; sin embargo, la comunidad está de acuerdo con que los problemas pedagógicos de los dos contextos educativos, rural y urbano, obedecen a realidades de distinta naturaleza, por lo que deben ser atendidos en sus lugares de origen respectivos. Consideran que las familias de la zona urbana ven en el colegio rural un reformatorio para los jóvenes que presentan dificultades en el comportamiento. Así lo expresa un docente de Ciencias Agropecuarias: “Lo que pasa es que aquí hay un problema: todos los muchachos [a los] que les queda grande [educar] en Bogotá no los mandan a nosotros; aquí es el reformatorio, porque es más sano; entonces los papas creen que porque como acá los chinos son más sanos, entonces mandémoslos para allá” (d-1-ca).

De nuevo se pone en evidencia la fractura de los sentidos sobre la escuela rural, marcados por el deber ser, las políticas y la vida de las personas que

viven la escuela. No es extraño entonces encontrar jóvenes de la zona urbana que no quieran educarse en el campo, pese a que sus padres lo imponen, pues tienen otras aspiraciones para sus vidas, máxime cuando lo urbano se inserta en el campo con una imagen de pobreza, subdesarrollo e ignorancia. Una exalumna comenta: “pues comenzaron a decir que no, que qué fastidio el campo, que no sé qué, y pues yo decía no, cómo se les ocurre” (e-1-ex).

En estas condiciones, es necesario pensar el vínculo interno de los miembros de la comunidad educativa para que la tensión urbano-rural encuentre nuevos caminos, como condición para repensar la comunidad institucional de manera más tranquila, aceptando la experiencia de otras narrativas y formas de ser y estar, pues es una oportunidad para dialogar con nuevos sujetos portadores de prácticas y lenguajes que matizan las relaciones y, por tanto, contagian de expectativas nuevas para pensar lo común.

Práctica reflexiva del maestro rural

Si bien es cierto que la escuela rural, tal y como se presenta hoy en día, es diferente de la escuela rural que nació a mitad del siglo XX, esta sigue conservando rasgos de su origen que permanecen en el tiempo, y el colegio El Destino no es la excepción en la conservación del origen de lo rural. Se ve en el territorio, donde permanecen los cultivos de distintas especies, y se ve también en la práctica pedagógica de los maestros, en quienes se encuentra una clara intención de reflexionar permanentemente sobre su quehacer, para dotar el currículo de identidad campesina. Una perspectiva que autores como Cullen (2009), Posner (1998), Camilloni (2001) y Stenhouse (1987) han abordado profundamente respecto de la cual expresan que aproximarse a la comprensión del sentido de la práctica en el maestro a través de su cotidianidad es pasar por la reflexión acerca de la práctica educadora en relación con los antecedentes de la profesionalización, el quehacer y la mirada autocrítica.

Identificar en la práctica pedagógica de los maestros los saberes que deconstruyen y construyen para cimentar la formación de los estudiantes,

en un currículo con énfasis técnico-agropecuario, implicó reconocer que la práctica tiende a tensionarse en dos puntos. Uno, la biografía del profesor, con su historia, identidad y sentido profesional. Y dos, la visión de mundo que construye en función de la realidad campesina y que tiene que ver con el vínculo de las personas y la naturaleza, con sus formas de habitar la tierra e ideas fundamentales para poner en movimiento los contenidos seleccionados en el PEIR. Velásquez y Tangarife lo plantean así: “de esta forma, la identidad de la escuela, la vereda, el corregimiento o el municipio sitúa a los agentes ante una responsabilidad (política y social) dentro de la sociedad en la que están insertos” (2019, p. 9).

Esta comprensión de la práctica implicó en las entrevistas abrir un diálogo de saberes que se preguntara por las perspectivas propias de la formación en colegio El Destino, hecho que puso en evidencia que maestros y estudiantes viven la relación pedagógica como una experiencia de práctica en contexto, es decir, en el lugar donde están sus aprendizajes, sin subordinaciones a lo que traen consigo los procesos de urbanización. Un profesor del colegio expresa lo siguiente con respecto a su práctica en contexto: “En el orden de la malla curricular en la planeación y en la misma clase, lo que se hace es que todo sea contextual, es decir, que los estudiantes noten que lo que se están viendo en clase tiene un sentido, tiene un sentido de aplicabilidad en el contexto en el cual ellos se encuentran” (d-o6-bq).

Esto significa que hay una práctica de los maestros que, en sus métodos, desmitifica la idea del capitalismo cognitivo para concentrarse en una práctica que construye sentido sobre lo que es ser y pensar como campesino y los aprendizajes que ello conlleva. Un profesor los expresa así: “El énfasis del colegio es agropecuario, y si usted viene de Bogotá y viene a esta institución, tiene que cargar con todas las labores que tiene que hacer; entonces a veces hay niños [a los] que no les gusta hacer esas labores” (d-1-ca). Se puede decir que la práctica docente que se pone en juego entabla una disputa por una edu-

cación propia de niños y jóvenes campesinos, en un diálogo de saberes basado en las capacidades y no en las competencias. Al respecto, Simons y Masschelein problematizan:

Cuando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción ¿cuál es entonces el papel de la escuela? (2014, p. 22)

La pregunta por el papel de la escuela en el colegio El Destino encuentra varias respuestas en la práctica de los maestros, para quienes el conocimiento no tiene un valor por sí solo, o como algo subsidiario de los intereses productivos de la sociedad. Para ellos, educar es brindar a los estudiantes una experiencia formativa con perspectiva comunitaria, la cual, de acuerdo con el PEIR, proporciona diversos encuentros y desencuentros en la formación. Así, la propuesta educativa de El Destino –sin descuidar la realidad política, social y geográfica de la comunidad– se construye con las Herramientas para la Vida: “Acá lo que nos interesa es formar para la vida, nos interesa formar personas que nos aporten a su comunidad, personas que sean honestas, respetuosas” (d-o6-bq).

En este sentido, la práctica pedagógica de los maestros instala nociones metodológicas que ponen en escena una pluralidad de conceptos, herramientas teóricas y didácticas que les permiten acceder a argumentos para explicar la importancia de dejar los contenidos curriculares intactos para los propósitos de formación de los estudiantes rurales, aunque en la institución se dé la presencia de estudiantes urbanos. En la voz de un maestro de primaria: “aquí el proceso es que todos son iguales, el que llegue de la zona urbana se debe adaptar al

medio, porque es un medio rural, y se trata a todos por igual” (d-1-ca).

Aunque en el colegio El Destino es clara la política de dar prelación a los estudiantes rurales, el homogenizarlos en los saberes es percibido como una práctica contraria al aprendizaje de los contenidos curriculares. No obstante, acá cabe citar lo que Simons y Masscheline (2014, p. 50) escribieron: “en la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención (y no tanto la motivación) es de crucial importancia”, considerando que la escuela es un espacio para reconvertir los saberes y traducirlos a un lenguaje nuevo para pensar, practicar y renovar.

Es necesario advertir que, frente a la práctica pedagógica de los maestros de El Destino, hay otro grupo que, al plantearse el qué y el para qué de su práctica, tensiona la interacción pedagógica. En este punto, este grupo se deja interpelar por la necesidad de entrar en diálogo con los saberes que traen consigo los estudiantes de Usme ciudad y valora las supuestas asimetrías del conocimiento entre los estudiantes rurales y urbanos, sin ver que el imaginario social deja relegado al estudiante rural, pues reafirma que la educación rural carece de desarrollos pedagógicos fundamentados o que el origen de los estudiantes y la falta de acceso a algunos bienes no les provee los recursos intelectuales o culturales para aprender, tal y como ocurre en la ciudad. Esta percepción queda clara en la voz de una profesora, para la cual esto

... tiene que ver en parte con las familias, porque aquí muchos padres no saben escribir, no saben leer, han hecho primero y segundo, máximo quinto de primaria; entonces es complicado. Tenemos un caso de una mamita, donde la niña no habla bien, citan a la mamá y la mamá habla igual; ahí tiene que ver el rol familiar [...]. Hay niños que no tienen luz, entonces no tienen radio, no tienen televisor, no tienen nada, lo único que hacen es el juego entre los hermanitos; no hay más. (d-4-mab)

Al respecto de la relación entre marca de origen y desempeño escolar, Gentili subraya:

El acceso a la escuela se realiza así en condiciones de extrema desigualdad entre los niños y las niñas latinoamericanos, generadas por las marcas de origen que pesan sobre la población infantil (pobreza, discriminación étnica y racial, inequidades de género, precariedad en las condiciones de vida, de acceso a los bienes básicos, a los servicios de salud, etc.) y acentuada por la fragmentación de los sistemas educativos. (2015, p. 16)

Pese a las desigualdades que se acentúan a propósito de las marcas de origen, es claro que la mediación pedagógica utilizada por estos maestros tiene la intención de dar lugar a los conocimientos de los estudiantes urbanos, con el fin de reconocer la diversidad, que no se puede desligar de la realidad escolar. Asunto central para una práctica integradora, en cuanto pone de relieve las posibles continuidades y disputas entre saberes de los estudiantes urbanos y rurales. Una práctica que crea vínculos entre el currículo y los saberes de los estudiantes encaminada al intercambio y a las nuevas ventanas del aprendizaje, en sí, es una práctica abierta a otras posibilidades y escenarios escolares, de la que todos los estudiantes hagan parte. Una maestra, refiriéndose a las adecuaciones que hace en su clase para incluir a los estudiantes de la zona urbana, expresa:

Yo dejo lo básico para todos, evaluó lo básico, pero a los que tienen mayor potencial les hago un refuerzo y además porque son los primeros que terminan, por ejemplo, un taller. Entonces si les pongo 10 puntos y ellos terminan los 10 puntos y los otros ni siquiera van en el 5, entonces con ellos me toca traerles otro tipo de ejercicio que les ponga a pensar, para que no se queden sin hacer nada. (d-4-mab)

En la tarea de comprender las tensiones que surgen en la práctica pedagógica de los maestros del colegio El Destino y a propósito de la diversidad que conlleva la presencia de estudiantes provenientes

tes de territorios urbano y rural –por cierto, históricamente puestos en contradicción–, la comprensión del sello identitario campesino traducido en el currículo y sus contenidos permitió a los investigadores situar los sentidos que este sello imprime en su ser como maestros, en la propia práctica y en las reflexiones que hacen, en orden a una racionalización del porqué de lo que dicen y hacen, pues su práctica se ve permeada por convicciones sobre lo que para ellos significa educar.

Se puede ver que el pensamiento reflexivo del maestro adquiere valor cuando su práctica trasciende y aporta a un fin último, pues sus decisiones prácticas están enfocadas en llevar a los estudiantes al aprendizaje de una existencia colectiva en la que las vivencias les den formas de significar el mundo, lo que Schütz (1995) denomina *construcciones de sentido común*. Por ello, resulta importante comprender el sentido que los maestros le asignan a su quehacer, ya que los fines que ellos mismos consideran como más relevantes juegan un papel fundamental al momento de definir qué es lo que se hace en las aulas (Tenti, 2007).

Conclusiones

Las entidades del Estado responsables de acompañar la educación pública y las sociedades en movimiento integran otras formas de organización institucional, de modo que hacen posible que El Destino –a pesar del carácter oficial urbano asignado al colegio– se concentre en lo rural, con acciones que fortalezcan la capacidad de acción de sus

miembros, sin sucumbir a demandas que fisuran su identidad campesina.

No todos los vínculos y valores tradicionales de la comunidad desaparecieron o sufrieron fractura con la llegada de lo urbano al colegio El Destino; por el contrario, en algunos casos se fortalecieron y reactivaron, como una forma de resistencia a las consecuencias adversas que la lógica de urbanización propuesta por el capital desencadenó. Es el caso de la idea de lo comunitario, que se nutre de su memoria territorial, con plena vigencia conceptual y práctica en las relaciones y vida colectiva. Gracias a este legado, la comunidad educativa asume su realidad para acoger a los miembros de la zona urbana y de este modo construir juntos su proyecto educativo.

En la tensión urbano-rural se presenta una renovada necesidad de vincular a los otros “extraños” de lo urbano, a su idea de formación, basada en la construcción de un imaginario común, con acciones simbólicas y prácticas que, pese a que no estén o se perciban como integradas, experimenten el acogimiento, reafirmando un tejido social que instala la certeza de que, mientras haya más participación, habrá más apropiación, para hacer posible la vida juntos. La práctica reflexiva de los maestros ha fundado una soberanía pedagógica que les ha permitido concretar el proyecto educativo rural con la base social y territorial de la comunidad. Ello ha fortalecido una idea de educación con identidad campesina y escrito su propia historia atendiendo al sentido que le otorgan a la formación.

Referencias

- Adams, W. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. En N. Newcomer, H. Hartry y J. Wholey, *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 492-505). Jossey-Bass.
- Alarcón de Ortega, M. (1955). *La educación rural y la educación fundamental en Colombia*. Creafal.
- Camilloni, A. (2001). *Aportes a un cambio curricular en Argentina. Modalidades y proyectos de cambio curricular*. UBA.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, K. y Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 15-40. DOI: <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García, J. (1976). *Antropología del territorio*. Taller Ediciones JB.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gentili, P. (2015). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Akal.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates, *Enfoques y métodos en estudios territoriales* (pp. 137-167). Universidad de Caldas.
- Niño, Y. (2020). Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Ánfora*, 27(48), 163-188. Recuperado de: <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.673>
- Nates, B. (2018a). Territorialidades rururbanas o rururbanidad contemporánea. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 20(1), 5-12. Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/3173>
- Nates, B. (2018). El derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. *Disparidades*, 75(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3989/dra.2020.004>
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(7), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5271762>

- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Uniandes.
- Pérez, E. y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 49, 9-27.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. McGraw-Hill.
- Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Colegio de Michoacán.
- Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire: hacer escuela entre la desigualdad y la emancipación [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad nacional de La Plata]. Repositorio Institucional. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Rincón, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales. *Aqualarre*, 11(22), 119-131. Recuperado de: https://kupdf.net/download/territorio-territorialidad-y-multiterritorialidad-aproximaciones-conceptuales_591085eadcod60eo16959efe_pdf
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- SDDE - Secretaria Distrital de Desarrollo Económico (2015). *Principales resultados del censo de ruralidad*. SDDE.
- Silva, D. (2014). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. *Análisis Político*, 27(81), 19-31. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño & Dávila.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos. En la incertidumbre*. Noveduc.
- Soja, E. (1971). *The political organization of space*. Association of American Geographers.
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 228, 27-56. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30039-3](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30039-3)
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.
- Vasilachis, D. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.
- Velásquez, P. y Tangarife, L. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 180-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134162234009/html/index.html>