



Revista Historia de la Educación
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rheala@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Castro Puche, Rubby; Taborda Caro, María Alejandra; Yovadis Londoño, María
La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba,
Colombia

Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 18, núm. 27, julio-diciembre, 2016,
pp. 115-138

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86948470006>

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

La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia¹

Ethno-education in rural communities: School San José de Ure, in Córdoba, Colombia. A case study

Etnoeducación em comunidades rurais: Caso Escola San Josér de Uré, Córdoba, Colômbia

Rubby Castro Puche², María Alejandra Taborda Caro³

Universidad de Córdoba (Colombia)

María Yovadis Londoño⁴

Institución Educativa San José de Uré (Colombia)

Recepción: 27/10/2015

Evaluación: 22/05/2016

Aceptación: 09/06/2016

Artículo de reflexión

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5525>

RESUMEN

En la investigación que dio origen al presente artículo, la complejidad de la etnoeducación es estudiada desde una mirada a la educación rural, las nuevas versiones de la ruralidad, los actores y una institución etnoeducadora ubicada en una localidad del contexto rural del

departamento de Córdoba, Colombia, con el objetivo de analizar las realidades que subyacen en la implementación de la educación diferencial a la que tienen derecho los pueblos étnicos colombianos en el contexto de una educación hegemónica representada por

1 Este artículo hace parte de los resultados encontrados en el “Proyecto La etnoeducación en comunidades rurales: El caso de la Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia”. Investigación que fue financiada por la Universidad de Córdoba.

2 MSc Docencia de la Universidad La Salle; docente titular de la Universidad de Córdoba, adscrita al departamento de Ciencias Sociales. Coordinadora de Etnoeducación. Investigadora Asociada. Grupo de investigación Democracia, Desarrollo y Educación. Línea investigación pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales. Email: rubbycastro@yahoo.es

3 Doctora en Educación, Docente Universidad de Córdoba, Coordinadora Comité de Posgrados, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Grupo de investigación Sociedad, Imaginarios y Comunicación. Línea investigación pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales. Email: socialescolombia@gmail.com

4 Especialista en Ciencias Religiosas y Ética. Docente etnoeducadora adscrita a la Institución Educativa “San José de Uré, Mpio. San José de Uré”.

la educación rural y la Escuela Nueva, en el caso de la institución educativa "San José de Uré".

Se trata de un estudio de caso con enfoque etnográfico, conducido en la Institución Educativa mencionada, a través del cual se muestran las dinámicas de una institución etnoeducadora donde convergen las realidades de lo étnico-afro y lo rural. Como consecuencia de esta complejidad, se encontraron durante el estudio algunos desafíos epistemológicos y una serie de interrogantes que muestran la incongruencia de la educación rural con la etnoeducación. Bajo ese prisma se registra la semblanza de algunas problemáticas que hacen complejos estos procesos y finalmente se plasman algunas reflexiones a modo de corolario.

Palabras clave: *Pueblo étnico, etnoeducación, educación rural, Escuela Nueva.*

ABSTRACT

In this research, we aim to study the complexity of the ethno-education model from the following perspectives: the rural education, the new version of rurality, the actors, and the ethno-educative institution located in the rural context of the Córdoba department, in Colombia. This research work was carried out in order to analyze the reality that underlies the implementation of differential education achievement, which is the right of the Colombian ethnic groups, in the context of a hegemonic education represented by the rural education and the program known as New School, in the case of the educative institution named "San José de Uré". The ethnographic approach was applied and this revealed the dynamic of an ethno-

educative institution where converges both realities: rural and ethnic-Afro. As a consequence of this complex scenario, we found epistemological challenges and several questions which highlight the incongruence of rural education with regards to ethno-education. From this perspective, we identify some problems that make complex both processes. As a corollary, we present the discussion of findings and reflections.

Keywords: *Ethnic people, ethno-education, rural education, New School.*

RESUMO

Na investigação que deu origem ao artigo presente, a complexidade do etnoeducación é instruída de um olhar para a educação rural, as versões novas do ruralidad, os atores e uma instituição etnoeducadora localizada em uma cidade do contexto rural do departamento de Córdoba, Colômbia, com o objetivo de analisar as realidades que estão por baixo de na implementação da educação diferencial para qual é intitulado as cidades colombianas étnicas no contexto de uma educação hegemónica que foi representado pela educação rural e Escola Nova, no caso da instituição educacional "San José de Uré." É sobre um estudo de caso com foco etnográfico, dirigido na Instituição Educacional mencionada, pela qual são mostradas as dinâmicas de uma instituição etnoeducadora onde as realidades convergem o que étnico-africano-americana e rural. Como consequência desta complexidade, eles encontraram durante o estudo alguns desafios epistemológicos e uma série de questões que mostram a incongruência

da educação rural com o etnoeducación. Debaixo daquele prisma ele/ela registra o semblanza de alguns problemas que fazem complexo estes processos e finalmente algumas reflexões são capturadas por via de corolário.

Palavras-chave: *Revista História da Educação Latinoamericana, Povo étnico, educação étnica, educação rural, Escola Nova.*

INTRODUCCIÓN

La educación rural colombiana desde los años setenta ha venido adquiriendo variados reconocimientos, a los que se han sumado los de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hasta el mundo académico de la pedagogía y la educación; estos han desbordado las fronteras, si se tiene en cuenta que las diferentes naciones latinoamericanas encuentran en los modelos nacionales alternativas plausibles para la formación básica y media; entre estos, cabe subrayar la propuesta de Escuela Nueva (apoyada en las necesidades del contexto y la promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado a otro de acuerdo con su ritmo de trabajo) y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el cual busca que los jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen la educación básica secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo; ambos modelos expuestos a través de metodologías que han permitido que la población campesina mejore sus niveles en los estándares de evaluación, y de manera preponderante, que vinculen la realidad del contexto rural en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵.

Los anteriores modelos surgieron como una respuesta directa a problemas muy agudos en su momento como los déficits de cobertura mínima en la educación de las zonas rurales, junto con elevadas tasas de deserción. Por ejemplo, Colombia ostentaba, en los inicios de los años setenta, una asistencia escolar a tercero de primaria del 48% y del 38% para quinto grado.⁶ De manera que, si se tuviera que hacer un listado sobre el estado de las circunstancias que rodean la educación rural, sería menester empezar por los aspectos que la hacen una labor encomiable, solo así se tendría la motivación suficiente para abordar todo aquello que la convierte en una tarea de difícil manejo y hasta en una opción intransitabile en contextos rurales específicos, como se analizará en el caso objeto de este estudio.

5 Óscar Julián Cuesta Moreno. "Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación" *Civilizar. Ciencias sociales y humanas* 8 No. 15 (2008): 89-102.

6 Mauricio Perfetti, Susana Leal, y Pablo. R. Arango, *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Posprimaria rural de Escuela Nueva*. (Medellín: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales – CRECE, 2001), 34.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incorporó la etnoeducación como una política en 1976 a través del Decreto Ley 088. Con esta decisión se comenzó a interiorizar en términos educativos el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en la política educativa del Estado colombiano. Para algunos autores como Bonfil la palabra etnoeducación ingresa en el mundo académico en Colombia a partir de la apropiación del concepto de etnodesarrollo, cuyo autor, lo propuso para ingresar a un campo teórico la educación bilingüe intercultural. En Colombia, el concepto se articuló desde un enfoque social, y hasta ideológico si consideramos que el dúo etno y desarrollo traía incluido un enfoque de "raza" y "desarrollista", cuya corriente se pretendía superar⁷.

La inclusión de las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, forjó un movimiento académico y social que contribuyó en la reglamentación del Artículo transitorio 55, de la Constitución Política que ordena expedir una Ley, para reconocerle a las comunidades afrocolombianas las tierras baldías que vienen ocupando en las zonas rurales de las riberas de los ríos, garantizándoles el derecho a la propiedad colectiva y los mecanismos para su protección. Lo anterior pone en evidencia que existe una relación muy directa entre proyecto educativo y reivindicación comunitaria, lo que no es totalmente coherente con el Programa de Escuela Nueva que orienta el MEN, para todas las zonas rurales debido, básicamente, a las temáticas que trabaja; las cuales están ajustadas a la población campesina y/o población con vulnerabilidad de tipo campesino mestizo.

Dicho Programa, en sus orígenes, fue concebido para el eje cafetero y paulatinamente se fue abriendo para incluir a los escolares de toda Colombia. A pesar de ello, la etnoeducación y toda su lucha por la identidad y la necesidad de preservar la lengua, la cultura y las costumbres no cabe adecuadamente en Escuela Nueva; con excepción, si se quiere, de las estrategias lectoras que promueve, en la medida en que son coherentes con la autonomía y los ritmos de aprendizaje de los escolares, habida cuenta que estas permiten que el niño aprenda a leer, escribir, transcribir y comprender los textos y las guías pertinentes para la comprensión de los mismos. En últimas, la etnoeducación por ley parte de la consulta previa a la comunidad, evento que no puede llevarse a cabo si se trabaja Escuela Nueva.

Precisamente, en atención a las características de la población colombiana, se elaboró el Plan de Desarrollo Nacional (2010-2014), y el MEN diseñó el Plan Sectorial de Educación (2010-2014) bajo el lema: *"Educación de calidad, el camino para la prosperidad"*, en el cual establece como énfasis de política en la educación preescolar, básica y media el *"Mejoramiento de la Calidad para la Equidad"* que se materializa en el caso de los Grupos Étnicos, a través del proceso estratégico:

⁷ Guillermo Bonfil, *El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio* (Méjico: Ediciones FLACSO, 1995), 133.

Grupos Étnicos y Atención a la Diversidad; enfoque de acción diferencial socio-cultural que establece como línea de acción para la atención diferenciada de estos grupos: *“El diseño y desarrollo de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa para grupos étnicos (indígenas, afro y gitano) y población vulnerable”*, ratificando la política de derechos con enfoque diferencial propuesta por el Estado Colombiano, en atención tanto a las normas nacionales e internacionales especiales vigentes para los grupos étnicos como a las demandas educativas de sus autoridades tradicionales y organizaciones representativas en las diferentes regiones del país.

De acuerdo con el MEN⁸, de los aproximadamente 44 millones que habitan el territorio colombiano, el 25% de ellos viven en zonas rurales, el 30% son afrodescendientes o afrocolombianos, el 1%, indígena y 8.000 son gitanos. Además, el 5% se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13% vive en zonas de frontera, el 7.5% son jóvenes y adultos mayores de 15 años que no saben leer y escribir, y el 10% presenta algún tipo de discapacidad. Para el caso del departamento de Córdoba, las estadísticas de población afro asistida por el sistema educativo es de 8.302 estudiantes en 2015, y de 33.061 indígenas, 2 romaníes y otras 29 etnias.

Hechas las consideraciones anteriores, es evidente que los grupos, naciones o pueblos étnicos son reconocidos y valorados a través de un marco normativo especial del orden nacional e internacional, que en el caso de Colombia, parte de la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley 21 de 1991, la Ley 115 de 1994, y el Decreto 804 de 1995, entre otros lineamientos, establece los Generales de Etnoeducación y cuyo espíritu y letra propende por el reconocimiento, la pervivencia, el fortalecimiento y reversión de su lengua, cultura y pensamiento.

Ahora bien, la investigación propiamente dicha, en la que se fundamentan estas reflexiones, surgió en el contexto de una serie de prácticas de campo realizadas en el municipio San José de Uré, por algunos docentes del área de Práctica Pedagógica y estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, entre los años 2009 a 2014, cuyo objetivo consistía en analizar los procesos etnoeducativos que se llevaban a cabo en la Institución Educativa “San José de Uré”. Propósito que, si bien obedecía a las necesidades de formación de los estudiantes mencionados, fue proyectado en el intervalo de tiempo mencionado, como investigación específica con el apoyo de la mencionada institución de educación superior.

Por otro parte, se optó por el enfoque etnográfico porque este permite el análisis del modo de vida de un pueblo, grupo o comunidad, mediante la observación y descripción de lo que los sujetos de la investigación hacen. Además

⁸ Ministerio de Educación Nacional, *Educación para cada situación 2015*. (Bogotá: MEN, 2015) <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>. (10 de febrero de 2016).

es “flexible, holístico, naturalista, amplio, subjetivo, inductivo y descriptivo. Este método trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, haciéndolos parte del proceso como co-investigadores de su propia realidad y de su propio medio”⁹. A ese tenor, se plantearon metodológicamente tres etapas: *i*.- El momento fenomenológico, el cual permitió la lectura descriptiva de la comunidad afroresana adscrita a la institución educativa que nos ocupa, sus actitudes y maneras de concebir la educación para la población escolarizada. *ii*.- El momento interpretativo o hermenéutico a partir de las vivencias descritas en virtud del primer momento. *iii*.- El momento de la categorización y validación de las inferencias a que dio lugar la etapa dos. En ese mismo orden de ideas, se registra el análisis y las conclusiones a que da lugar la reflexión que se plasma en este artículo, la cual aborda algunos comportamientos e interrelaciones de los actores comprometidos, aspectos de mucha utilidad en la elaboración de políticas públicas, la toma de decisiones y la solución concertada y participativa de problemas sociales en el contexto en el que se desarrollan. Por ello, la inmersión del etnógrafo en tales procesos debe ser de tal magnitud, que le permita comprender la complejidad estructural de los fenómenos que vivencian las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad.

1. Aspectos generales sobre la historia y el contexto de los afroresanos

Los afrodescendientes uresanos han logrado reconstruir algunos trayectos de su historia pese a todas las fuerzas históricas hostiles que los han perseguido. Son una población digna de admiración particularmente en cuanto a sus valores sociales, económicos y en cuanto al valor de la resistencia cultural al mantener un sentido del ser humano a pesar del sufrimiento histórico por el que han atravesado a raíz de la diáspora que los arrojó a una esclavitud deshumanizante en tierra ajena.

Los palenques en la región Caribe aún mantienen raíces ancestrales. En el caso de San José de Uré, Departamento de Córdoba, su origen se puede registrar en el siglo XVI, cuando, bajo la invasión de los españoles a este continente, empieza la usufructuación de los ricos yacimientos auríferos de aluvión en el Alto San Jorge, los de Uré, y los socavones de las minas de oro y cobre de Can y Man. Lo que finalmente conformó una variada y rica población de esclavos negros consagrados al laboreo del oro en terrenos cedidos por la corona española¹⁰. En todo caso, a “finales del siglo XVI, ya había comunidades de cimarrones en

9 Irey Gómez Sánchez, Luis Rodríguez Gutiérrez, Luis Alarcón, “Método Etnográfico y Trabajo Social: algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social”, *Revista venezolana de Sociología y Antropología*. No. 15 (2006): 353.

10 Alcaldía Municipal de San José de Uré, Córdoba, *San José de Uré, Nuestro Municipio*. (Córdoba: Alcaldía Municipal, 2014) http://www.sanjosedeure-cordoba.gov.co/informacion_general.shtml (30 de enero de 2016).

la provincia de Cartagena, Santa Marta y Antioquia. Esta última asociada a la aparición de los primeros africanos fugitivos en Uré”¹¹.

Actualmente, autores como Castro y Londoño¹², Camargo¹³, Lleras¹⁴, Mosquera¹⁵, Espinosa¹⁶, y Escobar¹⁷ consideran que lo afro y su educación han estado doblemente marginados, su aparición es reciente como interés en el ámbito antropológico, y solo hasta la constitución de 1991 se reconoció a los afrodescendientes y sus tierras, como sujetos de derechos étnicos.

Hoy, una de sus principales luchas de resistencia se centra en la educación diferencial que han venido plasmando desde 1995, en correspondencia con su plan de vida comunitario¹⁸. En ese contexto, durante las observaciones preliminares que incitaron el estudio en el que se referencian las autoras del presente artículo, se percibió una serie de resistencias y obstáculos especialmente epistemológicos y metodológicos en los procesos de implementación del enfoque etnoeducativo en la Institución Educativa “San José de Uré”. Como ya se mencionó, la mirada investigativa se posó en aquellas realidades desde lo cualitativo; en concordancia se aplicaron guías de observación y entrevistas no estructuradas a personas clave pertenecientes a esa comunidad educativa. Finalmente, la información y el análisis correspondiente se decantaron, durante el momento de validación, gracias a los grupos focales.

Si bien los escolares de la institución mencionada pertenecen a distintos pueblos étnicos, afrodescendientes y Embera Katíos, la orientación diferencial se centra en la historia y el acervo cultural de los afroresanos, quienes constituyen la mayor parte de la población escolarizada. Esto fue cualitativamente confirmado mediante las técnicas de investigación mencionadas.

11 Rubby Cecilia Castro y María Yovadis Londoño, *Huellas de Afrodescendientes. Trayectos de la memoria cultural de los palanqueros uresanos*. (Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba. 2012), 47.

12 Rubby Cecilia Castro y María Yovadis Londoño, *Huellas de Afrodescendientes. Trayectos de la memoria cultural de los palanqueros uresanos*, 48.

13 Fabio Camargo, “Afroresanos: la historia de un palenque, el devenir de un pueblo”, (Bogotá: UNAL, 2014) www.bdigital.unal.edu.co/ (30 de enero de 2016).

14 Cristina Lleras, “Towards New Narratives of the Multicultural Nation: Negotiating Difference in the National Museum of Colombia: Negotiating Difference in the national Museum of Colombia” (tesis de doctorado, en University of Leicester, 2011) <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/9637/1/2011LlerasCPhd.pdf> (10 de febrero de 2016).

15 Claudia Mosquera, *Afrodescendientes en las Américas*, (Bogotá: UNAL, 2014) www.bdigital.unal.edu.co/1238/2/01PREL01.pdf (05 de febrero de 2016).

16 Eduardo Restrepo, *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de la Colombia negra* (Popayán: Universidad del Cauca: Colección políticas de la lateralidad 2005), 213.

17 Arturo Escobar, *Territories of difference, place, movement, life redes duke* (London: University press 2008), 67

18 Rubby Castro y María Yovadis Londoño. *Huellas de Afrodescendientes. Trayectos de la memoria cultural de los palenqueros uresanos*. (Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba. 2012), 154.

2. Etnoeducación –miradas a su configuración– en la perspectiva de la educación rural

La Educación Rural como categoría a considerar requiere de una aproximación a la dimensión primera de lo rural, a su problemática epistemológica y sus dificultades para articularse a lo etnoeducativo. Es posible que la naturalización de este concepto, y su utilización indiscriminada en variados contextos, sin que medie una problematización de trascendencia, hayan connotado dos imaginarios: el primero asume como superado lo educativo en comunidades rurales, el segundo considera lo rural sin mayor dificultad reflexiva. Así, para una y otra postura, habría que aclarar que en general las Ciencias Sociales esgrimen actualmente una acepción de lo rural como una herencia acuñada en Francia en el siglo XIX, cuyo razonamiento principal de diferenciación rural-urbana es la cantidad de habitantes por localidad¹⁹. Por otro lado, otras posturas esgrimen que las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural no pueden ser reducidas a una única variable de tipo poblacional²⁰.

En el caso objeto de reflexión, la población escolarizada afroresana, tal como ha sido reconocida en el campo educativo de acuerdo con los derechos que le asisten en correspondencia con su condición de pueblo étnico, está asentada en un territorio con diversidad étnica, lo que en la práctica se traduce en un ambiente de alta complejidad etnoeducativa y por tanto implica la obligatoriedad de un cambio estructural en el diseño e implementación de políticas públicas con enfoque diferencial étnico-cultural para el país, tal como se requiere en el caso de la institución educativa “San José de Uré”, por las siguientes consideraciones:

- a. En términos generales, hoy, una gran mayoría de autores parten del supuesto de la inexistencia de una definición universal de lo rural, también asumen críticamente que, cuando se lo conceptualiza, en la mayoría de oportunidades se lo hace caracterizando a lo rural en referencia directa a lo urbano²¹. Sin duda, en América Latina autores como Giarracca²² Lara²³ Pérez²⁴ Kay²⁵ llaman la atención a las definiciones que se han venido ajustando agrupadas todas en correspondencia con lo censal de “rural”; es decir, sobre posibilidades para definir la población rural agrupadas mediante características asociadas

19 Hortensia Castro y Carlos Reboratti. *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición* (Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2007), 67.

20 Abad Ortiz González, *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto* (Montevideo: Enfoques y experiencias Editores 2011), 89.

21 Ricardo Abramovay, *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo* (Río de Janeiro: Ministério Do Planejamento, Orçamento E Gestão, 2008), 76.

22 Norma Giarracca, *Una nueva ruralidad en América Latina* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2001), 67.

23 Sara Lara M., “La flexibilidad del mercado de trabajo rural”, *Revista Mexicana de Sociología*. No. 1 (1993): 56.

24 Edelmira Pérez, “El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad” *Revista Nómada*. No. 20 (2004): 180.

25 Cristóbal Kay, “Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina”, *Revista de Ciencias Sociales*, No. 13 (2007): 31-50.

a la pobreza rural, educación rural, empleo rural, juventud rural, mujeres rurales²⁶. Por lo que cabe destacar que lo concerniente a los derechos de los pueblos étnicos no ha sido contemplado en dicha conceptualización.

b. Por otro lado, desde la geografía rural se viene insistiendo que las áreas rurales se han modificado fuertemente en las últimas décadas y hoy se denomina este fenómeno como nueva ruralidad, áreas periurbanas²⁷ y “rururbanas”, desperfilamiento de los límites entre lo rural y lo urbano, ampliación de los flujos de personas y bienes con las áreas rurales y urbanas además en el otro sentido, aumento de las interrelaciones de todo tipo entre ambas áreas²⁸. Planteamientos que en términos generales excluyen los derechos de los pueblos étnicos a un estilo de vida acorde con su historia y cultura y de manera más específica a una educación propia en los términos en que estos vienen realizando las concertaciones pertinentes con el MEN.

c. Adicionalmente desde la Sociología, la Geografía Económica, y aun la Economía se vienen estudiando y concluyendo algunas hipótesis que han venido complejizando aún más este asunto de lo rural, ya que se asume hoy que una cantidad no menor de los habitantes rurales poseen como empleo principal un trabajo no agrícola y una proporción aún mayor de sus ingresos proviene de fuentes no agrícolas²⁹ derivadas de labores en microempresas rurales, agroindustrias. Esta línea de investigaciones hizo desmoronar la percepción que había prevalecido hasta hace muy poco: que lo “rural” era sinónimo de “agrícola” y “agrícola” era igual a “rural”³⁰. Sin embargo, estos planteamientos constituyen una evidencia clara que dichas investigaciones *“no tuvieron en cuenta los planes de desarrollo étnico o planes de vida comunitarios”*³¹, los cuales enfocan lo agrícola en función de los ritmos de vida de la comunidad y de sus más valiosas prácticas ancestrales, entre otras, *“el descanso (la rotación) de los suelos, las semillas criollas, el uso de fertilizantes y plaguicidas naturales, la consulta de algunos elementos del cosmos, v.gr. la luna, el momento o la hora adecuada para la siembra, corte y/o recolección de cultivos, y los cuerpos de agua”*³². De otra parte, porque, tal como argumenta una lideresa: *“uno a los políticos los oye hablar de microempresas, y cosas por el estilo, pero en la*

26 Martine Dirven et al., *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina* (Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2011), 170. http://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Cepal_hacia%20una%20nueva%20definici%C3%B3n%20rural_0.pdf (12 de febrero, 2016)

27 María Di Pace (Dir.) et al., *Ecología de la ciudad* (Buenos Aires: Ed. Prometeo-UNGS, 2004).

28 Desde los años ochenta emerge la categoría “nueva ruralidad”, desarrollada en los seminarios internacionales organizados por la Maestría de Desarrollo Rural de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

29 Emilio Klein, El empleo rural no agrícola en América Latina (Santiago de Chile: OIT, 1992), 9.

30 Gerardo Mario de Jong, “Análisis regional, estructuras agrarias y estrategias de desarrollo regional en la fruticultura del Alto Valle de la Cuenca del Río Negro” (tesis Doctorado en, Universidad Nacional de la Plata, 2008), 380.

31 Grupo focal 2, San José de Uré, 15 de febrero, 2014.

32 Grupo focal 3. San José de Uré, 16 de febrero, 2014.

realidad no tenemos ninguna oportunidad frente a las grandes empresas y también por el problema del difícil acceso, y así no se puede hablar ni siquiera de microempresa".³³

Paralelamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) avanzó en una mayor conceptualización de lo que entiende por "rural", acompañado por una serie de indicadores para medir su desarrollo. El caso más particular de estas mediciones es México, donde las regiones rurales que comprenden más del 80 % del territorio utilizan estos indicadores, si se tiene en cuenta que en estas habitan 37 millones de personas, entonces el 36% de la población mexicana, bajo este concepto, es rural³⁴. Nótese que las anteriores y las siguientes conceptualizaciones sobre "lo rural" no hacen alusión a la diversidad étnica presente en las zonas rurales de Colombia y Latinoamérica.

En América Latina, trabajos como los de José Eli da Veiga, reconceptualizaron lo "rural" sobre la base de tesis más acordes tomando un único criterio, él redibujó el mapa del Brasil "rural", aplicando el criterio de 80 habitantes/km² a nivel municipal como punto fronterizo entre "rural" y "urbano"³⁵.

Otro aspecto a considerar en este ejercicio polisémico de lo rural, apunta a definirlo desde la Unidad Agrícola Familiar (UAF),³⁶ donde la relación con la tierra se constituye en el principal medio de producción y sustento de la vida. En esta mediación, el campesino despliega su vida productiva y familiar con el trabajo ejecutado y la tierra se explota en condiciones de prudente eficiencia, generándose un modelo encaminado hacia los mercados; obligando a los productores a ser más eficientes, idea tomada de países como Chile³⁷ que le permite, de manera razonable al campesino, mejorar los ingresos apropiados para su mantenimiento, para cancelar la deuda agraria y para el mejoramiento de la vivienda, equipo de trabajo y nivel de vida; igualmente debe convertirse en una extensión que no requiera más que el trabajo del propietario y de su familia³⁸.

De acuerdo con lo anterior, afirmamos ahora, que también la cultura imprime unas lógicas donde el campesino tradicional orientado desde una acción económica, constituye unas conductas, unas maneras y subjetividades integradas a elementos sustantivos de su memoria y prácticas culturales que distan mucho de haber sido tenidas en cuenta al establecer la categoría de campesino en asocio exclusivo a lo rural. Recordemos, desde esta lógica, el texto clásico de los años

³³ Entrevista 15. P. 2. San José de Uré, 5 de junio de 2014.

³⁴ OECD, Environmental Indicators for Agriculture (Paris: OECD, 1999), 78.

³⁵ José Eli Da Veiga y Lia Zatz, *Desenvolvimento Sustentável: que bicho é esse* (Campinas: Autores Associados, 2008), 34.

³⁶ Eladio Gutiérrez, José Lizcano y Yefer Asprilla, "Las unidades Agrícolas familiares (UAF) un instrumento de política rural el Colombia" *Revista Tecnogestión* 11, (2014): 33-39.

³⁷ Carlos Fonck O'Brien, y Luis Oyarzún, *Formación del agricultor profesional: La apuesta de Chile para competir en un mundo globalizado* (Chile: Agencia de Cooperación del IICA, 2002), 190.

³⁸ INCORA, *Las empresas comunitarias y la reforma agraria* (Bogotá: Incora, 1977).

setenta escrito por Rogers y Svenning³⁹ donde se presenta a los campesinos como productores de agricultura de subsistencia y a la vez como habitantes rurales tradicionales que son cada vez menos plenamente autosuficientes. Se concluye, desde estos postulados que los campesinos son agricultores que se ocupan en una pequeña parte de la producción de subsistencia⁴⁰. Este manojo de concepciones ha implementado un sistema educativo para la escuela rural que masivamente busca una educación técnica y para el trabajo agrícola.

Desde las anteriores premisas se puede desprender una primera conclusión, esto es, considerar que el mundo rural es aquel que sirve de ambiente a la agricultura y sus conexiones, y gracias a su composición económica participa de estos mercados, por lo que se asume que la economía rural está determinada por una economía agrícola, haciéndola una sola⁴¹; lo que excluye la visión de economía tradicional de los pueblos étnicos, que, como el afroresano, pugnan por recuperar algunas prácticas y cultivos ancestrales asociados a sus experiencias particulares con las plantas medicinales.⁴²

Sin duda, la anterior discusión desde diferentes autores, escuelas y disciplinas ha mostrado lo complejo y difuso de lo rural, sin embargo, la complejidad se acrecienta si se le involucra a la discusión el término educación⁴³. La educación, en líneas generales, es brindar espacios de formación y humanización donde las posibilidades de construcción personal son posibles a través de una integración de valores, conocimientos y habilidades para la vida laboral y la integración social⁴⁴. La educación se establece, desde el anterior precepto, como la práctica pedagógica que lleva a un hacer y ser del estudiante y el pedagogo.

En el caso concreto de la educación rural, tal fusión se efectúa de una manera particular, con características, dificultades y posibilidades diferentes, no menos complejas que el término rural. Puntualmente hay que decir que si además consideramos estos espacios como articuladores de diversidad étnica, de tal manera que los estudiantes aprenden -además de los contextos particulares propios de lo rural- una cultura particular y una lengua propia -diferente al español- estamos frente a una triada que amerita un mayor esfuerzo comprensivo: cultura-ethnoeducación- ruralidad. Por otro lado, lo tradicional en el mundo escolar es que se considere la población rural en su dispersión, es decir, en grandes espacios habitados por poca gente, alejados por grandes distancias, lo cual genera en la práctica pocos encuentros entre los habitantes de

39 Everett M. Rogers, Lynne Svenning. *La modernización entre los campesinos*. (Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1973), 439.

40 Rogers y Svenning. *La modernización entre los campesinos*, 440.

41 Rafael Echeverri Perico, "Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios" en *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*, eds. Martín Dirven et al. (Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2011), 13 - 20.

42 Rubby Cecilia Castro Puche y María Yodavis Londoño, *Huellas de afrodescendientes, Trayecto de la memoria cultural de los palenqueros Uresanos* (Montería: Universidad de Córdoba 2012), 213.

43 Óscar Julián Cuesta Moreno, "Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación", *Civilizar Ciencias sociales y humanas* 8, No. 15 (2008): 14.

44 Michael Oakeshott, *La voz del aprendizaje liberal* (Argentina: Katz Editores, 2009), 27.

una vereda con otra, donde el aislamiento espacial es evidente, permanente y acentuado por el abandono y carencia de carreteras⁴⁵. Sin embargo, en el caso de los pueblos étnicos lo anterior se supera en virtud de la organización creciente a nivel interno y los logros alcanzados a través de los derechos diferenciales para población y grupos étnicos, como ya se ha mencionado.

3. Contradicciones entre la educación rural y la etnoeducación para afrodescendientes

El encuentro Iberoamericano del año internacional de los afrodescendientes reunidos en Salvador de Bahía Brasil en el 2011, develó en su evento inaugural que los afro constituyen en el continente americano la población con los peores indicadores de ingreso, empleo y educación; adicionalmente está pobemente representada en los gobiernos, los parlamentos y los directorios de empresas; asimismo en varios países de la región son invisibles para censos y encuestas de hogares. Y finalmente las mujeres afrodescendientes son objeto de una triple discriminación; por mujer, por afro, por pobre⁴⁶. Implica lo anterior que las propuestas educativas formuladas para estas comunidades deben atender unas fuertes implicaciones sociales, humanas reivindicativas y de propuesta de alternativas.

Los proyectos etnoeducativos para los pueblos afro y demás pueblos étnicos, se deben estructurar considerando: el territorio, la cosmovisión, la interculturalidad, los usos y costumbres; lo que se adquiere bajo los principios de integralidad, diversidad lingüística y étnica, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad⁴⁷. Más allá de proyectos educativos institucionales, se busca con ellos educación e integración comunitaria. Desde un enfoque etnográfico, las prácticas pedagógicas, la estrategia metódica y didáctica cambia a un “aprender haciendo, leyendo y oyendo”⁴⁸.

La etnoeducación afro busca recuperar un legado ancestral. Este modelo se consolida con la Ley 70 de 1993 que establece que en materia de etnoeducación el Estado debe consultar y concertar con las comunidades étnicas sus propios sistemas educativos para el desarrollo de una educación propia⁴⁹. Estas particularidades no están directamente presentes en las modalidades de educación rural, en las que el pasado y la memoria no articulan el futuro, son modelos más ligados al presente. En cuanto a la pertinencia social y cultural, la etnoeducación en estas comunidades no se reduce a un proceso escolarizado

⁴⁵ Oakeshott, *La voz del aprendizaje liberal*, 27.

⁴⁶ Lorena Alvarez Ossa “*Mujeres, pobres y negras: triple discriminación*: una mirada a las acciones afirmativas para el acceso al mercado laboral en condiciones de trabajo decente en Medellín (2001-2011)” (Medellín: Escuela Nacional Sindical, 2015), 202.

⁴⁷ Universidad Simón Bolívar, *Revista Educación y Humanismo* 10. No. 15 (2008).

⁴⁸ Universidad Simón Bolívar, *Revista Educación y Humanismo* 10. No. 15 (2008).

⁴⁹ Ley No. 70. Diario Oficial No. 41.013, Quibdó, Colombia, 27 de agosto de 1993.

únicamente, sino que advierte procesos desescolarizados en escenarios familiares, comunitarios.

Cómo articular lo antes dicho con una educación que, como en el caso de la educación rural, heredó del mundo rural una identificación con lo atrasado, lo ineficaz y el subdesarrollo, por lo que el bienestar y la calidad de vida en los sectores rurales se proyectan desde una educación técnica tendiente al mejoramiento de la capacidad productiva de la población. Sin embargo, el mundo campesino también es un ecosistema social, cultural, económico y político, por ende posee su identidad propia; lo rural en la escuela compone un armazón de vínculos y relaciones entre los habitantes, la cultura y especialmente la naturaleza los cuales operan sobre un esquema particular de creencias simbólicas y códigos morales propios de la racionalidad campesina⁵⁰. Bajo esta lógica, la escuela puede ser el centro de lo comunitario, pero no la guardiana de la cultura ya que su categoría es más la ambiental-productiva.

4. Perfiles de una escuela etnoeducadora en la zona rural

Castro y Londoño⁵¹, con fundamento, entre otros autores, en Palacios de la Vega, Laura de Santa Catalina y la tradición oral, relacionan a San José de Uré como el único palenque del Departamento de Córdoba. Los primeros indicios acerca de este poblado también los aporta Dolmatoff⁵². Sin embargo, como diría Hoffmann⁵³ el relato sobre la diáspora africana es inconcluso; aun las Ciencias Sociales guardan una deuda de conocimiento enorme con el mundo afroresano a pesar de las múltiples versiones de la tradición oral que hablan de un cacique Uria que en castellano pasó a ser Uré⁵⁴ y otros relatos que aluden a los ricos yacimientos auríferos de aluvión en el alto san Jorge de donde salieron huyendo hacia Uré, algunos africanos esclavizados⁵⁵. Adicionalmente, Parsons⁵⁶ muestra la zona a comienzos del siglo pasado como territorio en tensión entre población conformada por indios y negros.

La tradición cultural de los afroresanos se ha visibilizado en cierta medida gracias a que se ha tomado como uno de sus centros de atención la escuela rural

50 Miguel Ortiz, "Representaciones sociales en la escuela rural: una mirada a partir de mi práctica docente en la escuela rural de Versalles en el municipio de Arbeláez Cundinamarca, Ponencia presentada en el XIII congreso internacional de Humanidades. Universidad Santo Tomás de Bucaramanga". 2014.

51 Rubby Cecilia Castro Puche y María Yodavis Londoño, *Huellas de afrodescendientes, Trayecto de la memoria cultural de los palenqueros Uresanos* (Montería: Universidad de Córdoba 2012), 213.

52 Gerardo Reichel Dolmatoff, *Diarios de viaje del padre Josep Palacios de la Vega entre los indios y negros de la provincial de Cartagena 1787-1788* (Bogotá: editorial ABC, 1955), 32.

53 Odile Hoffmann, *Afrodescendientes en las Américas, las trayectorias sociales e identitarias*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia), 4.

54 Richard Price (Comp), *Sociedades cimarronas* (México: Colección América colonizada 1981), 9.

55 Rubby Cecilia Castro Puche y María Yodavis Londoño, *Huellas de afrodescendientes, Trayecto de la memoria cultural de los palenqueros Uresanos*, 90.

56 James Parsons, *La colonización Antioqueña en el occidente de Colombia* (Bogotá: Carlos Valencia editores 1980), 129.

de este municipio, a raíz de trabajos liderados desde la escuela por maestras como María Yovadis Londoño⁵⁷, quien viene impulsando la incorporación de la identidad afro en la educación preescolar, básica y media. *“Esta identidad se ha difundido a las generaciones más jóvenes alejándolos de las tentaciones de la guerra y del dinero fácil del narcotráfico, en gran parte, gracias a la etnoeducación que se viene implementando en la institución educativa San José de Uré desde 1995, cuando el MEN solicitó a todas las escuelas del país elaborar un proyecto de educación institucional (PEI).”*⁵⁸

Igualmente, gracias al centro cultural que es la escuela, permanecen hoy tradiciones como la de la danza del Diablo, danza que conmemora el Corpus Cristi (única en el país)⁵⁹. Adicionalmente, como anota un afrouresano, se promueven en la escuela saberes, creencias y prácticas de identidad, gracias a la participación de personas de la tercera edad quienes, en calidad de maestros ancestrales, son *“los herederos directos de la sabiduría de los antepasados, reconocidos como sabios, personas que siempre tienen en la punta de la lengua una enseñanza, un consejo, unos conocimientos que se proponen enseñar a las personas más jóvenes. Ellos mantienen viva la memoria de este pueblo”*⁶⁰.

En atención a la taxonomía de lo rural y de las aclaraciones referidas a la educación rural, se podría decir que para este caso las variables que definirían la naturaleza rural de San José de Uré, son: la distancia y el difícil acceso; la zona donde está ubicada la Institución educativa San José de Uré, es considerada de difícil acceso. De otra parte, según el diagnóstico de los municipios del Departamento de Córdoba, habitados por comunidades afrocolombianas, este paraje ha sido georreferenciado por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, desde el 2009 (Auto 005, Título II numerales 10 y 11 de la Honorable Corte Constitucional) como una zona de violencia habitada por víctimas de desplazamiento forzado, con especiales deberes de prevención, atención y salvaguarda de sus derechos individuales y colectivos⁶¹. Se concluye entonces, que la distancia, el acceso, y su vulnerabilidad frente a la violencia, además de la metodología de enseñanza Escuela Nueva, definirían en conjunto, para este centro educativo, su carácter rural mas no su orientación etnoeducativa.

La escuela San José de Uré es una escuela de todos y para todos porque congrega a la población en edad escolar de la zona rural y de la cabecera municipal de San José de Uré, desde el preescolar hasta el grado 11. Completar el ciclo de primaria fue una

57 Martha Luz Monroy. “Documentales con mirada optimista”, Bogotá, *El Tiempo*, 13 de marzo de 2004.

58 Martha Luz Monroy. “Documentales con mirada optimista”, 8.

59 Martha Luz Monroy. “Documentales con mirada optimista”, 8.

60 Rubby Cecilia Castro Puche y María Yodavis Londoño, *Huellas de afrodescendientes, Trayecto de la memoria cultural de los palenqueros Uresanos*, 90.

61 Auto 005, Título II numerales 10 y 11 de la Compilación y selección de los fallos y decisiones, Bogotá: Corte Constitucional, 2009.

cuestión que se llevó su tiempo⁶² no solo por la falta de docentes sino por toda la complejidad de la zona: ambiente malsano, la condición de difícil acceso y los problemas relacionados con el desplazamiento forzoso debido a la violencia y el narcotráfico. Si bien desde 1985 empezó la dinámica de abrir un grado y luego el siguiente, solo hasta el año 1994 egresó la primera promoción.

Para un afrouresano, “*educar a los hijos es una esperanza en el corazón y un corazón en la mano listo para apoyar este proceso*”. Esto es lo que en primera instancia, sustancialmente, puede decirse sobre la institución educativa “San José de Uré”, a partir de las siguientes “voces” que surgieron en la cotidianidad de los procesos formativos de las y los escolares que cursan estudios en la misma:

*Yo siempre pienso que si mi hijo va a la escuela puede alcanzar una vida menos triste de la que yo he llevado. Pero hay muchos problemas que rodean a la escuela, que nosotros solos no podemos resolver*⁶³. Con estas palabras, pronunciadas por una madre de familia afrouresana, un día cualquiera se dio inicio a una reunión de padres de familia, celebrada en la Institución Educativa mencionada.

En un momento diferente, un estudiante le dice a su profesor: *sin esta escuela yo no sé dónde estaría, creo que barequiendo o haciendo otras actividades de esas que ustedes los profesores llaman ilícitas*⁶⁴.

En otro contexto, una niña responde la inquietud que le plantea la profesora en relación con algunas ausencias a clase: *Usté no tiene idea de la felicidad que siento cuando puedo vení a la escuela. En invierno, así sea con los pies embarraos, cada vez que llego es una alegría para mí*.

No es solo por expresiones como las que se han registrado en los párrafos anteriores que se podría afirmar que una escuela, como la referenciada, puede equipararse a un polo de desarrollo, sino también por cuestiones tanto o más sustanciales que las anotadas; entre otras, porque en estas zonas la escuela es el único lugar que cuenta con conectividad a Internet, porque tiene en su haber una dotación de computadores, porque hay un espacio adecuado para una reunión, porque tiene una biblioteca comunitaria con espacios específicos para atender no solo a la población escolarizada sino a los padres y madres de familia. En términos generales, todo lo que se tiene en las escuelas rurales tiene una orientación comunitaria y esto último incluye la labor de los docentes: son ellos quienes “*saben escribir*” y quienes pueden elaborar los documentos que la comunidad necesita para gestionar todo tipo de necesidades y proyectos. El trabajo de ayuda a las comunidades se hace los fines de semana y en tiempo del descanso del docente. De él se espera que haga todo esto y más, porque es mirado como la esperanza, el guía, el orientador que puede llevar luz a un escenario de esas características.

62 Entrevista a Montes Ochoa, Viviana, San José de Uré, 5 de agosto de 2011.

63 Entrevista, Padre de familia (P. 17), San José de Uré, 3 de septiembre 2011.

64 Entrevista, Estudiante afrouresano (E. 35), San José de Uré, 3 de septiembre. 2011.

Pero no todo fluye con facilidad. Se recogió esta percepción durante un grupo focal cuyas reflexiones giraron alrededor de las pocas oportunidades de ingreso de los jóvenes afroresanos a la educación superior. En ese sentido, algunos padres y madres de familia argumentaron la necesidad de que la educación de sus hijos e hijas se centrara en lo que el Estado “*quiere para evitar que sigan mal en esas pruebas que el gobierno hace*”. A diferencia de este punto de vista, los docentes etnoeducadores y los maestros de saberes ancestrales que participan en los procesos formativos de los escolares que nos ocupan son del parecer que “*si se tiene sentido de pertenencia e identidad, un afroresano debe luchar por una educación diferencial y darle el debate al Estado sobre las competencias que evalúa, por ejemplo, en las pruebas ICFES*”. En virtud de lo anterior, para estos actores escolares la escuela etnoeducadora es una luz en el camino, un camino de esperanzas y un amasijo de expectativas que a la larga permite fraguar con éxito más de un proyecto de vida por aquellos lares donde la calidad es casi una utopía. Mientras tanto, los docentes convencionales argumentan, desde su propia mirada al fenómeno, que ellos no fueron “*formados para esto de la etnoeducación y también tenemos derecho a que no se nos exija enseñar lo que no manejamos; porque todos los aquí presentes se presentaron a un concurso de mérito que ganaron y en la convocatoria nunca se estipuló que la plaza era para una escuela etnoeducadora*”⁶⁵. En este sentido, la unidad investigativa pudo observar la obstinación de algunos docentes consistente en orientar su ejercicio docente exclusivamente conforme a los lineamientos para la escuela rural y por los principios y estrategias de Escuela Nueva, entrando en tensión con las aspiraciones de ese otro grupo de maestros y padres de familia que aspira a una etnoeducación.

5. Análisis y resultados: Cartografiando la otra cara de la educación rural

En este punto, la reflexión nos lleva a analizar una serie de fortalezas y debilidades que se revelaron durante el estudio, caracterizadas, las primeras, por las motivaciones de los maestros de saberes ancestrales y los maestros etnoeducadores, quienes, decididos a rescatar lo más valioso de la cultura que les ha permitido sobrevivir en un medio azotado por la violencia y el difícil acceso, aunaron esfuerzos y gestión para que la institución educativa donde se formaban sus hijos e hijas adoptara el enfoque etnoeducativo. En cuanto a los obstáculos, o debilidades, estos están representados principalmente por la resistencia de los docentes convencionales quienes se niegan, o no se comprometen a fondo, con las transformaciones curriculares y las prácticas educativas que implica la educación diferencial para pueblos étnicos, alegando en su favor el derecho a realizar un ejercicio docente convencional en virtud de un nombramiento por mérito propio que no involucraba la etnoeducación.

⁶⁵ Grupo focal 1, San José de Uré, 14 de febrero de 2016.

En contravía a los argumentos de los docentes convencionales, un grupo de líderes y lideresas afroresanas manifiestan sus pretensiones a la luz de la legislación que los cobija. Entre otros fundamentos de ley citan los siguientes: En el caso específico de las comunidades Negras, Afrocolombianas Raizales y Palenqueras, la Ley 70 de 1993, en su Artículo 32, en donde se establece que “El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.”

Adicionalmente, esgrimen como punto de obligatorio cumplimiento el marco normativo concerniente al Auto 005 de 2009 y el A- 045 de 2012 para la protección de la comunidad afrodescendiente, ante el recrudecimiento de una violencia generalizada en el país, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la cual genera violación sistemática de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario (DIH) de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

La fenomenología de la experiencia que motiva esta reflexión pone en evidencia que la educación rural es compleja, porque en Colombia, como en algunos otros países latinoamericanos, carece de coherencia con relación a los contextos y las realidades en donde se ofrece⁶⁶. Esta complejidad se refleja en todas las problemáticas que se deben sortear para adelantar una experiencia educativa en un contexto rural que en un momento determinado gira hacia la educación diferencial que por ley tienen derecho los escolares pertenecientes a comunidades étnicas.

Lo anterior es solo un ejemplo de una serie de falencias que dificultan pensar en una escuela rural exitosa, cuestión que está atravesada por una preocupación obvia: la formación de maestros rurales⁶⁷ y la orientación de esa formación de acuerdo a los contextos culturales diversos que caracterizan a la población colombiana. En efecto, los docentes que se vinculan a la escuela rural, sean normalistas o profesionales de los diferentes saberes disciplinares, no están sujetos a una capacitación permanente en función de las tradiciones, saberes y pedagogías formativas de las comunidades, a pesar de que su práctica pedagógica nunca los relacionó con la ruralidad y menos aún con la etnoeducación (llámese educación propia o educación diferencial); por tanto no poseen los elementos de juicio ni los referentes necesarios para transformar sus prácticas educativas, en correspondencia con las fuerzas contextuales a las que se ve enfrentado.

De otra parte, en el caso particular de la institución educativa “San José de Uré”, incide negativamente la posición geográfica de difícil acceso donde está localizada la escuela. De acuerdo con Castro y Londoño⁶⁸ el corregimiento San

66 UNESCO, *Desafíos de la educación* (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación 2000), 330.

67 Mauricio Pernett. *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*, (Colombia: Proyecto FAO, 2003) www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf (12 de febrero de 2016).

68 Rubby Cecilia Castro Puche y María Yodavis Londoño, *Huellas de afrodescendientes, Trayecto de la memoria cultural de los*

José de Uré pasó a ser municipio en 2007, tras una larga lucha colectiva dirigida por líderes comunitarios y con el apoyo y dirección del Consejo Comunitario de Comunidades Negras de Uré. La condición de difícil acceso paradójicamente ha favorecido el desarrollo de procesos endógenos que han permitido preservar la cultura de origen de estos afrodescendientes pero no sucede lo mismo con la calidad de la educación que recibe la población escolarizada, por causas como las que se enumeran a continuación:

- a. La dificultad para conformar la planta docente de la institución debido a la actitud reacia de este actor escolar a ser ubicado en un sitio ante el cual la distancia y el difícil acceso⁶⁹ se yerguen ante él como la mayor dificultad para acceder a su sitio de trabajo. La principal consecuencia de este evento está asociada a la percepción de un docente que llega los lunes pero no alcanza a estar a primera hora en su escuela. Adicionalmente, el traslado desde su lugar de residencia será oneroso porque la distancia aumenta los costos de tal manera que el monto y la condición de su salario no los compensarán. Por más voluntad que haya de parte del docente este evento constituye un obstáculo que contribuye a que los profesionales en el medio rural sean escasos. En ese sentido, hacen cualquier tipo de negociación para evitar ser enviados a esos lugares donde funciona la escuela rural.
- b. En cuanto a los docentes que terminan aceptando la vinculación a una escuela rural, no todos logran amoldarse y es aún más difícil la inmersión cuando se trata de procesos etnoeducativos, tal como se ha analizado a través de esta reflexión. Muchos años después, a algunos de ellos se les siente la desmotivación; con frecuencia continúan extrañando las comodidades que tenían en sus lugares de origen lo que impide que se amolden con facilidad en el medio rural y en consecuencia evitan quedarse más de lo estrictamente necesario en su lugar de trabajo. En ese sentido, también se registran situaciones que demandan un traslado por extorsión, amenazas o enfermedad⁷⁰. Además, en Colombia, por ley, después de nueve o diez años de ejercer la docencia en un mismo lugar se puede solicitar el traslado. Por una u otra causa, cuando un docente se va, literalmente se pierde el maestro y a veces hasta la plaza, en el mejor de los casos es usual que no envíen el reemplazo de la misma área específica. Es pertinente aclarar que al interior de la comunidad afroresana existen pocos docentes con la suficiente

palenqueros Uresanos, 23.

69 Decreto número 1171 19 de abril de 2004, Los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso" (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004) www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85928_archivo_pdf.pdf (13 de febrero de 2016).

70 Sentencia T- 224/14 - 078/13, Derecho fundamental a la seguridad personal (Bogotá: Corte Constitucional, 2014) <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-078-13.htm> (13 de febrero de 2016).

cualificación para asumir estos cargos. La solución ha consistido en traer docentes de otras regiones, lo que recrudece la problemática relacionada con el desconocimiento del contexto cultural.

- c. Generalmente las escuelas rurales en Colombia, son instituciones educativas que están aisladas no solo por la condición de difícil acceso sino también por el problema de tipo social y político que las circundan. En el caso de San José de Uré, de ahí se deriva el estigma que rotula el municipio como una zona de violencia situada en aquellos parajes del departamento de Córdoba, donde aún tiene vigencia el conflicto. Estar en el sur de dicho departamento y especialmente en el extremo sur del nudo de Paramillo, tiene unas connotaciones sociales y políticas de peso negativo; lo que se refleja, por ejemplo, en las expresiones que recibe un directivo-docente cuando se dirige a una instancia para solicitar algún tipo de apoyo que implique que un funcionario tenga que trasladarse a terreno. Entre otras, las preguntas habituales son: a cuántas horas está San José de Uré, a qué hora sale el último bus, qué peligro hay si toca pernoctar. Interrogantes que denotan el miedo a incursionar en la zona, lo que en cierta forma constituye una reacción que hiere la sensibilidad del habitante afroresano, básicamente porque lo siente como un señalamiento personal o como un cuestionamiento sobre su territorio que puede convertirse en una pesada carga para su escuela.
- d. La voluntad política tampoco hace más fácil la tarea en los ambientes escolares rurales. Desconectada como está de las necesidades fundamentales de algunas comunidades, es inoperante para dimensionar las implicaciones de las decisiones que genera en los procesos formativos de los escolares. Suelen darse situaciones en que una fortaleza institucional se resquebraje por causa de la voluntad de un gobernante de turno. Ese es el caso de la Institución educativa que nos ocupa, con relación a lo sucedido con la biblioteca; un espacio de encuentro comunitario con una proyección altamente formativa que convocabía a docentes, estudiantes y comunidad y que recientemente el municipio declaró biblioteca municipal; de esta manera la autoridad municipal ha convertido un espacio emblemático para la comunidad educativa en el epicentro de todas sus dinámicas, en detrimento de los procesos etnoeducativos que albergaba.
- e. En la perspectiva de las competencias básicas, el nivel de comprensión de los escolares es muy bajo para ser competitivos. Ellos están en desventaja porque escasamente manejan un buen nivel de lectura y de escritura y por lo general también mantienen un rendimiento bajo a nivel de compresión matemática; tal vez, porque su mundo experiencial en virtud de su naturaleza empírica

y vivencial, que lo hace competente en la solución de un problema del diario vivir, no lo habilita en la misma medida frente a las tareas escolares convencionales y menos aún en su desempeño en las pruebas tipo ICFES, Saber y/o Saber Pro. Sin embargo, el escolar de la zona rural es hábil y rápido en su respuesta frente a problemas cotidianos, por ejemplo, algunos de ellos son muy recursivos al momento de transportarse de un lugar a otro porque poseen una especie de competencia para afrontar la vida en un medio que no es favorable; v. gr., si no hay puente para atravesar una quebrada o un arroyo lo atraviesa nadando, pero pasa, porque él aprendió a nadar desde pequeño. Dentro de la escuela a veces se presentan situaciones que solo el estudiante puede ayudar a resolver; solo él sabe cómo buscar la ayuda a tiempo y no dilata la espera surtiendo los conductos regulares. Este escolar funciona más rápidamente en la ayuda mutua y la solidaridad.

En honor a los maestros etnoeducadores, es menester traer a colación a aquellos docentes comprometidos que siempre están dispuestos a colaborar para asesorar la elaboración de proyectos, para realizar charlas a padres y madres de familia, por ejemplo, para acceder a becas para comunidades negras. Se trata de un maestro de la zona rural que finalmente ha logrado construir relaciones sinérgicas con el medio y sus habitantes, por tanto cuando acaba su jornada laboral con gusto termina haciendo el aseo en la escuela o vigilando que todo quede en su lugar. Adicionalmente suele solucionar encargos relacionados con la comunidad que tienen su origen en las acciones comunales, las asociaciones productivas, entre otras.

Pero no se puede cerrar esta parte del análisis sin mencionar a aquellos docentes que por una u otra razón o circunstancia entran en un proceso de sensibilización que les permite comprender que está frente a un escolar con muchas carencias materiales, no obstante posee una abundancia espiritual abrumadora; esa comprensión lo ata definitivamente a esas realidades y lo incita a ofrecer unas mejores oportunidades a sus estudiantes relacionadas con la adquisición del conocimiento. A partir de ese momento superará lo que la escuela normal o la educación superior le quedó adeudando. Ha llegado para él el momento de la comprensión y la creatividad y empieza a reciclar, a utilizar los materiales del medio, el libro de texto viejo, en general termina aliviando a sus estudiantes y a los padres de familia de algunas cargas innecesarias.

CONCLUSIÓN

Colombia tiene la tercera población negra más grande del continente americano, después de los EE.UU. y Brasil. El 50% está concentrada en el Valle

y Antioquia⁷¹, una parte considerable de los niños afro se encuentra integrada en las metodologías y formas curriculares de la Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el modelo de aceleración del aprendizaje, el modelo de telesecundaria y el servicio educativo rural (SER), el estudio sobre la implementación de la etnoeducación en la escuela rural de San José de Uré, evidencia los rezagos que existen hoy para asumir la educación diferencial que demandan comunidades, como la afrouresana, por fuera de los imaginarios urbanos.

En el campo educativo, un territorio con diversidad étnica, está enfrentado al reto de ambientes de alta complejidad etnoeducativa y por tanto a la obligatoriedad de un cambio estructural en el diseño e implementación de políticas públicas con enfoque diferencial étnico-cultural, tal como se requiere en el caso de la institución educativa “San José de Uré”.

La complejidad de esta educación también está asociada a aspectos de carácter geopolítico, a la voluntad institucional e individual y a la comprensión del fenómeno, asuntos sobre los que falta una mirada más acuciosa y comprometida. No se puede dar la espalda al hecho que son zonas con problemas socio-políticos y económicos de vieja data que albergan comunidades invisibilizadas históricamente. Por lo que la calidad educativa es solo un sueño truncado en aquellos lares.

Si aún el conflicto tiene un lado “viable” que permite moverse dentro de ese miedo connatural al peligro y a lo desconocido, entonces carece de sentido la mayor parte de las preocupaciones y resistencia de algunos de los actores pertenecientes a las escuelas etnoeducadoras. Prejuicios que desaparecerían con más prontitud si la educación convencional y hegemónica formara críticamente al egresado para que comprenda cuándo y cómo debe construir un currículo flexible y motivador que se constituya en respuesta eficaz frente a las particulares dinámicas históricas, culturales y socio-políticas en las que se enmarca la educación diferencial para pueblos étnicos. Además, un medio en el que el educando llega a la escuela con el libro en una bolsa pegada al cuerpo, en otra trae el uniforme, y en la mano los zapaticos para ponérselos en la escuela cuando se lava los pies, sin duda es una escuela diferente, cuyos escolares están abocados, entre otras contradicciones, a convivir y concretar su proyecto de vida de cara a las exigencias del tiempo, pero ubicados geográficamente en zonas aisladas y desgarrados entre las etnopedagogías que subyacen en sus prácticas culturales y las exigencias de un maestro que no fue formado para manejar en el aula unas diferencias culturales específicas. Una escuela con estas características demanda más compromiso social y comunitario y también procesos de

71 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas* (Santiago de Chile: ONU, 2006) <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4113/S2006017.pdf?sequence=1> (10 de febrero de 2016).

investigación permanente para que el docente pueda “tocar” los saberes étnicos, en últimas porque son vitales para la supervivencia del escolar a su cargo.

En cuanto al papel del Estado, a este le compete evaluar en consonancia con las competencias que desarrolla el estudiante en los contextos culturales de acuerdo a los cuales ha sido formado, porque está frente a un sujeto que es hábil para afrontar la vida, pero esa habilidad no la evalúan las pruebas que le propone y por lo mismo terminan constituyéndose en verdaderos obstáculos para llevar a feliz término su proyecto de vida.

FUENTES

Grupo focal 1, San José de Uré, 14 de febrero de 2014.

Grupo focal 2, San José de Uré, 15 de febrero de 2014.

Grupo focal 3, San José de Uré, 16 de febrero de 2014.

Entrevista 15. (P. 2), San José de Uré, 5 de junio de 2014.

Montes Ochoa, Viviana, San José de Uré, 5 de agosto de 2011.

Padre de familia, (P. 17), San José de Uré, 3 de septiembre 2011.

Estudiante afroresano. (E. 35), San José de Uré, 3 de septiembre de 2011.

Decreto número 1171, 19 de abril de 2004.

Congreso de Colombia, Ley 70, 1993.

Corte Constitucional, “Derecho fundamental a la seguridad personal” Sentencia T-224/14.

Corte Constitucional, “Auto 005, Título II numerales 10 y 11 de la Compilación y selección de los fallos y decisiones”, 2009.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto número 1171 19 de abril de 2004.

REFERENCIAS

Abad Abad, Gonzalo Ortiz. *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto*. Uruguay: Enfoques y experiencias Editores, 2011.

Abramovay, Ricardo. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*, Río de Janeiro: Ministério Do Planejamento, Orçamento E Gestão, Instituto de Pesquisa Económica Aplicada, 2008.

Alcaldía de San José de Uré. *Nuestro Municipio, 2014* http://www.sanjosedeure-cordoba.gov.co/informacion_general.shtml (10/02/2016)

Bonfil, Guillermo. *El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. México: Ediciones FLACSO, 1995.

Camargo, Fabio. *Afroreusanos: La historia de un palenque, el devenir de un pueblo*. Bogota: UNAL, 2013.

Castro Puche, Rubby Cecilia y Londoño Agudelo, María. Yovadis. *Huellas de Afrodescendientes. Trayecto de la memoria cultural de los palanqueros afrouresanos*. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba, 2012.

Castro, Hortensia y Reboratti, Carlos. *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Buenos Aires: Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2007.

Cuesta Moreno, Óscar Julián. Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*. Vol. 8, No. 15 (2008): 89-102.

Da Veiga, José Eli y Zatz, Lia. *Desenvolvimento Sustentável: que bicho é ese*. Campinas: Autores Associados, 2000.

Di Pace. *Ecología de la ciudad*, Buenos Aires: Editorial Prometeo-UNGS, 2004.

Dirven, Martine y Echeverri, Rafael Perico. *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2011.

Dolmatoff, Reichen Gerardo. *Diario de viaje del Padre Joseph Palacios de la Vega: entre los indios y negros de la provincia de Cartagena en el Nuevo Reino de Granada, 1787-1788*. Bogotá: editorial ABC, 1955. ECD. Environmental Indicators for Agriculture. Paris: OECD, 1999.

Escobar Arturo. *Territories of difference, place, movement, life redes* Durham, N. C.: Duke University Press, 2008.

Everett Rogers, M. Svenning. *La modernización entre los campesinos*. México: Editorial: Fondo de Cultura Económica, 1973.

Fonck C, y Oyarzún, L. *Formación del agricultor profesional: La apuesta de Chile para competir en un mundo globalizado*. Chile: Agencia de Cooperación del IICA, 2002.

Giarracca, Norma. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

Gómez Sánchez, Irey y Rodríguez Gutiérrez, Alarcón, Luis. "Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social". *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. Vol. 15, No. 44 (2006): 353-366.

Gutiérrez, Eladio y Lizcano Rey, José Andelfo Car. "Las unidades agrícolas familiares (UAF), un instrumento de política rural en Colombia". *Revista Tecnogestión*. Vol. 11. No. 1 (2014): 33-39.

Hoffmann, Odile. *Afrodescendientes en las Américas, las trayectorias sociales e identitarias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

INCORA. *Las empresas comunitarias y la reforma agraria*. Bogotá: Incora, 1977.

Kay, Cristóbal. "Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina". *Revista de Ciencias Sociales*, No. 13 (2007): 31-50.

Klein, Emilio. *El empleo rural no agrícola en América Latina*. Santiago de Chile: OIT, 1992.

Lara, Sara María. "La flexibilidad del mercado de trabajo rural (una propuesta que involucra a las mujeres)". *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 54. No. 1 (1992): 29-48.

Lleras, Cristina. "Towards New Narratives of the Multicultural Nation: Negotiating Difference in the National Museum of Colombia: Negotiating Difference in the national Museum of Colombia". Tesis doctorado, en University of Leicester, 2011.

Mauricio Perfett. "Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia", En www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. "Educación para cada situación" 2015. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>.

Monroy Martha Luz. *Documentales con mirada optimista*. Tiempo Bogotá 13 de marzo de 2004.

Mosquera, Claudia. *Afrodescendientes en las Américas* www.bdigital.unal.edu.co/1238/2/01PREL01.pdf

Oakeshott, Michael. *La voz del aprendizaje liberal*. Argentina: Katz Editores, 2009.

OECD. *Environmental Indicators for Agriculture*. París: OECD, 1999.

Ortiz, Miguel. "Representaciones sociales en la escuela rural: una mirada a partir de mi práctica docente en la escuela rural de Versalles en el municipio de Arbeláez Cundinamarca" Ponencia presentada en el XIII congreso internacional de Humanidades. Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, 2014.

Patiño Cárdenas, Luisa Fernanda. *Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas*. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). *vet.zootec*. Vol. 5, No. 1 (2011): 69-86.

Pérez, Edelmira. "El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad". *Revista Nómada*. No. 20 (2004): 180 -193.

Kay, Cristóbal. "Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina". *Revista de Ciencias Sociales*. No. 13 (2007): 31-50.

Perfetti, Mauricio. *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Colombia: Proyecto FAO, 2003. www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf (12/02/ 2016)

Price, Richard (Comp.). *Sociedades cimarronas*. México: Colección América colonizada, Sociedades cimarronas, 1981.

Restrepo, Eduardo. *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de la Colombia negra. Popayán: Universidad del Cauca*: Colección políticas de la lateralidad, 2005.

Rogers, Everett y Svenning, Lynne. *La modernización entre los campesinos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

UNESCO. *Desafíos de la educación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000.

Castro Puche, Rubby; Taborda Caro, María Alejandra; Londoño, María Yovadis. "La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 27 (2016): 115-138.