



Facultad de Estudios a Distancia

Programas de Educación a Distancia



La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Presencia con Calidad e Impacto Social

Pedro León Peñaranda Lozano

Rector

María Eugenia Velasco Espitia

Decana Facultad de Estudios a Distancia

Tabla de Contenidos

Presentación
Introducción
Horizontes
Descripción Temática
Metodología

UNIDAD 1: La Educación como Subsistema Social

Proceso de Información

1.1 EDUCACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

1.2 EDUCACIÓN SISTEMÁTICA Y EDUCACIÓN NO SISTEMÁTICA

1.3 CONFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

1.4 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.5 LA LEY ORGÁNICA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

1.6 EL QUINQUENIO DEL GENERAL REYES (1904-1910)

1.7 LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL Y SUS EFECTOS

1.8 LA POSTGUERRA Y EL FINAL DEL RÉGIMEN CONSERVADOR

1.9 LA REPÚBLICA LIBERAL Y LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA NUEVA

1.10 LA REPÚBLICA LIBERAL Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

UNIDAD 2: El Sistema Educativo Colombiano de los años 70 - 80

Proceso de Información

2.1 LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL

2.2 LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES DE DESARROLLO ECONÓMICO COLOMBIANO

2.3 LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA REALIDAD ECONÓMICA

2.4 NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN COLOMBIANA

2.5 EDUCACIÓN Y EMPLEO.

2.6 POLÍTICAS DE DESARROLLO EDUCATIVO

Bibliografía Sugerida

UNIDAD 3: Escuela, Marginalidad y Contextos Sociales en Colombia

Proceso de Información

3.1 SOCIALIZACIÓN Y REALIDAD SUBJETIVA

3.2 LA MARGINALIDAD

3.3 LOS CONTEXTOS SOCIALES

3.4 EDUCACIÓN Y MARGINALIDAD RURAL

3.5 EL NIÑO RURAL Y SU CONTEXTO INMEDIATO: LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

UNIDAD 4: La Etno - Educación en Colombia: Un Trecho Andado y un Largo Camino por Recorrer

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Proceso de Información

- 4.1 LA POSICIÓN DEL ESTADO COLOMBIANO
 - 4.2 LAS LENGUAS ABORÍGENES: PATRIMONIO VIVO DE COLOMBIA
 - 4.3 EL PAPEL DE LA ESCUELA Y LA ETNOEDUCACIÓN
 - 4.4 EL PAPEL DE LAS LENGUAS EN EL PROCESO ETNOEDUCATIVO
 - 4.5 LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN NACIONAL
- Bibliografía Sugerida

UNIDAD 5: Orígenes del Desarrollo de la Comunidad

Proceso de Información

- 5.1 INTRODUCCIÓN
- 5.2 EL TÉRMINO "DESARROLLO DE LA COMUNIDAD"
- 5.3 EL TÉRMINO "ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD"
- 5.4 CONVERGENCIA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
- 5.5 LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN COLOMBIA
 - 5.5.1 La Participación Comunitaria como Elemento Estratégico
 - 5.5.2 La Participación Comunitaria como Elemento Táctico
 - 5.5.3 La Participación Comunitaria como Colaboración Ejecutora
- 5.6 PERSONALIDAD DEMOCRÁTICA Y PARTICIPACIÓN EN COLOMBIA

Bibliografía Sugerida

UNIDAD 6: Proyectos Pedagógicos Productivos

Proceso de Información

- 6.1 ALGO DE HISTORIA
- 6.2 ¿QUÉ ES UN PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO?
- 6.3 ¿POR QUÉ SE JUSTIFICA LA EXISTENCIA DE LOS PPP?
- 6.4 LA POSTPRIMARIA RURAL COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA
 - 6.4.1 Innovación e Investigación Educativa
 - 6.4.2 El Conocimiento y su Relación con el Currículo y la docencia

Bibliografía sugerida

Actividades

- Proceso de Comprensión y Análisis
- Solución de Problemas
- Síntesis Creativa y Argumentación
- Repaso Significativo
- Autoevaluación

ANEXO: Presupuestos Legales

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Presentación

La educación superior se ha convertido hoy día en prioridad para el gobierno Nacional y para las universidades públicas, brindando oportunidades de superación y desarrollo personal y social, sin que la población tenga que abandonar su región para merecer de este servicio educativo; prueba de ello es el espíritu de las actuales políticas educativas que se refleja en el proyecto de decreto Estándares de Calidad en Programas Académicos de Educación Superior a Distancia de la Presidencia de la República, el cual define: “Que la Educación Superior a Distancia es aquella que se caracteriza por diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso de mediaciones pedagógicas que permiten crear una ruptura espacio temporal en las relaciones inmediatas entre la institución de Educación Superior y el estudiante, el profesor y el estudiante, y los estudiantes entre sí”.

La Educación Superior a Distancia ofrece esta cobertura y oportunidad educativa ya que su modelo está pensado para satisfacer las necesidades de toda nuestra población, en especial de los sectores menos favorecidos y para quienes las oportunidades se ven disminuidas por su situación económica y social, con actividades flexibles acordes a las posibilidades de los estudiantes.

La Universidad de Pamplona gestora de la educación y promotora de llevar servicios con calidad a las diferentes regiones, y el Centro de Educación Virtual y a Distancia de la Universidad de Pamplona, presentan los siguientes materiales de apoyo con los contenidos esperados para cada programa y les saluda como parte integral de nuestra comunidad universitaria e invita a su participación activa para trabajar en equipo en pro del aseguramiento de la calidad de la educación superior y el fortalecimiento permanente de nuestra Universidad, para contribuir colectivamente a la construcción del país que queremos; apuntando siempre hacia el cumplimiento de nuestra visión y misión como reza en el nuevo Estatuto Orgánico:

Misión: Formar profesionales integrales que sean agentes generadores de cambios, promotores de la paz, la dignidad humana y el desarrollo nacional.

Visión: La Universidad de Pamplona al finalizar la primera década del siglo XXI, deberá ser el primer centro de Educación Superior del Oriente Colombiano.

Introducción

“De la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad, hoy está cada vez más arraigada la convicción de que la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro. El principal peligro, en un mundo marcado por la interdependencia planetaria y la mundialización, es que se abra un abismo entre una minoría capaz de moverse en este mundo y una mayoría impotente para influir en el destino colectivo”

Jacques Delors

La Constitución política artículo 91 y la ley general de Educación del 94, permitieron asentar las bases de una sociedad democrática y participativa en Colombia y para ello la Educación es la herramienta prioritaria.

La lectura que se hace de la realidad social Colombiana, dice que existe una brecha entre lo urbano y lo rural. El sector rural, es el más desfavorecido por la poca presencia institucional y políticas de Bienestar. El creciente conflicto armado, el desplazamiento, la baja cobertura en la educación, el déficit en la producción agropecuaria, la inexistente cobertura en salud, y la carencia de una política de crédito y asistencia técnica en el sector, son entre otros factores obstáculos reales en el desarrollo socio - económico del sector rural Colombiano.

El módulo a través de sus contenidos intenta generar preguntas en el estudiante con el ánimo de llevarlo a encarar de manera crítica y reflexiva, la situación por la que atraviesa la comunidad rural en los actuales momentos. De ahí, la necesidad de considerar el “Hecho Educativo” como esencial para fortalecer el capital humano - social en el sector rural, buscando reconstruir el tejido social.

Los contenidos temáticos comprenden desde la historia del sistema educativo colombiano y sobre la marginalidad social en Colombia, permite acercarnos al niño rural en su relación familia - comunidad en el ámbito Latinoamericano y toca el tema del reconocimiento etno-cultural de la población Colombiana.

El material recoge también documentos que nos ubican en la historia del desarrollo y la participación comunitaria, movimientos sociales y educación popular, espacios que sugieren, un nuevo cambio de civilización a las puertas del próximo milenio, y termina con los proyectos pedagógicos productivos y de Post-primaria Rural.

Los contenidos y temas anteriormente referidos deben ser reforzados con material, documentos e investigaciones varias, sobre los temas sugeridos. Es necesario que el alumno de la modalidad a distancia aprenda a valorar y estimular la auto-formación con criterio crítico y creativo. Entendiendo que los materiales entregados y sugeridos son una herramienta del aprendizaje.

Horizontes

- Dar a conocer las políticas oficiales y de gobierno en el transcurrir del siglo XX, sobre educación y política económica que históricamente se han desarrollado en Colombia y la relación con el acontecer mundial.
- Comprender y analizar la situación de marginalidad y desamparo de la comunidad rural colombiana, los alcances de la política económica y educativa durante gran parte del siglo XX, como las relaciones y contradicciones entre maestro - alumno en el sector rural.
- Inferir, extrapolar e identificar las causas comunes de la marginalidad en el sector rural Latinoamericano.
- Analizar comprender los alcances del proceso multicultural de la sociedad Colombiana y la proyección educativa de cara a la construcción de una verdadera identidad Nacional.
- Comprender y analizar los alcances del desarrollo y participación comunitaria en Colombia.
- Identificar e inferir la importancia socio-pedagógica de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) en el sector rural colombiano.

Descripción Temática

Los contenidos temáticos y problemáticos explícitos en el módulo mantienen una relación cercana con la problemática rural Colombiana.

Se recogen aportes de diversos autores Colombianos y Extranjeros, como apreciaciones de los diversos organismos internacionales que estudian el fenómeno de la sociedad rural Latinoamericana.

Los documentos se refieren en primera instancia a la historia de la educación colombiana a través del siglo XX, en relación con las políticas socioeconómicas y programas de gobierno de los representantes más sobresalientes tanto del partido liberal como el partido conservador. Se hace mención a las propuestas gubernamentales en la década de los años 70 y 80 del siglo XX.

Seguidamente los documentos recogen un análisis sociológico del problema de la marginalidad en el sector rural, los alcances y funciones de la escuela en el contexto campesino y los diferentes niveles de socialización que allí se alcanzan, hacen referencia además a la situación del niño campesino en el continente Latinoamericano, la situación familiar y comunitaria y los alcances de las políticas educativas en el contexto rural.

El cuarto documento se refiere al multiculturalismo imperante en la sociedad Colombiana, a los alcances legales, éticos y culturales expresados en la constitución y los posibles horizontes de una educación pluricultural en el país que nos permita fortalecer los vínculos afectivos y de nacionalidad.

Se retoman finalmente apartes sobre el desarrollo comunitario en Colombia, sus aportes en la organización social y democrática, terminando con una descripción socio-pedagógica de los proyectos pedagógicos productivos, esbozados y referidos al sector rural colombiano como aporte al desarrollo sostenible.

Metodología

La apropiación teórica-conceptual de las diferentes instancias de la problemática rural Colombiana, permitirán al estudiante y lector del módulo, obtener elementos prioritarios y significativos para encarar de manera crítica y reflexiva la lectura de su contexto social y abordar de manera concisa el fenómeno rural.

Cabe recordar que una lectura del transcurrir histórico del fenómeno rural y su constitución sociocultural, es fundamental para la comprensión y la argumentación dinámica de la discusión en torno a los sucesos cotidianos de la compleja realidad rural del país.

La lectura cuidadosa, permitirá al estudiante plantearse interrogantes e inquietudes frente al hecho educativo y el significado del mismo en la comunidad rural. Además permitirá extrapolar sobre la constitución histórica - social del maltrecho tejido rural Colombiano en el transcurrir del siglo XX, hasta nuestros días. Sin olvidar que la configuración de la cultura Colombiana está íntimamente relacionada con el sector rural.

En conformidad con lo anterior, el estudiante estará en capacidad de proponer estrategias y elaborar propuestas pedagógicas que busquen mejorar las condiciones de las comunidades rurales altamente vulnerables por los problemas de marginalidad, violencia, y desplazamiento forzoso en la última década del siglo XX.

Teniendo en cuenta la lectura de los contenidos temáticos y problemáticos y la visualización crítica del contexto, el alumno estará en capacidad de:

- Distinguir y conceptualizar sobre lo que es la educación formal y sus características fundamentales.
- Mencionar los rasgos distintivos de la educación no formal.
- Reflexionar sobre la calidad de la educación en el sector rural.
- Señalar en un diagrama los momentos políticos e ideológicos para la formación del sistema educativo Colombiano.
- Realizar un corto ensayo sobre la situación del niño trabajador rural en Colombia.
- Identificar en un mapa conceptual las características del multiculturalismo en Colombia.
- Identificar las características del desarrollo comunitario en Colombia.
- Explicar los alcances de la ley en relación a los PPP.

UNIDAD 1: Educación como Subsistema Social

Proceso de Información

A partir de la relación del subsistema educativo con el sistema social, con sus diferentes componentes (económicos, políticos, culturales) se establece la interrelación entre la educación y el desarrollo. En este sentido, la educación es tratada en su aspecto institucional y como tal se distingue su carácter formal y no - formal, lo mismo que su evolución histórica, en donde el sistema educativo pasa por diferentes etapas de desarrollo que están circunscritas al desarrollo general del sistema social. Lo cual no quiere decir que no exista una relativa independencia, que es lo que permite, por una parte, planear desde las instituciones estatales los mejoramientos en el funcionamiento educativo y, por otra, entrever desde el quehacer educativo las posibilidades de transformación del sistema social, de ahí el papel cada vez más significativo que se le asigna a la función educativa desde los planes de desarrollo económico y sociales gubernamentales.

PREMISAS

La práctica educativa comprende diferentes niveles de tratamiento, lo cual significa tanto el desarrollo individual como las exigencias planteadas por la organización social, de acuerdo con sus perspectivas de evolución y de crecimiento en todos los ordenes. Es decir, la sociedad, en términos del enfoque sistemático, organiza históricamente su desarrollo en los aspectos económicos, políticos y culturales, desempeñando tradicionalmente la educación institucional el papel más activo. Se trata entonces de establecer cómo un sistema educativo contribuye al desarrollo de la sociedad.

Se deben pues, establecer las diferencias entre, en primer lugar, la llamada educación sistemática adjetivada también como formal, y la educación no - sistemática o no - formal, que constituyen la columna vertebral del sistema educativo.

Analizaremos cual ha sido la evolución histórica del sistema educativo frente a las interrelaciones del sistema económico social y cómo por el desarrollo de las formaciones sociales se orientan las políticas educativas a partir, unas veces, de los programas de los partidos y otras, de los planes de desarrollo que se plantean en un Estado que cada vez exige una acelerada modernización

1.1 EDUCACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

Anteriormente señalábamos la necesidad de aclarar los conceptos para poder manejar perspectivas comunes y comprender cabalmente cuál ha sido el desarrollo de nuestro sistema educativo en una estructura social específica dentro del proceso histórico que lleva a nuestro país a una modernización acelerada de los aspectos sociales, económicos y políticos.

Intentaremos abarcar los aspectos que, consideramos, han sido definitivos para alcanzar el actual rumbo del sistema educativo.

En primer lugar señalaremos, en una aclaración de conceptos, cuáles son los sentidos con que suelen señalarse términos como educación, educación sistemática y educación no - sistemática, con el fin de poder establecer cuales han sido las pautas de la conformación del sistema educativo Colombiano, cuales las características del actual sistema educativo, para luego entrar a establecer las relaciones entre educación y desarrollo económico y social.

Una vez establecidas las relaciones y determinadas las condiciones en las cuales se generan, se aclararán las características principales del sistema educativo.

Consecuentes con una metodología que parte de la necesidad de determinar claramente las fronteras de los conceptos, puesto que es allí en donde se gestan las interpretaciones, entremos a dilucidar diferencias, similitudes y contrastes de lo que llamamos educación sistemática y educación no - sistemática.

1.2 EDUCACIÓN SISTEMÁTICA Y EDUCACIÓN NO SISTEMÁTICA

Existe un interés práctico que nace de un consenso de la sociedad, para que las nuevas generaciones se integren en la estructura social existente y para ello deben formarse a través de aprendizajes intencionales regulados por otras instituciones que se generen dentro del sistema y que a la vez le legitiman. Una de estas instituciones es la educativa cuya función determinante es la formación del individuo, lo que en términos de formación social llamamos educación, que además presenta diferencias básicas con instituciones como la familia y el Estado aunque guarde interrelaciones con ellas.

La educación forma a los individuos a través de la transmisión de valores, saberes y prácticas que son ratificados por la formación social en que se encuentran. La educación se concreta en la estructura y contenidos del sistema educativo nacional y en entidades como escuelas, colegios y universidades.

El sistema educativo está conformado por niveles o etapas y cada una precede a la siguiente de tal forma que la última etapa es la universitaria que conlleva a la acreditación de títulos profesionales, por lo que consideramos tal proceso como educación sistemática ya que el cumplimiento de ciertos requisitos y su

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

ratificación y aceptación por parte del sistema, autorizan una práctica al interior del mismo.

Existe también otra modalidad educativa que conduce a la obtención de títulos profesionales, pero que permite la incorporación de grandes sectores marginales a los beneficios de formaciones ya sistematizadas racionalmente. Entre estos últimos tenemos los diferentes cursos de capacitación ofrecidos a las amas de casa.

La formalización de la educación sistemática está apoyada por toda la estructura vertical del sistema educativo y teóricamente es presentada a los individuos como una forma de asenso social.

Hay aquí, sin embargo, un momento dentro del proceso educativo en que se estrecha el sector superior de la pirámide en relación con su base, y se comienzan a generar mecanismos que buscan soluciones coyunturales para evitar la congestión que se presenta con el paso de los niveles inferiores más amplios a los superiores en donde se estrecha el cuello. Tales soluciones que a veces corresponden a presiones de sectores sociales y no a políticas de desarrollo, a largo plazo terminan por devaluar la calidad de la educación en la medida en que no se prevén los recursos requeridos y el incremento se da exclusivamente en términos cuantitativos. Esto es, se amplía la cobertura pero se desmejora la calidad.

La educación no – sistemática o no – formal, en nuestro país, también ha sido entendida como otra fórmula de ampliación de la cobertura sin atender a las posibilidades que ofrece este sistema de enseñanza masiva y permanente que igualmente podría garantizar una buena calidad programada con la infraestructura y los recursos pedagógicos que no son simplemente para abaratar los costos educativos como se ha pretendido.

Así la educación no - sistemática ha tratado de involucrar a bajo costo de capacitación sectores marginales que, dado que interactúan en el conglomerado social, deberán acceder a formas mínimas elementales para sobrevivir socialmente.

La educación es una forma determinante de socialización y de aquí que se busque su implementación en todos los niveles, ya que la incorporación de los sectores inferiores de la sociedad se asume como obligación de los estados modernos.

El desequilibrio tan acentuado entre recursos y demanda obliga, entonces, a una opción menos efectiva en términos de preparación, pero al fin y al cabo una preparación mínima que permita la participación educativa. Por que aunque

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

esta sea deficiente cumple en alguna medida el ajuste del individuo al sistema social.

A pesar de tal ajuste mínimo, sin embargo, existen una serie de implicaciones más profundas reconocidas explícitamente en el Plan Nacional, cuando se refiere al sector de la educación:

La inadecuación del sistema educativo tiene efectos negativos en dos campos fundamentales del país: el cultural, el científico y el tecnológico. En cuanto a lo primero, se observa una creciente pérdida de la identidad cultural, al tiempo que el desarrollo de la cultura autóctona se da al margen del sistema educativo formal. Paradójicamente, el acceso a los bienes de la cultura se ve limitado sólo a una parte de la población puesto que la gran mayoría carece de los instrumentos básicos que debiera entregar el sistema educativo para asimilarla como son el conocimiento de lectura y oportunidades reales de utilizarla. El problema es particularmente agudo en el caso de las masas trabajadoras en donde el analfabetismo absoluto o funcional es muy elevado.

En relación con la ciencia y la tecnología, la contribución del sistema educativo a su desarrollo ha sido muy limitada. Los programas para la formación y entrenamiento de los recursos humanos están casi exclusivamente orientados hacia el manejo de las técnicas, con muy poco estímulo a la capacidad innovadora por la ausencia de actividades de investigación. Como consecuencia parcial de lo anterior, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido muy deficiente en el plano nacional, limitándose a esfuerzos aislados y descoordinados¹.

1.3 CONFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

La tarea de señalar la conformación del sistema educativo deberá partir por considerar los criterios para establecer los ejes que nos permitan seguir el desarrollo de las condiciones económicas, sociales y políticas que le dan su origen. Sin embargo, tendremos que señalar como determinante el juego político de los partidos ya que es la base de la concepción de sus programas en donde se establece el ordenamiento de nuestro sistema educativo.

¹ "Plan Nacional de Integración 1979-1982", Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 1979, p. 401.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

partidos ya que es la base de la concepción de sus programas en donde se establece el ordenamiento de nuestro sistema educativo.

Los inicios de la formación del sistema educativo hay que rastrearlos en la época de la Colonia, en las disposiciones de las Leyes de Indias, en donde la Corona Española estipulaba la obligación de mantener curas doctrineros para los indígenas. La época es, sin embargo, propicia para las clases particulares costeadas por las familias pudientes, ya que los presupuestos de las Provincias eran definitivamente irrisorios frente a las exigencias de mantenimiento que planteaban las escuelas públicas.

Después de la Independencia hemos de considerar como momentos definitivos para la conformación del sistema educativo la Constitución de 1886, el Concordato de 1887 y la derrota liberal en la Guerra de los Mil Días, lo que generó un gobierno rígido y hegemónico por parte de los conservadores².

La presente unidad plantea, entonces, los orígenes de la conformación del actual sistema educativo vistos a través de las transformaciones ejercidas por el desarrollo de la vida política. Nos referiremos, en primer lugar, a los proyectos desarrollados durante el régimen conservador de 1900 a 1930. Señalaremos luego las contradicciones surgidas a partir de las concepciones de la Escuela Nueva y fundamentalmente en lo concerniente a la cuestión religiosa y a la reforma pedagógica y a sus posteriores articulaciones con los principios educativos de la República Liberal. Contemplaremos, además, los efectos sobre el desarrollo educativo a partir de la crisis del 30, para llegar a las enmiendas, a la Reforma Uribe sin olvidar el papel del Movimiento Universitario.

Con la República Liberal, 1930-1946, tomaremos el desarrollo educativo teniendo en cuenta las grandes transformaciones y reformas traídas por la "revolución en marcha" del primer período de López Pumarejo y como se plantea el conflicto entre la iglesia y el Estado, replanteando las concepciones de los partidos sobre el sistema educativo.

Examinaremos algunos aspectos de la Reforma Universitaria, el impulso a la enseñanza técnica hasta alcanzar la Segunda administración de López, con la disolución de las reformas sin dejar a un lado la pausa de Santos³. Señalaremos luego la propuesta sobre la nacionalización de la educación primaria del entonces ministro de Educación, Jorge Eliécer Gaitan.

² GOMEZ Alberto, La Guerra de los Mil Días, Historia de Colombia, Oveja Negra, fasc. 1, 1985.

³ Período entre las dos administraciones de Alfonso López Pumarejo, que va desde 1938 a 1942 y durante el cual ejerció la presidencia Eduardo Santos.

Antes señalábamos que el proceso reformista planteado por la primera administración de López Pumarejo había desaparecido aceleradamente a partir de la llamada pausa de santos y con la segunda administración del mismo López Pumarejo. Es precisamente en este momento cuando las contradicciones internas del partido liberal llevan nuevamente al partido conservador al poder y en este período se iniciará el desmantelamiento de todo el proceso reformista de la educación implementado durante la República Liberal.

Aunque las reformas introducidas por Ospina Pérez al sistema escolar tan sólo se orientaron hacia el órgano ejecutivo de la Política educativa, resultó indispensable para reorientar ideológicamente el sistema educativo, reorientación esta que se llevo a cabo a través de la Reforma Curricular, La Campaña de alfabetización y la Reglamentación del Escalafón.

Laureano Gómez fue quien llevó a cabo el desmantelamiento iniciado por Ospina Pérez y todas las antiguas prerrogativas de la Iglesia sobre la educación le fueron devueltas pero, esta vez, con una mayor intervención del Estado que, forzado por el creciente y rápido desarrollo Industrial, favoreció notablemente la educación privada en detrimento de la educación pública, por lo que la empresa privada logró una mayor influencia sobre la educación técnica y elemental.

La radicalización de la pugna partidista se va a enfilar hacia una guerra fratricida, mejor conocida como la época de la violencia, que naturalmente irá a afectar la orientación educativa de nuestro país. Sin embargo, dentro de este marco general en donde el proceso de modernización y adecuación del sistema educativo se hace más necesario ya que la alternativa de un nivel mínimo educativo tendría a ser un sucedáneo para atemperar "las pasiones partidistas".

La administración de Rojas Pinilla es hacia la "pacificación" y continúa las líneas generales de los gobiernos anteriores aunque fortalece decididamente el control estatal dándole así mayor soporte al control ideológico. Administrativamente, Rojas hizo esfuerzos por incrementar las partidas educativas diseñando fórmulas para conseguirlo.

En cuanto a la Universidad, prosiguió con la política de la privatización y las restricciones a la autonomía al crear un órgano fiscalizador como lo fue el Fondo Universitario. Pero es durante el Frente Nacional que la política universitaria conocerá días de transformaciones radicales. No olvidemos que la creación del Frente Nacional tiene como antecedentes más inmediatos las pugnas partidistas y el ciego sectarismo.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Los sectores más razonables de las clases dirigentes habían iniciado una campaña, para superar las contradicciones frente a los apetitos de poder, términos que procurarían una adecuación a la modernización del Estado frente al vertiginoso

desarrollo industrial, lo que finalmente condujo a la propuesta salvadora de la alternancia en el poder y la repartición de los cargos públicos entre los liberales y los conservadores.

Este sistema de Hegemonía compartida se apoyaba en el plebiscito⁴ de 1958, que serviría de base a la Reforma Constitucional de 1968 impulsada por Carlos Lleras Restrepo, en donde el proceso de urbanización acelerada y de expansión repentina de las economías terciarias, implicaba un profundo cambio en las demandas de ocupación y de servicios asistenciales del Estado: "en la década de los años setenta, la población de las ciudades aumentó a una tasa anual de 200.000 personas; la población rural se incrementó a razón de 40.000 personas activas y la población infantil a una tasa de 70.000 niños con requerimientos de escuela"⁵.

A comienzos del Frente Nacional aunque hubo un aumento vertiginoso de la matrícula que masificó la educación universitaria y aunque la universidad oficial absorbió parte de gran demanda, el auge de la privatización educativa marginó amplios sectores. Se ha establecido que menos del 9 % de la población accede a la educación universitaria.

En términos de la redistribución del ingreso, los salarios mínimos se favorecen a nivel de la educación primaria y secundaria pero a nivel de la universitaria la mayor parte de la proporción de sus ingresos los reciben salarios entre \$24.000 y \$120.000 al año.

La alternativa actual, la Universidad a Distancia, intenta ganar un espacio no ocupado por la Universidad Oficial y los altos costos de matrícula de la Universidad privada. En 1983 de los 52 programas de Universidad a Distancia existentes, 17 estaban dedicados a ciencias de la educación.

Una visión general de la conformación del sistema educativo nos invita a considerar como los aspectos más importantes los siguientes: unas condiciones económicas, sociales y políticas determinan el carácter particular de nuestro desarrollo educativo. El proceso en su conjunto ha estado determinado estructuralmente por los vaivenes de los procesos partidistas y ésta es la perspectiva por considerarse en esta parte.

⁴ Acto con el cual se sometía a aprobación mediante el voto popular, el proyecto político del Frente Nacional (1958-1974).

⁵ GARCÍA, Antonio, medio siglo de historia contemporánea en América Latina, historia de medio siglo, P. 211

1.4 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Una vez delineados los hilos conductores que nos permiten efectuar el seguimiento de la evolución histórica del sistema educativo Colombiano a través de los desarrollos del sistema político y partidista entraremos a detallarlos de acuerdo con las especificidades de sus momentos históricos.

Empezaremos por determinar los aspectos centrales de la Reforma Uribe, por ser la primera instancia orgánica que históricamente sistematiza la instrucción pública. Pasaremos luego al quinquenio del general Reyes, por ser quien inicia el marcado proteccionismo del Régimen Conservador del aparato educativo. Con la primera Guerra Mundial contemplaremos algunos de sus efectos inmediatos que nos conducirán al final del Régimen Conservador.

Con la República Liberal señalaremos las propuestas de la “Revolución en Marcha” y las polémicas que suscitaron los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Mencionaremos los efectos del Movimiento de Córdoba en las reformas propuestas por la primera administración de López Pumarejo.

Vendrá luego el nuevo ascenso del partido Conservador y nuevamente tendrá el sistema educativo que debatirse en las modificaciones implementadas desde las perspectivas programáticas.

La radicación partidista nos conducirá a la violencia con todo su efecto destructor atemperada por el gobierno de Rojas Pinilla y el nacimiento del Frente Nacional.

Recorremos los sobresaltos del sistema educativo dentro del contexto del bipartidismo que lo convierte en “coto de caza” (expresión que se refiere a los apetitos burocráticos inspirados por el sistema educativo en los partidos políticos). Debido al juego político que permitía la alternancia de liberales y conservadores en las cuotas burocráticas politizando en el peor sentido los puestos magisteriales.

De allí pasaremos a la otra coyuntura histórica considerada fundamental para la llamada Reforma Curricular: el establecimiento de la tecnología educativa, que será punto de partida de nuestro siguiente aparte.

1.5 LA LEY ORGÁNICA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Llamada también Reforma José Uribe, sujeta definitivamente la educación a la Religión Católica y el Estado de acuerdo con la Constitución de 1886 y el

Concordato. Divide además la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional.

Se definía la primaria como “esencialmente práctica que dota al alumno de las nociones elementales que lo habiliten para el ejercicio de la ciudadanía y lo preparen para el de la agricultura, la industria y el comercio”⁶.

La secundaria era la especializada en la instrucción técnica y la instrucción profesional sería dada por la facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor del Rosario, y por las facultades de Medicina, Ingeniería, Derecho, por la Escuela Veterinaria y el Colegio Dental.

El decreto 491 de 1904 estipulaba que la enseñanza primaria debía integrar la educación moral, con la educación intelectual y con la educación cívica y física. Diferenciaba, además, la educación de la escuela rural de la urbana; legisló sobre los textos, sobre la calidad de los maestros, sobre los exámenes y el sistema correccional; considerada en su conjunto la reforma, recogía los fundamentos de Núñez y Caro que se expresaban básicamente en la unidad nacional, la preeminencia de la Religión Católica y el fomento de la riqueza.

En fin, la Reforma Uribe puede considerarse como un esfuerzo en utilizar la educación como medio para lograr la unidad ideológica de la Nación afianzando el poder central. La ley orgánica no sólo consideró la educación como forzadora de la centralización del poder, sino que también señaló un papel preponderante en el campo económico: al establecer las diferencias entre la instrucción profesional y la industrial y la división de la secundaria entre la clásica y la técnica.

Por eso de acuerdo con Jaramillo Uribe, “la clase empresarial y la burguesía nacional siempre habían manifestado sus exigencias de una educación más práctica, adecuada a los nuevos proyectos económicos”⁷.

1.6 EL QUINQUENIO DEL GENERAL REYES (1904-1910)

El gobierno de Reyes se caracteriza básicamente por un fuerte proteccionismo: un saneamiento de las finanzas públicas, la organización del Banco Central y un importante desarrollo industrial. Reyes procuró plasmar la eficiencia del sistema

político ideado por Núñez y caro. La marcada tendencia de un gobierno autoritario generó situaciones paradójicas a nivel de los partidos: círculos de conservadores desplazados del poder mientras que sectores liberales apoyaban al dictador prolongando su autoritarismo.

⁶ Mineducación, Educación Colombiana 1903-1958, Imprenta Nacional, 1959, p. 9.

⁷ URIBE JARAMILLO, Jaime, El proceso de la educación, Manual de Historia de Colombia, t. III, p. 281.

A nivel del desarrollo educativo cada vez más visible, la política proteccionista que asumió la administración en el ámbito económico, político y social: el gobierno fiscalizaba el manejo de una iglesia que se sentía respaldada y que por lo tanto ejercía un poder tan dictatorial como el de Reyes. Así quedamos a las puertas de la primera guerra mundial.

1.7 LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL Y SUS EFECTOS

“La primera Guerra Mundial haría ver cómo los contratiempos creados por ella en el comercio exterior se revelaban, así se veían positivamente, cómo la oportunidad de avanzar en la industrialización nacional sobre las bases creadas por el desarrollo cafetero”⁸.

El efecto de la guerra resultó muy ambiguo pero, tal como lo explica Bejarano, a la larga fue beneficioso en la medida en que la represión de las exportaciones generaron la ocasión para que la industria nacional iniciara con mayor ahínco su despegue. El paisaje nacional empieza a adquirir nuevos matices: con la urbanización emerge la clase obrera y con ella las presiones de sus derechos tales como vivienda, salud y educación. La necesidad de cualificar a la nueva clase que por supuesto no prevenía exclusivamente de ella.

También el incipiente sector industrial y comercial presionaba porque su mano de obra fuese valiosamente calificada y esto, como lo podremos establecer luego, resultó a la postre uno de los pilares fundamentales en el desarrollo educativo de nuestro país.

1.8 LA POSTGUERRA Y EL FINAL DEL RÉGIMEN CONSERVADOR

La versatilidad de la Reforma Uribe frente a los acontecimientos mundiales que afectan el desarrollo nacional se evidencia claramente, pero tal evidencia viene acompañada de su total inadecuación a los abruptos saltos que comienzan a gestarse en el país que enfila su futuro hacia el frenético mundo moderno.

Después de la Primera Guerra Mundial el panorama mundial tenía que ser otro: países desbastados que comenzaban a emerger de sus propias rutinas

impulsando nuevos desarrollos que comienzan a gestar replanteamientos a todos los niveles:

⁸ BEJARANO, Jesús A., La economía en el siglo XX ,Manual de Historia de Colombia, t III, p. 23.

filosóficos, políticos, sociales. Algo había fallado para que se hubiera llegado a tal holocausto y esto exigía un replanteamiento total de la vida, del mundo. Así que nuevas corrientes educativas agitaban el Antiguo Mundo que naturalmente iban a ser conocidas y traídas a un país palpitante de expectativas. Estamos entonces justo frente a los revolucionarios planteamientos de la Escuela Nueva.

1.9 LA REPÚBLICA LIBERAL Y LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA NUEVA

“La religión, no sólo como fuerza ideológica sino también como instrumento de poder secular, presidía la organización productiva allí donde la coerción extra económica fuera la condición de reproducción. Y era la escuela la instancia social que debía instrumentar esta premisa como fundamento de la representación”⁹.

Todo el peso de la educación había quedado en manos de la Iglesia que junto con unos intereses partidistas claramente expresados reinaba indisputablemente. Pero es precisamente allí, en esa fuerte centralización, en esa intransigencia frente a los más elementales principios pedagógicos en donde se fue gestando toda una contra corriente que terminó siendo expresada pública y abiertamente por don Agustín Nieto en 1924, que llegaba a Europa contagiado de los nuevos horizontes pedagógicos.

Claro está que el clamor de una “misión Kemmerer¹⁰ para la educación” no cayó del todo en saco roto puesto que este formador de generaciones de liberales era la punta de la lanza de lo que más tarde se conocería como la Revolución en Marcha.

Los argumentos centrales de la Escuela Nueva estaban orientados, por un lado, hacia la cuestión religiosa y por el otro, intentaban impulsar la reforma pedagógica tocando básicamente “el mal primordial de nuestra escuela, la carencia total de educadores”¹¹. Por supuesto que dichos argumentos eran tan sólo el eco de toda una infraestructura que venía conformándose desde tiempo atrás.

Recordemos que todo el proceso de la industrialización había generado una naciente clase obrera que estaba dispuesta a seguir aquellas banderas que

plantearan sus mínimas reivindicaciones y eran precisamente el pragmatismo liberal el que mejor interpretaba tales aspiraciones. Además, la también naciente

⁹ MOLANO, Alfredo, VERA, César, Evolución de la política durante el siglo XX, Primera parte, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, 1984, p. 28.

¹⁰ Nos referimos a la misión económica que presentó uno de los primeros planes de desarrollo económico del país.

¹¹ NIETO CABALLERO, Agustín, "sobre el problema de la educación nacional", (mimeografiado). clase industrial exigía su propia cuota y la cualificación de la mano de obra que empleaba era un principio apenas elemental de sobrevivencia. La hegemonía conservadora llegaba a su fin. Parecía a manos de la pujanza industrial y cedía terreno ante los programas liberales, que como podemos constatar, resultaron inusitadamente transformadores y hasta "revolucionarios" con la primera administración de López Pumarejo.

1.10 LA REPÚBLICA LIBERAL Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Con la Ley 56 de 1927 se inician las enmiendas más importantes a la política educativa desde las reformas de Uribe. El llamado Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública cambió su nombre por el de Ministerio de Educación estableciendo claramente el campo específico de la actividad estatal.

Con la ley 23 de 1929 se procuró el mejoramiento de las Escuelas Normales buscando elevar la calificación de los profesores de las Normales, fomentando cursos de vacaciones y estableciendo el premio al educador.

Tales leyes reflejaban el momento que atravesaban las relaciones entre la escuela y la fábrica, así mismo, las tensiones entre los deberes del Estado y los derechos de la Iglesia. Reflejaba finalmente, la actitud monolítica del régimen conservador frente a las transformaciones presionadas por el conjunto educativo y esto es precisamente la antesala de las reformas capitalizadas por la República Liberal.

La rigidez estructural del régimen Conservador había mantenido controlada cualquier expresión del sector Universitario que, sin embargo, venía gestando todo proceso transformador generado indudablemente en el celebre Manifiesto de los Estudiantes de Córdoba, que a partir de 1918 orientó todas las exigencias de los sectores universitarios al nivel de todos los países Latinoamericanos.

"La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún, el lugar en donde todas las formas

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

de tiranizar y de insensibilizar, hallaron las cátedras que las dictaran. Las universidades han llegado así a ser el reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil¹²". Eran las exigencias del nuevo sector componente de una América Latina deseosa de irrumpir en el mundo moderno de la industrialización. Sólo que en nuestro país toda la ola reformista proveniente del Cono Sur llega en 1929.

¹² "Manifiesto de Córdoba", La Gaceta Universitaria, junio 21, 1918.

Estos eran los antecedentes más inmediatos de la República Liberal, que se inicia con el triunfo electoral de Olaya Herrera en 1930 y termina con la renuncia de Alfonso López Pumarejo en 1945. Si continuamos con nuestros hilos conductores, los niveles políticos y educativos podemos establecer: la administración de Olaya Herrera constreñida por los acuerdos políticos, la consideramos como la administración de transición entre el Régimen Conservador de la República Liberal; el primer gobierno de López con tal hegemonía liberal, lo que permitió una profunda Reforma Legislativa y naturalmente retomaba los principios generales de la Escuela Nueva, como lo señalábamos anteriormente, e implementa la modernización del país diseñando ambiciosos planes políticos; la administración de Santos, la llamada pausa, que nuevamente es un período de transición por la nueva correlación de los sectores políticos y una tendencia a equilibrar las propuestas y planes económicos a través de juegos recíprocos, y la segunda administración de López en donde la hegemonía liberal había sido grandemente disminuida y los acuerdos eran cada vez más difíciles por la conformación que se establecía en la cúpula del poder; en 1946 viene la caída del liberalismo con la presidencia de Lleras Camargo.

El desarrollo de la historia definitivamente no puede contemplarse en una forma lineal. Por esta razón podemos comprobar que las presiones ejercidas al final del período conservador fueron preparando el terreno para la advenimiento de las grandes reformas liberales: recordemos que las primeras manifestaciones orgánicas comienzan a aparecer con las propuestas de Escuela Nueva. Sus principios pedagógicos y el directo cuestionamiento a la injerencia abierta de sectores de la Iglesia sirvieron como bases del espacio que se establece a partir de aquí y que se van a expresar en las enmiendas de la Reforma Uribe, enmiendas estas que naturalmente se logran a partir ya de un apoyo amplio, para pasar luego al terreno preparado por Olaya Herrera para las radicales establecidas por la primera administración de López Pumarejo.

No podemos dejar de considerar la importancia de la estatura política de Alfonso López Pumarejo, pero tampoco podemos dejar de un lado cómo fue irrestrictamente apoyado por los sectores más pujantes que propugnaban por una modernización urgente de la legislación nacional que diera vía libre a la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

adecuación del sistema educativo frente a las exigencias de un país que sólo ahora comenzaba realmente a despertar el siglo XX.

El Estado no pide que se estatuya la educación social obligatoria porque no podría darla a todos los Colombianos que carecen de ella, no obstante su derecho a recibirla. El Estado estimula, por el contrario, la iniciativa privada para compensar

la deficiencia de un organismo que bajo la dirección de la Iglesia durante 50 años, limitó y redujo a extremos desfavorables para la cultura patria¹³.

Las anteriores consideraciones ilustran claramente el conflicto fundamental entre las propuestas administrativas de López Pumarejo que, repetimos, estaban apoyadas por un gran sector político, frente a la rígida orientación del aparato educativo durante la hegemonía conservadora.

La oposición de la Iglesia Católica a la reforma constitucional obedecía a que la vigilancia sobre la educación pública pasaba por el Estado por que la Iglesia perdía toda su influencia ideológica sobre el manejo educativo. Naturalmente que tal oposición no era gratuita, era la respuesta al principio intervencionista en educación que defendía la administración de López.

Veamos enseguida cómo la disputa sobre el asunto educativo estaba a la base de los programas políticos. En 1937 el partido conservador publica "los Principios de la Doctrina Conservadora" ¹⁴:

- El problema fundamental de la nación es la cultura; como factor de prosperidad pública y medio de proteger la nacionalidad. Por esto apoya la instrucción primaria y la formación de Docentes.
- La instrucción primaria obligatoria es un principio conservador siempre que el Estado reconozca la libertad de establecer los maestros y los establecimientos de enseñanza.
- Los principios religiosos deben ser la base de toda la educación. La enseñanza católica significa un elemento de formación de conciencia y una fuente de vida espiritual irremplazable.
- Con el fin de que el trabajador Colombiano no sufra la competencia con el extranjero, el Estado debe preocuparse por su preparación técnica.
- El Estado debe crear la enseñanza post-escolar para no abandonar al hijo del pueblo a la enseñanza primaria y la enseñanza complementaria para la formación de trabajadores manuales.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

- La instrucción tendrá un carácter general sin especialización prematura preocupándose por crear primero ciudadanos y después profesionales. El programa liberal de 1935 señala con respecto a la educación:

- La base de la educación es económica y social.
- La escuela debe ser gratuita, obligatoria, única y laica.
- La base de la selección es el mérito.
- La escuela debe capacitar a los ciudadanos como unidades de producción.
- Su base ideológica debe ser una nueva concepción del hombre ante el mundo y ante la vida y frente a los dogmatismos reaccionarios¹⁵.

¹³ LÓPEZ PUMAREJO, obras selectas, pp. 321-326.

¹⁴ "El siglo", Los Principios de la Doctrina Conservadora, julio 27, 1937.

Los programas son tan claros por sí mismos que tan sólo nos resta señalar que fue gracias a una construcción monolítica y radical que los principios liberales terminaron imponiéndose!

Quizás uno de los resultados más fecundos de la administración de López Pumarejo están relacionados con la concepción sobre la Universidad Pública y la construcción de la Ciudad Universitaria que finalmente era la materialización de su pensamiento frente a la Educación Superior Universitaria.

Hay hechos contra los cuales no se puede ir sino con ideas sencillas y uno de ellos es que la Universidad de Colombia necesita coordinar todas sus facultades dislocadas para poder organizarse de acuerdo con la insuficiencia del personal docente y de sus recursos fiscales. Es por esto por lo que el gobierno piensa en la Universidad como un sólo foco, creando departamentos científicos que sirvan a todas las facultades y en los cuales sea posible adelantar determinados estudios en la medida en que aconseje en el pensum de cada una de ellas o hasta donde el estudiante quiera seguirlos profundizando¹⁶.

Es así entonces como la Ley 68 de 1935 ordena la construcción de una Ciudad Universitaria, concediendo autonomía administrativa y académica. Aunque por supuesto la reforma administrativa no dejaba nada por fuera de su Jurisdicción, así la autonomía estaba mediada por una fuerte representación estatal dentro de los órganos administrativos de la universidad.

En general, la Reforma de 1935 introdujo grandes cambios en el panorama educativo que van desde grandes cambios pedagógicos y académicos, adecuo los nuevos estudios profesionales que exigía un país en un proceso de industrialización y en general procuró corregir una educación absurdamente verbalista que hasta entonces había imperado. La Reforma inició la apertura hacia nuevas corrientes científicas como el Marxismo, el psicoanálisis, la filosofía del derecho alemán, la filosofía existencial y la fenomenología.

¹⁵ MOLINA Gerardo, las ideas liberales en Colombia, t. III, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1985, p. 253.

¹⁶ Mensaje al Congreso en 1935. Citado por MOLINA, Gerardo, op.cit, p. 255.

La Reforma Constitucional de 1936 además de institucionalizar el sindicalismo reconociendo jurídicamente la Central Única de Trabajadores; integra orgánicamente la Universidad Nacional como estructura fundamental de la educación superior y la aplicación de un régimen de libertades democráticas y del co-gobierno; organiza las formas de banca estatal de fomento; limita y regula la inversión extranjera, es decir, se trataba de ampliar y estabilizar la economía capitalista del mercado modernizando los aparatos estatales fiscal y administrativamente.

En 1938 con la elección de Eduardo Santos se afianza un congelamiento de las reformas sociales con el proceso de concentración económica y la gravitación ideológica de la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial fueron elementos cualitativos para la oposición conservadora y la polarización política de la coyuntura. Por lo tanto, el sindicalismo en los sectores más politizados del movimiento popular propició el regreso de López Pumarejo en 1942. Esta vez las condiciones son muy diferentes y la dinámica que caracteriza en 1934 había desaparecido: la estructura del poder estaba ya articulados y modernizada pero a pesar de esto la postguerra volvió a sorprender al país sin ningún plan ni ningún proyecto económico, lo que beneficiaba ampliamente una corrupción administrativa y el comportamiento de López era muy vacilante. El movimiento popular descontento y capitalizado por Jorge Eliécer Gaitán y la oposición capitalizada por Laureano Gómez fracturaron el sistema político de López, quien renuncia a la presidencia en 1945.

La característica sobresaliente de la política educativa de Santos y López fue la de ser reglamentaria y administrativa: el decreto 164 de 1938 creó seis comisiones de la Inspección nacional; se reglamentó el manejo de los auxilios donantes por la nación; se crea el Fondo Escolar Nacional con la Ley 30 de 1944, con el fin de contribuir a la preparación del personal docente y cooperar así su pago; se modificó el régimen de las Escuelas Normales y con la Ley quinta de 1945 se reconoció a los maestros como empleados de carácter

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

permanente, lo que implicaba que eran beneficiarios de todas las prestaciones sociales.

El desarrollo del capitalismo exige una modernización pronta y eficaz del sistema educativo. Si en el siglo XIX fue el desarrollo del sistema educativo, la segunda mitad del siglo XX va a tener en el desarrollo económico una variable determinante.

La necesidad de un Estado sólido y fuertemente centralizado conduce al Frente Nacional al proyecto político que permitiría al bipartidismo un proyecto hegemónico que por su naturaleza asfixiaría cualquier alternativa política diferente.

Una vez establecida la alternancia en el poder, los partidos se dedican a los ajustes permanentes del aparato educativo ya que la pujante industria exigía a cada momento mayor y mejor preparación de la mano de obra. A nivel mundial el desarrollo tecnológico era, hacía muchos años, una realidad, así que la transferencia se vuelca hacía el tercer mundo; los procesos de urbanización marcaban las pautas educativas, ayudados en mucho por el proceso de inmigración del campo a la ciudad provocado aceleradamente en la época de la violencia.

Entonces, crecimiento urbano más crecimiento industrial empujaban permanentemente la necesidad de cualificar el trabajo. La correlación de las fuerzas políticas internacionales también ejercía sus propias presiones, así que la planificación educativa debía surgir como una respuesta inmediata ante las demandas.

Es en el Frente Nacional en donde podemos ubicar los orígenes de la planificación educativa. El extraordinario crecimiento de una infraestructura que abarcaba programas, contenidos e instituciones, irrumpió dentro de un aparato educativo muy anquilosado que había padecido durante largo tiempo los avatares del clientelismo político.

El surgimiento formal de la planificación educativa deberá ordenar el caos que hasta aquel momento se vivía en nuestro país. El Estado consciente de sus obligaciones y también de sus necesidades de sobrevivencia debía impulsar políticas frescas que despojaran el panorama de un desarrollo educativo acorde con las necesidades de una sociedad de la segunda mitad del siglo XX.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

De acuerdo con P. H. Coombs¹⁷ los modelos de planeación son el de la demanda social, el de los recursos humanos y el de costo y beneficio, y tales modelos incluyen concepciones ideológicas.

Según el modelo de la Demanda Social, los objetivos políticos determinan las necesidades educacionales, como el logro de cierto nivel de alfabetización, pero sin evaluar las reformas en términos económicos. Dentro de este modelo, el planificador intenta establecer para el futuro cuantos estudiantes y en qué tipo de educación. Como las oportunidades educacionales están determinadas por la estructura socioeconómica existente, el enfoque no se compromete con cambios significativos.

El modelo de Recursos Humanos, postula que la fuente del desarrollo es el crecimiento económico y que para lograrlo se requieren recursos físicos y recursos humanos, lo cual implica que el sistema educativo es un prerequisite para el desarrollo, es decir, que la tarea del planificador consiste en el diseño de estrategias para entrenar los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico. La educación debe estar al servicio de la economía para

¹⁷ COOMBS, P.H. What is educational planning? Unesco, IIEP, 1970.

perfeccionar el sistema de producción. Sin embargo, el impacto de la educación sobre la productividad no es definitivamente evidente.

El modelo de Costo-beneficiario consiste básicamente en decidir cuál es la mejor manera de invertir el dinero cuando las necesidades superan los medios. El planificador examina alternativas, evalúa costos y los compara con los beneficios. La mayor debilidad del modelo se relaciona con el cálculo de los beneficios futuros ya que los asume haciéndolos similares a los beneficios del pasado.

La creación del sistema INEM es el significado sociopolítico de la planeación educacional y se inscribe dentro del modelo de los recursos humanos. En 1963 el Banco Mundial junto con la AID (Agencia Internacional para el Desarrollo) acordaron financiar las etapas de planeación e implementación. Los aspectos curriculares del sistema INEM enfatizan la formulación de una filosofía coherente con los términos del documento del préstamo del Banco Mundial, es decir, que la formación vocacional se enfatiza para racionalizar el desarrollo de la fuerza de trabajo de calificación media.

Los Institutos de Enseñanza Media Diversificada se crean por intermedio del derecho 1962 de 1999. Los primeros diez INEM comenzaron a funcionar en 1970 y los nueve restantes en 1972. Como lo que le da sentido a la técnica es la estructura social dentro de la cual se enmarca, la planeación del sistema INEM permite determinar cómo el modelo de Recursos Humanos depende de la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

demanda social de una clase definida dentro de un modo producción dependiente.

UNIDAD 2: El Sistema Educativo Colombiano de los años 70 - 80

Proceso de Información

Para establecer las condiciones actuales de nuestro sistema educativo haremos referencia a una cuestión fundamental que ha centralizado las actuales condiciones educativas a través de largos e infructuosos debates unas veces y otras con ricas discusiones que permiten vislumbrar mejores días para la educación. Nos referimos a la llamada Reforma Curricular. Pocas veces se ha dado una discusión tan apasionada, por su interés y profundidad dentro del sector educativo como a partir de la implementación de la Reforma Circular.

Pocas veces, además, se había logrado organizar de manera coherente aspectos centrales como el Marco Teórico, los Contenidos y Objetivos, y la metodología, e indudablemente que el elemento aglutinador se refiere a la Tecnología Educativa, propuesta cuyos orígenes se remontan al famoso "Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA cuya implementación en Colombia se oficializa a partir del seminario llevado a cabo en Bogotá en 1978, y cuyas dos ponencias centrales lo constituyeron: fundamentos teóricos de tecnología educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional, presentada por Clara Franco de Machado y Pilar Santamaría de Reyes, y el proyecto Multinacional de Tecnología Educativa OEA, por Pilar Santamaría de Reyes y Fabián Bonnet Vélez".

En términos generales las ponencias recogían los antecedentes más inmediatos de la tecnología educativa, la capacitación a nivel Latinoamericano de los tecnológicos llevada a cabo en la Universidad de Florida de Tallahassee en donde "se ha desarrollado la concepción de Tecnología Educativa que aplica el enfoque de análisis de sistemas a la solución de problemas educativos"¹⁸; señalando, además que "podemos decir que la transferencia se genera de Estados Unidos a Latinoamérica mediante la transmisión de teorías y enfoques metodológicos específicos¹⁹. Razones estas que iban a provocar una cerrada oposición por parte del sector del magisterio que reclamaba una mayor autonomía frente a las decisiones tomadas respecto a políticas impulsadas por Estados Unidos".

¹⁸ Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia, Don Bosco, Bogotá, 1979, pp.225-238.

¹⁹ Ibid.

Sin embargo, los problemas básicos planteados a partir de la Reforma Curricular están relacionados directamente con la profunda transformación que se opera en la identidad y en las funciones del maestro, puesto que este es relegado a ser un “administrador de currículo” con la reorientación que sufre el proceso de enseñanza – aprendizaje al ser confrontado con los objetivos terminales y en fin la reconceptualización del currículo a partir de la implementación del diseño instruccional.

Todo análisis deberá, entonces, pasar por la consideración de la Reforma Curricular sugerida como propuesta para superar la etapa del subdesarrollo y que, por lo tanto, tocará toda clase de intereses generando un gran debate a nivel nacional. Hay que anotar también, que por primera vez en muchos años la lucha magisterial desborda las reivindicaciones económicas para plantear exigencias que tienen que ver más con el derecho a conducir el proceso educativo y que se expresan en el llamado Movimiento Pedagógico.

La Reforma Curricular empieza por considerar la Reforma Universitaria a partir del llamado Plan Básico, la implementación de los INEM para impulsar la educación de tipo tecnológico. Y a partir del Decreto 1710 de 1963 se instauran los programas para la primaria diseñados por los tecnólogos educativos, que planteaban la necesidad de la didáctica y con ella la Tecnología Educativa basada en el conductismo. Y este último por supuesto, era el resultado de todo un proceso de transferencia de los rigurosos métodos de la Ciencias Naturales practicados e implementados en forma mecánica por la mayor parte de los sicólogos educativos conductivos que pensaron tenían la llave universal de los problemas de la educación.

En la década del 70 con la reforma de los programas de bachillerato (Decreto 080 de 1974), improvisadamente se reunieron grupos de técnicos que implementaron nuevos textos y nuevos programas sin ninguna clase de consulta entre los agentes del progreso educativo, especialmente de los maestros.

En la administración de López se inició el programa de la ampliación de la cobertura intentando, a partir de las dobles y triples jornadas, la construcción de nuevas aulas y el nombramiento de maestros. Pero irremediamente la expresión del sistema educativo traía consigo el deterioro de la calidad de la educación ya que muchos de los nombramientos de maestros obedecían fundamentalmente a los intereses políticos que a la excelencia académica y profesional.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

En el año de 1974 se inicia entonces el debate sobre el mejoramiento cualitativo de la educación. De tales debates comenzaron a surgir, muy tímidamente por cierto, incipientes cuestionamientos a la tecnología educativa que comenzaban a plantear una reconceptualización del currículo, al considerarlo algo más que un simple programa; tales consideraciones generarían la creación de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente por medio del decreto Extraordinario 088 de 1976.

Durante 1980 se corrigieron programas y se completo la segunda versión de los programas de primaria de los grados 1° a 5° y se establecían las siguientes áreas de formación: ciencias naturales, ciencias sociales, español y literatura, educación física, educación estética (plástica) musical, educación religiosa y moral y matemáticas.

Los documentos más valiosos producidos están relacionados, por una parte, con los llamados "libro azul" y "libro amarillo" en donde se encuentra el marco teórico; por el otro lado, están los contenidos y objetivos junto con la puesta en discusión de las sugerencias metodológicas

El Decreto 1002 de abril 24 de 1984 establece la segunda etapa de la reforma con la adopción de los programas de primero y segundo de primaria y una implementación gradual de los años siguientes. Se establecen allí también, la distinción entre el tiempo de trabajo académico y el periodo de clase.

Tal implementación que busca dar flexibilidad al formato de 45 minutos que como sabemos se estaba reduciendo a casi media hora, produjo encontradas reacciones entre los maestros por el tipo de implementación que establecieron los planteles con las horas de 60 minutos.

Aunque muchas de las reacciones de parte del magisterio organizado obedecen a reivindicaciones de tipo económico, sin embargo, nuevas tendencias dentro de la FECODE comienzan a reorientar las insatisfacciones y se está gestando todo un gran reordenamiento al interior de los presupuestos exclusivamente económicos conocidos como movimiento Pedagógico. Este intenta una reflexión al interior del sector magisterial que busca replantear los aspectos centrales relacionados con la identidad del maestro, su papel social como animador de la cultura replanteando críticamente la interacción de la relación pedagógica maestro-alumno.

2.1 LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL

Mucho se ha dicho y escrito sobre el papel que le corresponde a la educación en los procesos económicos y en el mejoramiento de las condiciones sociales de los individuos. Conceptos como economía política de la educación, economismo educativo, economía de la dosificación de los recursos humanos, teoría

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

económica de la educación entre otros, indican el nivel de tratamiento de la relación economía y educación. Sin embargo, son múltiples los aspectos que pueden considerarse e igualmente los enfoques. Para Adriana Puiggrós:

El economista educacional, que observa los millones de educandos y educadores que caen sobre sus hojas milimetradas y se aterra ante la inversión que significa educar a la población de acuerdo con la demanda popular, solo piensa en el subdesarrollo lamentando la pobreza de "recursos intrínsecos" para superarlo, recurre entonces a la economía, que le proporciona nuevos conceptos. La educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo. Los términos que componen la relación pedagogía - economía, se singularizan en términos de desarrollo económico reproducción ampliada del capital sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo; por lo cual, educación resulta igual a preparación de los recursos humanos para ese desarrollo. (Puiggrós, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina, nueva imagen, México, 1980. P 18).

Esta apreciación rechaza el reduccionismo económico que simplemente estima al educando como un recurso para los procesos económicos, lo cual desplaza el centro de la justificación de la práctica educativa de otras funciones sociales básicas para la formación de la persona. Otros enfoques de la educación desde la óptica económica exigen un tratamiento más estructural como el de Guillermo Labarca:

La economía política, además de hacer la crítica a la ideología burguesa sobre el papel que le cabe a la educación en los procesos económicos, se ocupa de dos líneas principales de problemas, por una parte, los que relacionan la educación con el proceso de acumulación y por otra, los que vinculan sistema educativo con las condiciones de trabajo. Estos son puntos de partida comprensivos y menos simplificadores que los que reducen la relación educación - economía al mero estudio de la relación oferta - demanda de fuerza de trabajo en las diferentes categorías profesionales o lo que es lo mismo, desde otro punto de vista, las que se limitan a estudiar los aparatos educativos en tanto calificadores de recursos humanos. (Labarca, Guillermo. Economía política de la educación, nueva imagen, México, 1980. Pág. 35).

En cuanto al aspecto social en la relación educación - economía, se define por la concepción que se tiene del desarrollo en el sentido de si este se entiende solamente como crecimiento de los índices de la producción o si hay que relacionar necesariamente el crecimiento productivo con la creación de condiciones que garanticen la mayor participación de la población en la distribución del producto nacional. De todas maneras, cualquier análisis que se haga del vínculo de la educación y el desarrollo económico social es incomprensible si no se remite a la realidad social en todos sus aspectos, de la que forma parte el sistema social porque la educación tiende a revestir sus

misimos rasgos. Pero este análisis es todavía abstracto, esto es, que no nos basta decir que Colombia es un país capitalista y que su sistema educativo es el que corresponde al capitalismo, porque cuando se estudia en concreto una realidad social, sus rasgos son específicos, no se identifican con la generalidad de las características comunes a múltiples realidades sociales. En esta perspectiva estudiaremos a continuación el tratamiento estructural que se le ha dado en Colombia en función a los requerimientos del desarrollo económico, visión que se plasma con la mayor claridad en los planes de desarrollo económico y social estatales.

2.2 LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES DE DESARROLLO ECONÓMICO COLOMBIANO

En nuestro país la relación planeación económica - planeación educativa requiere una ubicación histórica en un contexto más general, por cuanto está ligada a una estrategia de desarrollo económico y educativo común para América Latina que a su vez se inspira en una concepción desarrollista para superar el atraso económico, lo cual se interpreta como el diseño y aplicación de políticas de crecimiento. Son los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial los que inician su ascenso como superpotencia diseminando su capital financiero a través del Plan Marshall en los distintos países europeos para su reconstrucción y en planes equivalentes para Latinoamérica los que legitiman esta ideología del progreso:

Los norteamericanos consideraron su éxito en el progreso capitalista como un indicador de su capacidad innata de evolución y otorgaron a los obstáculos un carácter circunstancial. Pero adjudicaron a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y sociales para conseguir, por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas tecnocratizadas y democráticas. Esta teoría fue asumida en las décadas 50-60, en formas más o menos explícitas por los organismos internacionales. (Ibíd).

Estos "obstáculos circunstanciales" eran el atraso tecnológico, un sistema educativo no apropiado para las exigencias de un desarrollo económico y la falta de capital para impulsar planes en tal sentido.

Con estas premisas se inicia el proceso "modernización" del sistema educativo latinoamericano para la cual se realizan conferencias internacionales, congresos, reuniones, especialmente en las décadas de los años 50 y 60, entre los que merece especial mención el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la educación, que se efectuó en Washington en 1958 y que se refirió entre planeación económica y planeación educativa.

Igualmente se pueden mencionar la Conferencia General de la Unesco (1960), la Asamblea General del Banco Mundial (1961), que tratan sobre el papel de la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

educación en el desarrollo económico. De gran significación, por constituir la filosofía educativa para América Latina en la década del 60 en su pretensión desarrollista, es la Carta de punta del Este (1961) donde se acuerda la Alianza para el progreso.

En Colombia los antecedentes sobre el tratamiento estructural de la educación en la planeación para responder a las exigencias del desarrollo económico se remontan a los años 50, cuando L. Currie, quien encabeza una misión del Banco Internacional de reconstrucción y fomento, considera en su informe "bases de un programa de fomento para Colombia", que el estado debía intervenir y planear el desarrollo en los campos de la industria, la agricultura, la ganadería, salud, transporte, administración y la educación. Años más tarde (1958) la misión Le Bret refuerza este punto de vista sobre la necesidad de la planeación educativa en su informe llamado "estudios sobre las condiciones del desarrollo en Colombia" llegando a la conclusión de que el crecimiento capitalista implica una mayor utilización de sus recursos naturales y especialmente humanos.

Estas recomendaciones en alguna forma se concretan en el "plan general de desarrollo económico y social" 1960-1970 y planes de desarrollo posteriores como "las cuatro estrategias", "para cerrar la brecha", "plan nacional de integración", "cambio con equidad". También hay que anotar la influencia que sobre estas políticas de desarrollo educativo - desarrollo económico tiene el informe de Rudolph Atcon "la universidad latinoamericana" (1961) que es recogido por el "plan básico" (1967) lo mismo que el PNUD - Unesco "programación por países (1973) entre otros.

A continuación haremos una síntesis sobre la manera como se ha concebido la educación en los planes de desarrollo económico colombiano.

En el plan de Desarrollo Económico y Social 1970-1973, se considera al sector educativo como un instrumento clave para la ejecución de políticas de generación de empleo y de desarrollo regional equilibrado. Debe aprovecharse el recurso humano abundante disponible pero subutilizado:

La característica central del proceso innovador en la política educacional, es la distinción que se establece entre dos tipos de insumos o de recursos que utiliza el sector. Los primeros son aquellos conocidos tradicionalmente por los educadores (escuelas, niños, maestros). Los segundos son menos conocidos pero desempeñan un papel decisivo, ya que su característica fundamental es cumplir una función complementaria y multiplicadora dentro del proceso educativo. Complementaria, porque promueve la interacción y la dinámica de los recursos tradicionales. Multiplicadora porque esa interacción permite incrementar el rendimiento de los recursos existentes. Lo anterior implica que la sola asignación de inversiones para construcción de aulas y nombramiento de

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

maestros no asegura obtener un mejoramiento significativo de la productividad y calidad del sistema. La productividad marginal de recursos tradicionales será baja si no se crean los efectos multiplicadores. (Plan de desarrollo, las cuatro estrategias, Bogotá, 1972, Pág. 241).

Los recursos complementarios y multiplicadores pueden ser la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, por ejemplo, la TV educativa, educación a distancia, etc. Es decir, que en la planeación del desarrollo la educación es un factor decisivo en la formación de los recursos humanos pero el propio sistema educativo debe modernizarse para que su rendimiento global no presente "costos sociales por encima de los beneficios que se derivan de los recursos asignados al sector". (Plan DNP, la política educativa y su estrategia de desarrollo en el decenio 1970 – 1980).

En el plan "para cerrar la brecha", la política educativa está, por una parte, ligada al PAN y al DRI a través de los Centros de Desarrollo Vecinal (CDV), los bancos de trabajo dentro del programa de integración de servicios en zonas marginales, para zonas urbanas y en el sector rural alrededor de los centros de atención integral preescolar y las concentraciones de desarrollo rural. En ambos sectores se debían integrar los servicios de educación, nutrición y salud. Se parte del principio que, "mejorando las condiciones sociales de las gentes, entre ellas sus niveles de escolaridad, se está contribuyendo a una mejor utilización del más valioso de los recursos del país: su riqueza de trabajo".

En cumplimiento de este propósito "se debe reestructurar el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, en busca de una mayor coherencia interna y de la adecuación de los programas al contexto socioeconómico y características de los educandos". Así se establece la educación básica con cinco años de enseñanza

primaria y cuatro de secundaria, siguiéndole el nivel de la educación media e intermedia. El propósito era superar la formación del bachillerato clásico y responder "a la demanda de la economía nacional". El plan también promovía la educación no formal e informal.

Para la educación superior se proponía el autofinanciamiento de las universidades oficiales posibilitándole la creación de rentas propias mediante "la donación de terrenos baldíos para que los exploten y el incremento progresivo del costo de las matrículas. También la reorganización de los estudios de pregrado para incluir la posibilidad de un título intermedio al término de los tres primeros años en aquellas carreras que permitan la provisión de mandos medios requeridos por la economía y favorecer a los estudiantes que por diversas causas no pueden terminar sus estudios universitarios completos".

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Por su parte, el “plan de integración nacional” después de insistir en la falta de adecuación del sistema educativo con la realidad nacional por su aislamiento respecto a la vida económica y social y de considerar la educación “como un bien social, ante todo y como un factor decisivo del desarrollo económico”, se propone como objetivo general la “integración de los modos de educación formal, no formal e informal” y los objetivos específicos en cada nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, superior) apuntando a la integración a la realidad del país, para el logro de tales objetivos se fijan los siguientes programas: “educación en el área rural y en centros poblacionales menores. Programa dirigido por el Ministerio de Educación Nacional. Educación para el trabajo en los niveles de secundaria, media vocacional e intermedia profesional y tecnológica, ejecutado por el Ministerio de Educación en coordinación por Colciencias”. En materia de financiamiento, promueve la auto - construcción de planteles por parte de las comunidades y para las universidades oficiales el alza de matrículas.

Finalmente, el plan “Cambio con equidad” 83-86 sobre los derroteros del sistema nacional de educación (centralización de los organismos dispersos, Secretarías de Educación, Icfes, Colciencias, Colcultura, Coldeportes, Icetex e Icce) el aumento de la cobertura educativa con la Campaña de Instrucción Nacional, Camina y el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia contempla como hecho interesante la necesidad de mejorar la calidad de la educación en los contenidos y métodos de enseñanza: ni los contenidos ni los métodos de la educación han evolucionado en Colombia a tono con los cambios ocurridos mundialmente con los paradigmas de las creencias en la filosofía, en las concepciones pedagógicas y en las estrategias y tecnologías de la educación. No puede concentrarse el Estado con la extensión de los servicios educativos.

La equidad significa también dar a los estudiantes de bajos ingresos oportunidades de sobresalir por su talento, gracias a una educación que sea creativa e innovadora.

Esta reforma debe materializarse en la propuesta del nuevo currículo que ya es objeto de estudios críticos por parte del magisterio.

En una visión de conjunto la tendencia general que se observa en la planeación educativa, incluida la etapa de las recomendaciones, de adecuar el sistema educativo a la realidad económica y social expresado más concretamente en los planes de desarrollo gubernamentales, da la impresión de que ha habido una continuidad en la política estatal. Pero si bien es cierto gobierno a gobierno se ha caracterizado por la discontinuidad en la medida en que cada plan es un recomenzar. En lo fundamental, en las políticas para el sector educativo contenidas en los planes de desarrollo de los distintos gobiernos desde el Frente Nacional, por lo menos, han estado presentes los mismos diagnósticos y

los mismos objetivos y programas sin hacer referencia a los anteriores y muchos menos evaluar resultados.

2.3 LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA REALIDAD ECONÓMICA

Nadie pone en duda la relación de la educación con el crecimiento económico de una nación. Por ello la planeación educativa requiere un tratamiento global a la par con otros factores del desarrollo material y cultural de la sociedad. De ahí el papel que le corresponde al Estado tanto en su planificación como en la asignación de recursos. Lo que sí debe discutirse es si el sistema educativo simplemente tiene que ajustarse al Plan Nacional de Desarrollo.

Abstraer la función social de la educación de su función económica, cuando se postula una relación directa entre educación y producción, implica ignorar el carácter social y específico de toda producción y negar el papel ideológico de todo sistema de educación. Aseverar que el objetivo primordial de la educación consiste en incrementar la calificación de la fuerza de trabajo de acuerdo con la división técnica particular de un modo de producción determinado, implica legitimar una concepción y una organización de la educación consistentes con esta producción. Los economistas ven a la educación en forma tan abstracta que deniegan su naturaleza social e histórica y asumen que su impacto económico es constante en el tiempo y universal.

Porque en el caso de nuestro país, donde el desarrollo económico tiene grandes dificultades para generar, en el mismo sentido de su crecimiento, un mayor bienestar social, la educación no se puede concebir solamente en los términos de responder a las exigencias de la realidad económica y social existente que le impone límites a su incremento, sino que debe proyectarse sobre las posibilidades de ampliación de la cobertura ocupacional ligada al desarrollo deseable que garantice la más amplia participación social en el PBN (Producto Bruto Nacional). Han sido muy frecuentes en el país las advertencias gubernamentales de eliminación de carreras profesionales con el argumento de la saturación en las oportunidades de empleo, lo que impone una especie de concepción neomalthusina en las políticas educativas, según la cual no es que falte desarrollo económico y social sino que sobran trabajadores calificados.

2.4 NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN COLOMBIANA

El Plan de Integración Nacional hace un diagnóstico sobre el sistema escolar y nivel educativo del pueblo colombiano hasta 1977, en un estudio que abarca 14 años para mostrar las tendencias de su expansión así como sus deficiencias. De acuerdo con sus estimaciones en el período 1964-1977 el incremento de la matrícula de primaria fue el 92%, en secundaria 314% y en la educación superior 527%. Igualmente se indica que el sistema educativo con las

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

anteriores cifras alcanzó a cubrir el 80% de la población en edad escolar para el nivel primario, el 37% para el nivel secundario y para el nivel superior el 9.4%.

No obstante, también se resalta el grave problema de la deserción: "tanto en primaria como en secundaria las tasas de ingreso al primer curso superan el 100%, mientras la retención de primaria apenas alcanza al 32% y la de secundaria al 48%. Se sigue presentando la diferencia ya tradicional en la distribución de los servicios entre los sectores urbano y rural en todos los niveles. Más allá de la escolaridad se señala el grado de analfabetismo del conjunto de la población calculada por la Encuesta Nacional de Hogares para 1978 en 9.6% para la población urbana de más de 15 años. Los datos para la población rural son del año 1973 cuya cifra era de 34.4%. Esta tendencia del aumento de la tasa de escolarización se mantiene. Así, el Plan Cambio con Equidad 83-86, trabajando con datos de 1982 registra una cobertura de 11% para la educación preescolar, para la educación primaria en el sector urbano el 98% y el 67% para el sector rural. Para la educación secundaria y media vocacional el 44%, y para la educación superior (1980) el 8.3%.

Pero esta ampliación de la cobertura escolar no ha significado proporcionalmente un mejoramiento de la planta física de los centros educativos, instalaciones deportivas y recreacionales, suministro de recursos didácticos, bienestar estudiantil, mayor capacitación del magisterio, en fin, condiciones indispensables para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Al respecto, afirma la Junta Directiva del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la FECODE (Federación Colombiana de Educadores) julio, 1984:

Paralelamente, en los últimos veinte años se ha dado un innegable proceso de ampliación de la cobertura escolar. El número de alumnos ha crecido en todos los niveles. Esta ampliación cuantitativa en buena parte ligada a la necesidad de reforzar la ilusión de un Estado democrático se hizo en desmedro de la preocupación por la calidad de la educación. El Estado que ni siquiera ha logrado garantizar la educación pública primaria para toda la población ha venido limitando sistemáticamente el gasto público en educación. Además, ha venido adelantando una campaña publicitaria en la que se atreve a presentar el gasto en educación como la vena rota del presupuesto nacional.

Efectivamente, la educación colombiana en la acepción de "servicio público" que le ha dado el Estado apenas "funciona" en las condiciones que posibilita un déficit presupuestal en crecimiento, déficit institucionalizado ya en el presupuesto nacional: 30% desde el inicio en 1983 sin incluir la deuda acumulada con el magisterio, cubriéndose con las partidas adicionales apenas un 50% aproximadamente. Para 1984 hay 20.000 millones de pesos menos que en el presupuesto del año anterior de inicio, incrementándose por la proyección y ejecución del Plan de Desarrollo Educativo a 51.000 millones. El proyecto de presupuesto que presenta el gobierno al Congreso para educación sigue siendo

menor al anterior. Consecuencia: huelgas de maestros por no pago oportuno de salarios o prestaciones sociales, universidades cerradas o funcionando a medias.

2.5 EDUCACIÓN Y EMPLEO

Los economistas suelen establecer la relación de la educación con el empleo desde los puntos de vista del "capital humano" o la estimación del conocimiento frente a la producción y como un factor decisivo en el mejoramiento de la distribución del ingreso: "uno de los principales determinantes de la distribución del ingreso es la distribución de las capacidades dentro de una sociedad. Hay personas con mayor capacidad para generar ingreso que otras y esto conducen inevitablemente a una desigual distribución del ingreso". Esta afirmación que en términos abstractos parece irrefutable es desmentida cuando se confronta con una realidad social como la nuestra donde las tendencias del desempleo en los últimos años no respetan la calificación de la fuerza de trabajo. La preocupación general es inocultable.

En la actualidad, y particularmente en el último año, se ha venido observando una consistente tendencia hacia la desocupación, que se ve reflejada cuantitativamente en las tasas de desempleo y cualitativamente en el deterioro de la calidad de la vida humana en algunas de las principales ciudades del país. Es así como el desempleo empieza a aparecer nuevamente como una preocupación económica

que es necesario enfrentar con la máxima prioridad, tanto por sus consecuencias sociales, como económicas y aun políticas. (Ruiz, Hernando. Algunos interrogantes sobre el futuro de la economía Colombiana. Economía Colombiana Contraloría General de la República 3 dic. Ene. 1983 – 1984).

Pero las cifras siguen aumentando de manera alarmante alcanzando en estos momentos niveles hasta del 14,7%.

El desempleo también sigue galopando. En edición anterior se informó sobre su aumento al 14,7% en las 4 ciudades más grandes: Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla. Es un porcentaje sobre la población económicamente activa, la cual se compone de los trabajadores a los desocupados que buscan empleo. El subempleo es aún mayor que el desempleo.

El desempleo afecta a ambos sexos:

Según estudios del Servicio Nacional de Empleo, Senalde, el desempleo de la mujer tendrá en los próximos años unas tasas que varían entre el 10 y el 21%; el promedio en la actualidad es del 13%. Se espera que el porcentaje de

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

desempleo entre los varones fluctúe entre el 7 y el 10%; ahora es del 7,8%. (González, de Vengochea, Sonia. El Tiempo, 3 de sep. 1985).

Cuando se trata de explicar las causas del desempleo, los análisis casi siempre coinciden con el economismo educativo gubernamental.

La desincronización existente entre el sistema educativo a escala superior, tanto público como privado y las reales exigencias del aparato productivo y del desarrollo del país, están conduciendo a que se presente un volumen creciente de recursos humanos desperdiciado e insatisfecho, por su inhabilidad de inserción adecuada en el mercado de trabajo. La absurda proliferación de entidades privadas de enseñanza superior e intermedia sobre las cuales no se ejerce control efectivo o de planeación, está produciendo una situación en la cual los jóvenes invierten considerables esfuerzos y cuantiosos recursos económicos para llegar a obtener una especie de "títulos de frustración", que les abre las puertas del desempleo técnico y profesional. (Ruiz, Hernández., Op. Cit.).

No obstante, las cifras del desempleo profesional abarcan todas las profesiones. Hoy el dilema no es carreras humanísticas versus carreras técnicas, ni carreras intermedias versus carreras superiores. El desempleo profesional se ha generalizado, lo cual exige explicaciones más estructurales de este fenómeno. Es tan evidente que la situación no es de simple desajuste del sistema educativo respecto al sistema económico, que el propio Icfes habla hoy menos de suprimir carreras y más bien llama a formar profesionales con mentalidad del auto - empleo. Es decir, hay que estudiar el empleo en relación con el conjunto del sistema social, para establecer si la tendencia al desempleo, su permanencia es estructural, lo que implica reformas más profundas y no solo del sistema educativo.

2.6 POLÍTICAS DE DESARROLLO EDUCATIVO

El gobierno de Belisario Betancur estimó hacerle un reajuste al Plan Cambio con Equidad con un programa macroeconómico para el presente y próximo año. En este plan, dentro de la política fiscal al lado de las campañas masivas de vacunación, del plan de supervivencia de la infancia, del plan de fomento de las microempresas, se conserva también la campaña de alfabetización, los programas de educación a distancia y de recreación masiva. No se hace mención a asignaciones para superar el déficit presupuestal y fiscal acumulados para el funcionamiento del plan general educativo. Lo que indica que de conjunto continúa la crisis de funcionamiento y de calidad de la educación. No nos quedan dudas entonces, que independientemente de los planes a corto y mediano plazo del presente gobierno o de cualquier otro, se requiere de políticas de desarrollo educativo más estructurales.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

En las formulaciones de tales políticas también deben participar los maestros que no solo se han limitado a criticar el sistema educativo vigente, sino que vienen haciendo propuestas serias de reestructura administrativa y financiera, sobre calidad, bienestar y cobertura educativa. Por ejemplo, en el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, realizado en Bogotá entre el 26 y 29 de septiembre de 1984, se destacó la necesidad de la "nacionalización total y completa de la educación pública colombiana", búsqueda de nuevas fuentes de financiación, eliminación del "caos administrativo" con muchos organismos autónomos que manejan la educación estableciendo una dirección general por parte de la nación, "control de la universidad a la universidad", en materia de creencia y cultura hubo reflexiones sobre la cultura y sus relaciones con la escuela, sobre la escuela pública y la sociedad colombiana, sobre la ciencia y los deportes en la escuela, sobre la educación pública de las minorías nacionales, sobre movimientos estudiantiles y comunidades de los padres de familia. Mención especial merecen los conceptos sobre la calidad de la educación: "en su gran mayoría las ponencias presentadas rechazan explícitamente la Renovación Curricular que es la principal estrategia de mejoramiento cualitativo del Estado, puesta en marcha desde 1975 en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA".

El diseño detallado del proceso educativo y su asimilación a una actividad técnica instrumental son lesivos para la profesión del docente y recortan drásticamente su autonomía y su poder sobre su trabajo, hacia una confrontación mediante una práctica educativa distinta amparada en la reflexión, en el estudio y en la investigación por parte de un educador que se reconoce como trabajador de la cultura; búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas y didácticas, reconociendo que no hay métodos universales para enseñarlo todo, que el contenido en buena parte determina el método y que por lo tanto, parte de la capacitación del docente debe servirle para actualizarse y cualificarse en términos de contenidos. En estos y otros temas, se encuentran básicamente los elementos para elaborar un plan de desarrollo educativo que supere la visión meramente económica del "ajuste" del sistema educativo que no contempla las opciones pedagógicas y de políticas que pueden generar críticas al sistema social e inscribirse en perspectivas de cambio.

Bibliografía Sugerida

ARDILA DUARTE, Benjamín. Historia de Colombia, grandes reformas liberales. Oveja negra, 1985.

BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, nueva imagen, México. 1977.

Cambio con equidad, 1982-1986, Plan nacional de desarrollo, Bogotá, 1983.

COOMBS, P.H. What is educational planning?. Unesco. IIEP, 1970.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

DNP., Plan general de desarrollo económico y social, 1970-1973, Bogotá, 1970.

GARCÍA, Antonio. Medio siglo de la historia contemporánea en América Latina. Siglo XXI, UNAM, 1982.

JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación, manual de historia de Colombia. T. III.

La política educativa y la estrategia de desarrollo en el decenio 1970-1980, Bogotá, 1970.

LABARCA, Geno. Economía política de la educación. Nueva imagen, México, 1980.

Las cuatro estrategias, Bogotá, 1972.

Para cerrar la brecha, Bogotá, 1975-1978.

UNIDAD 3: Escuela, Marginalidad y Contextos Sociales en Colombia

Proceso de Información

Rodrigo Parra S. Sociólogo U. Nacional, M. A en Sociología, U. de Wisconsin; PhD en Sociología, U. de Wisconsin, Investigador Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional.

Leonor Zubieta. Trabajadora Social, Universidad Externado de Colombia, Estudios de Postgrado en Investigación Socioeducativa, Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

El tema de este artículo constituye la síntesis de los hallazgos más significativos de dos experiencias realizadas en Colombia con el propósito de estudiar, desde una perspectiva sociológica, la relación educación y marginalidad. La primera de ellas fue efectuada en una comunidad marginal urbana y la segunda en una campesina. Una y otra se ubican en el marco de las consideraciones teóricas y metodológicas siguientes:

1. Entre las múltiples caras que puede tener una realidad como la configurada por las relaciones educación y sociedad, la del proceso de socialización que se supone realiza la institución educativa es tan aceptada como desconocida. Se ignora, por ejemplo, a) cuál es la naturaleza y cuál el significado de la socialización lograda o por lo menos intentada, por la escuela en diversos contextos sociales, b) qué implicaciones tienen para la imagen del maestro y de la escuela sus roles de agentes socializadores, c) qué tipo de factores inciden y de qué manera en los distintos ámbitos sociales en los propósitos y resultados de la socialización vía institución educativa.

Los estudios mencionados permiten adelantar una primera reflexión sobre el tema para el caso concreto de comunidades marginales, como se verá más adelante. Los resultados de otros estudios posibilitan aventurar, por lo menos a manera de hipótesis, algunos planteamientos sobre la situación educativa en contextos diferentes.

2. La metodología empleada en cada uno de los trabajos constituye una aproximación al enfoque cualitativo de la etnografía. Ninguno de ellos desconoce el aporte que ha significado para el conocimiento del sistema educativo colombiano la información proveniente de los estudios cuantitativos como aquellos dedicados al diagnóstico de su estado y eficiencia, pero cuando se trata de conocer las funciones reales que cumple la escuela, de precisar los significados sociales de conceptos como educación, rol docente, imagen del maestro, vida escolar, relaciones escuela - comunidad, etc, se necesita también una postura metodológica diferente que, como la de la etnografía, permita la aprehensión de la realidad que se estudia desde su cotidianidad, su multiplicidad y la subjetividad de sus actores.

3.1 SOCIALIZACIÓN Y REALIDAD SUBJETIVA

El proceso mediante el cual el nuevo individuo aparecido en la sociedad llega a ser realmente un ser social a "aprehender el mundo como realidad significativa y social" y a encontrar un lugar para él en la estructura se conoce como el proceso de socialización. Los desarrollos teóricos más recientes sobre el tema conducen a las siguientes conceptualizaciones:

Es posible distinguir por lo menos dos instancias en el proceso de socialización. La socialización primaria, ocurrida en la infancia y entendida como la internalización hasta hacerlo realidad subjetiva del mundo objetivo de los significantes, generalmente los padres. Y la socialización secundaria como cualquier proceso posterior que lleva a la internalización de submundos institucionales o basados en instituciones.

El surgimiento de la socialización secundaria supone la complejización de la organización social determinada por una particular división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento correspondiente. Este conocimiento es de tipo especializado, por lo cual puede definirse la socialización secundaria también como "la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo".

Analíticamente es posible definir un continuo entre dos polos: el de la socialización completamente exitosa en el cual se ubicarían aquellos individuos que llegan a ser exactamente lo que la organización social suponía que fueran y el del fracaso absoluto de la socialización en el otro. Sin embargo, la socialización siempre se realizará en contextos históricos y sociales muy precisos, en un mundo cuya riqueza desbordaría cualquier esquema lineal que se propusiera para el proceso de socialización y que convierte en imposible social la situación de los extremos. Por eso los resultados concretos de la socialización no solamente deben encontrarse en algún punto intermedio entre aquellos sino que remiten a la consideración de situaciones diferentes como la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

de una socialización ya no deficiente sino inacabada, si se tiene en cuenta que la creación social de la realidad es también un proceso continuo y contradictorio o como la de la resocialización que cobra vigencias cuando coexisten en una sola estructura social proyectos sociales diferentes y un individuo, socializado inicialmente en cualquiera de ellos, debe por distintas razones convertirse en un miembro efectivo de cualquiera de los otros.

Sea cual sea el caso de la naturaleza de la socialización, lo específico y significativo del proceso es de relación realidad subjetiva - realidad objetiva. El propósito claro de cualquier situación de socialización en cualquiera de sus momentos es en últimas, el que el individuo haga suya, interiorice hasta identificarse con ella, la realidad que se le presente como objetiva.

En la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus mayores como el único mundo posible, el único concebible y esto no sólo porque su relación con ellos tiene inicialmente por lo menos el carácter de inevitable, sino por la carga emocional que implica el hecho mismo de la identificación. De allí que cualquier socialización posterior comience típicamente a "adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo". De hecho todo proceso de socialización intentado después de la socialización primaria, debe afrontar y tratar de resolver los problemas que originan las incoherencias existentes entre la nueva realidad y aquella ya internalizada y que tiende a persistir.

En la socialización primaria se aprehende elementos normativos, cognoscitivos y afectivos y el vehículo socializador por excelencia es el lenguaje. Con el lenguaje y por él se internalizan esquemas motivaciones e interpretativos y hasta los primeros elementos de legitimación de la realidad. La socialización secundaria implica también adquisición de un lenguaje, del lenguaje específico de un "rol" y con frecuencia, la construcción de un universo simbólico que a la vez que procura la coherencia entre el mundo asumido en la socialización primaria y el de esta segunda, hace posible el mantenimiento y la confirmación de una nueva realidad.

Naturalmente que toda situación social del individuo incide en la confirmación de su realidad subjetiva, pero en la vida cotidiana es el lenguaje y sobre todo la actualización de su capacidad de aprehender y producir el mundo que es diálogo, el instrumento fundamental del mantenimiento de la realidad. Un diálogo que para resultar eficaz a ese propósito debe ser coherente y continuo y que comprende no solamente el aparato conversacional de la comunicación oral sino también la comunicación no verbal de las expresiones y actitudes presentes en la interacción.

En alguna época se creyó que los contenidos del proceso de la socialización denominado educación correspondían sin más a los conocimientos, valores,

normas etc., propios del estado de desarrollo de un país, que la escuela era mediadora pasiva en el proceso de apropiación individual de la cultura de una sociedad. Hoy son muchos los factores que aluden para invalidar la idea de que la función de la escuela sea simplemente transmitir la cultura de las generaciones anteriores a las nuevas. Piénsese por ejemplo, en la inexistencia de una cultura única y completamente coherente, en las diferencias del capital cultural apropiado por los distintos sectores sociales de la población desde la socialización primaria, en la dialéctica de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las diferentes comunidades en las que se inserta, en la presencia de otros agentes socializadores con visiones del mundo a veces discrepantes de aquella que pretende construir la escuela, en la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace interpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa.

Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad en su y con su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de sus actores, con la convicción de que para entender sus procesos y su realidad es necesario devolverles la voz, su lenguaje y la posibilidad de expresar la manera como ellos mismos viven sus propias circunstancias. Lo que intenta exponerse es precisamente el resultado de esta práctica en dos contextos marginales colombianos.

3.2 LA MARGINALIDAD

Surgió en el país, paralelo a su proceso de industrialización - urbanización, el mito de la democratización de la educación como la condición necesaria y suficiente para obtener los niveles de participación social, económica y política propios de una organización social y democrática y homogénea.

Este modelo comenzó a desvanecerse, como lo han indicado diversos estudios y la afectiva expansión del sistema educativo no condujo ni a la más equitativa distribución del ingreso, ni a una mayor movilidad social, ni a la configuración de un mercado laboral cuya dinámica permitiera la vinculación productiva a mayores sectores de la población potencialmente activa.

En cambio surgió el proceso de devaluación de la educación ocasionado por la disparidad entre los ritmos de crecimiento del sistema educativo y la estructura ocupacional y cuyo rasgo más notable consiste en los cada vez mayores requisitos educativos exigidos en el mercado de trabajo para acceder a cualquier nivel de su estructura.

En este panorama, las consideraciones sobre la relación entre la marginalidad y educación también han tenido adecuaciones, variaciones y reinterpretaciones. En sus comienzos participaron en la euforia colectiva y creyeron ver igualmente en el acceso a la segunda posibilidad de salir de la primera. En efecto, si la situación de marginalidad era entonces un problema de "actitudes" y de "motivaciones", la educación vislumbra como la solución por su presunta incidencia en el cambio de aquellas.

Los desarrollos siguientes de la teoría marginalista, o mejor, de sus críticas, propusieron una interpretación de la marginalidad hoy comúnmente aceptada, como aquella situación de exclusión que experimentan algunos sectores de su estructura social que se rigen por relaciones de producción diferentes al modo de producción dominante pero que cumple para estas funciones políticas y económicas definidas. Esta perspectiva diferente cuestiona la visión dualista de la sociedad implícita en la concepción marginalista original y pone en entredicho la función integradora de la educación como solución al problema de la marginalidad, pero no invalida el uso del concepto para referirse a las condiciones sociales que requirieron su aparición: la existencia de comunidades con una población vinculada de manera indirecta y aparentemente difusa a los procesos productivos, a los de participación cultural y política y excluida a la vez, en mayor o menor medida, de los de distribución de los bienes y servicios generadores socialmente.

El análisis social se mueve hoy dentro de los parámetros teóricos del desarrollo desigual en los que la situación de marginalidad se concibe también como condición estructural de un sistema que la precisa para su propio sostenimiento y reproducción.

3.3 LOS CONTEXTOS SOCIALES

Los estudios sobre educación y marginalidad parten de una hipótesis sobre la naturaleza desigual del desarrollo colombiano que plantea la coexistencia de diferentes formas productivas. Una exposición detallada de la misma sobrepasa las intenciones de este artículo. Por esta razón solo se describirá aquí, de manera general, la conformación de la sociedad colombiana.

Como resultado de los procesos de urbanización e industrialización iniciados en Colombia en la posguerra surgió con mayor énfasis la diferencia entre la zona rural y urbana. Todos los indicadores socioeconómicos coinciden en señalar al sector rural como un sector privado en relación con las condiciones de vida características del urbano.

Al interior de cada una de las zonas a su vez, existen diferencias regionales que hacen posible hablar tanto de contextos rurales como urbanos marginales e integrados. En términos generales se identifican como contextos urbanos y

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

rurales integrados aquellos sectores caracterizados por una organización social y unas formas productivas definidas por las leyes del mercado.

La marginalidad tanto rural como urbana requiere algunas precisiones que se harán posteriormente.

3.4 EDUCACIÓN Y MARGINALIDAD RURAL

1. Los Rasgos de la Marginalidad de las Comunidades Campesinas

Aunque no constituyen su configuración más típica, las comunidades campesinas son expresión de marginalidad en el medio colombiano. La economía, denominada campesina por ser exclusiva de estos contextos, se dedica prioritariamente al auto consumo y en menor medida se produce alimentos para los centros urbanos.

Esta es precisamente su contribución al sostenimiento de la estructura social, aunque sus formas de producción basadas en la pequeña propiedad y en el empleo casi exclusivo de la fuerza de trabajo familiar la hagan parecer desarticulada en un sistema económico organizado según leyes capitalistas del mercado.

Con todo, el rasgo más notable de la condición marginal de las comunidades campesinas y el más específicamente relacionado con el proceso educativo, lo constituye su anacronismo cultural. No se cuenta todavía con estudios suficientes para hacer un análisis de la cultura campesina, pero es posible hacer ya algunas consideraciones.

El mundo cultural campesino se circunscribe con frecuencia a los propios límites geográficos que encierran una comunidad. Su contacto con la realidad exterior, con la sociedad más amplia, es esporádico, irregular o de poca significación en términos de las motivaciones y de los problemas que reclaman la atención del campesino cotidianamente. Por tradición se establecen el tipo y los modos de trabajo, las pautas de comportamiento social, las líneas, las manifestaciones y los depositarios de la autoridad y hasta una visión del mundo y de la vida muy rica en interpretaciones pragmáticas, mágicas y místicas pero extrañas a los procesos mentales de abstracción que exige para el hombre común de contextos más urbanos el conocimiento, así sea funcional, de su realidad.

De allí que lo inmediato en el plan vivencial y lo útil a escala valorativa constituyan elementos fundamentales de la cultura campesina que permean toda su existencia, incluso las expresiones artísticas en las que, en muchos casos no caben manifestaciones que, como el teatro, implican la capacidad de concebir como realidad lo imaginado. A cambio, la simbiosis particular del hombre con su medio condiciona y a la vez no sólo el desarrollo de una

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

agudeza sensorial especial sino de un sentido de lo práctico en general ajeno al hombre citadino. La organización de la vida y de las mismas relaciones se rige por las exigencias que el medio natural hace al hombre antes que por las que pueden provenir de su medio social. Y éste a menudo, se limita al círculo familiar y al de algunos pocos vecinos o habitantes del poblado cercano con los que se establece relaciones que, como las de compadrazgo, giran siempre en torno a la contraprestación de servicios.

2. Funciones de la Escuela en el Contexto Campesino

En general, puede pensarse que la escuela lleva a cabo cuatro funciones fundamentales en la sociedad colombiana:

1. Una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo.
2. Una función que hace relación a la producción, a la formación de la mano de obra y que se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos.
3. La función de transmitir de manera activa los valores sociales.
4. Y una cuarta función notable en los contextos campesinos, como es la de ser

una institución integradora de los individuos en valores y conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro.

En efecto, si se tiene en cuenta la organización relativamente elemental de la vida social campesina, en la cual la poco compleja visión social del trabajo y la distribución social del conocimiento se resuelven mediante la asignación de roles por edad y sexo, una socialización secundaria, posterior a la primaria realizada por el grupo familiar, parece superflua. Así por lo menos lo deben percibir algunos padres de familia que niegan a sus hijos la posibilidad de asistir a la escuela con el argumento de que ellos nunca lo hicieron y sin embargo nunca les resultó necesario ni para trabajar la tierra ni para sostener a la familia.

3. Rol Docente e Imagen del Maestro

Desde esta perspectiva, entendiendo la escuela como mediadora o vínculo entre distintos contextos socioculturales, el rol docente adquiere dimensiones más amplias que las comúnmente enunciadas en los trabajos existentes sobre el maestro rural. Tradicionalmente, cuando se hablaba del maestro de comunidades campesinas, se le señalaba como líder o promotor de cambio y asumía que debía interesarse por todas y cada una de las actividades que se adelantarán en el progreso de la vereda o que debía ser él quién las impulsara. Esta concepción partía del supuesto de que la diferencia del nivel educativo y la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

oportunidad de interacción brindada por la escuela eran factores suficientes para que el maestro asumiera una posición de liderazgo. Todavía los últimos planes y programas de desarrollo insisten en ubicar tanto al maestro como en la escuela veredal en ese rol, pero otra es la situación creada por la pérdida de status de la profesión, la generalización de una concepción menos "apostólica" y más contractual de la labor docente, el incremento de la conciencia reivindicativa y gremial del magisterio, el fracaso mismo de los programas de desarrollo rural que se han socavado la credibilidad tanto de ellos como en sus impulsores, la implementación de distintas condiciones laborales como jornada única, la posibilidad de vivir fuera de la escuela y su comunidad o la poca estabilidad y escasa permanencia del maestro en una misma escuela.

Por eso un estudio reciente pudo llegar a la conclusión de que ser el líder o promotor social dista mucho desde hoy, como sí debió suceder hace algunos años, un aspecto imprescindible de la caracterización del maestro rural y de las expectativas del logro de todo docente que quiera ejercer en el área.

Transmitir conocimientos, es otra de las funciones que debe desempeñar el maestro en todos los contextos y que define otra de las dimensiones de su rol. En el medio campesino esta labor es particularmente compleja y difícil por diferentes razones. Algunas se mencionan en los diagnósticos oficiales como los factores que explicarían el escaso rendimiento académico y la poca retención observada en la escuela rural: desnutrición, participación temprana del niño en tareas agrícolas y domésticas, escasez de recursos, instalaciones inadecuadas, número insuficiente de aulas y de docentes y sobre todo la insuficiente capacitación de los maestros.

El Capital Cultural de las comunidades tiene también mucho que ver en las dificultades que encuentra el maestro para realizar la instrucción en el campo. La inexistencia del aprestamiento, la escasa o ninguna familiaridad del niño con algunos de los temas tratados en la escuela, el empleo de un lenguaje desconocido, la exigencia de procesos de razonamiento contrarios o, por lo menos distintos, a aquellos a los cuales el niño está acostumbrado, son, entre otros, algunos de los problemas con los que tropieza el docente en su condición de comunicador del saber social. A ellos parecen referirse las críticas formuladas desde distintos sectores cuando señalan la poca flexibilidad del currículo o su inadecuación a las condiciones regionales.

Existe además otra dimensión del rol docente que de acuerdo con la discusión anterior sobre las funciones de la escuela, adquiere en el contexto campesino una significación especial: su condición de intérprete entre dos mundos culturales diferentes. Sin duda que el transferir conocimientos es un elemento constitutivo de esta dimensión pero no la agota. Diría más bien que el maestro en su condición de mediador realiza las tareas de instrucción, pero también las de inculcación de hábitos, actitudes, motivaciones, concepciones, valores,

modelos, aspiraciones, conductas y comportamientos. En realidad unas y otras son las propias de toda educación que se conciba como instrucción y como formación. Lo que resulta diferente en la situación del contexto campesino es el contenido específico de las mismas, su relación en el proceso de socialización primaria del niño en la familia, los factores que en este medio se pueden hacer o hacen eficiente la labor del maestro. Es decir, la naturaleza, el contenido, los medios y las consecuencias del proceso de socialización secundaria efectuado por la escuela.

4. La Socialización

Como ya se anotaba, la organización social típica de las organizaciones campesinas es relativamente sencilla. Cada individuo asume diferentes tareas y desarrolla distintas actividades según sea su sexo y su edad. En épocas normales los hombres cultivan la tierra y las mujeres se dedican a las labores domésticas y a la crianza de los hijos. En los días en que deben intensificarse las labores agrícolas las mujeres incrementan su participación en ellas e igual hacen los hijos e hijas menores. Los conocimientos y habilidades necesarios en una y otra situación se aprenden de los miembros mayores de la familia y en la experiencia diaria. Adecuar los contenidos de la educación a estas condiciones significaría tal vez suplir a la familia en tales funciones, pero eso no es lo que hace allí la escuela.

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como desde el de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en ella, esta segunda realidad que le trae la escuela.

A diferencia de lo que sucede en el contexto cultural y social original de la institución educativa, la educación primaria no es aquí una etapa indispensable de la secuencia de formación y aprendizaje socialmente requerida para llegar hasta el eficiente desempeño de uno cualquiera de distintos roles, sino el proceso mediante el cual ha de transformarse esa primera realidad subjetiva asumida por el niño. La labor real de la educación primaria, tal como actualmente existe en las comunidades campesinas, se acerca mucho más, cuanto tiene éxito, a una acción de resocialización que a una socialización secundaria. Es en ese sentido que debe entenderse su función integradora.

Plantear así las cosas implica mirar el fenómeno educativo desde la perspectiva de la comunidad campesina. Es desde su realidad que la acción de la escuela se revela como la inducción hacia una existencia social y cultural ajena. Pero

aunque aislado y marginal, el contexto campesino no es ni estático ni autárquico. Los análisis de las tendencias del desarrollo nacional, por el contrario, le atribuyen características de franca desintegración: altas tasas de migración, ingresos familiares provenientes de la combinación del trabajo en el predio con trabajo asalariado, disminución paulatina pero constante del tamaño de las propiedades, competencia de las empresas agrícolas en el mercado, márgenes escasos o negativos de rentabilidad, etc.

Desde esta otra perspectiva es un hecho que la escuela introduce a las generaciones jóvenes de los contextos campesinos en una realidad que aunque todavía no sea la suya sí van a tener que conocer. Por ello la naturaleza tan compleja y contradictoria de los resultados de la resocialización. Entre más exitosa sea la escuela, las relaciones del individuo con su medio original tenderán a hacerse cada vez más conflictivas (problemas de interacción, de identidad, de ubicación, etc.), pero a la vez resultará más apto para moverse en el mundo del que proviene la escuela. Esta es la paradoja que debe enfrentar la planeación educativa y en primera instancia el maestro rural. Qué tan capacitado está para hacerlo con habilidad es difícil decirlo en razón de que los estudios de este tipo apenas se inician en el país, pero la conclusión aportada por la investigación de la escuela en la marginalidad urbana no permite un pronóstico muy favorable: "parecería evidente que los puestos de trabajo en áreas marginales actúan como puestos de entrada a la carrera docente".

Así mismo, la pauta (implícita la mayor parte de los casos) de distribución de cargos indica que la entrada se efectúa por los grados claves (el primero, fundamentalmente). Esta modalidad muestra un hecho muy particular con respecto al funcionamiento del mercado de trabajo en relación con la calidad del producto que se desea obtener. Parecería, en efecto, que el mercado de trabajo de los educadores funciona en los contextos marginales con una dinámica que no tiene en cuenta la calidad del producto. Haciendo una analogía con los sectores productivos, podría sostenerse que en ningún proceso de este tipo se entregan las etapas más delicadas de la producción a los aprendices o al personal con menos experiencia y menos calificación.

3.5 EL NIÑO RURAL Y SU CONTEXTO INMEDIATO: LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD.

1. La demanda de educación formal en las zonas rurales: sus escenarios

El público del sistema educativo formal y esa particular materia prima que son los niños constituyen elementos internos de dicho sistema y las características propias de ese público y de los niños inciden en el rendimiento cualitativo y cuantitativo del sistema. Si el público y los niños se consideran elementos externos, se estaría ante un enfoque de los circuitos de satisfacción de

necesidades que prescinde de los portadores de éstas. Desde este punto de vista, es posible atenerse a tres alternativas básicas:

a) Homogeneizar al público, lo que sólo en escasa medida depende del sistema educativo; b) especificar el servicio para los distintos públicos; c) mantener entre el público y el servicio el paralelismo que resulta de ofrecer un servicio común a un público heterogéneo.

Desde hace algún tiempo ha ido creciendo en la región la conciencia de que el público del sistema educativo es heterogéneo y que esa heterogeneidad, si bien es mayor en las zonas rurales, no es exclusiva de ellas. Esto ha planteado al sistema educativo formal la situación crítica de tener que adecuarse a unas circunstancias de las que se estaba tomando conciencia creciente pero que, en realidad, existían desde hacía tiempo. A esa situación crítica se agregó, más o menos simultáneamente, una crítica general a la educación formal, generada en los países centrales y que, como suele suceder en las sociedades dependientes, fue acogida con mayor o menor aceptación en los distintos países de la región. Situación crítica y crisis de la educación se presentan ahora inextricablemente unidas, pero es necesario tener en cuenta ambas facetas de la crisis educativa a fin de precisar su sentido para América Latina.

Tal vez el objetivo final de una educación activa, participativa, creativa y que parta de los problemas vividos en situaciones reales tenga que ser precedido por el objetivo más modesto de lograr que la población (toda la población) tenga un manejo efectivo de la lecto-escritura. Este capítulo se centrará en el punto de vista de la situación crítica más que en el de la crisis general de la educación e intentará caracterizar al público del sistema educativo formal en las áreas rurales.

A tales efectos, es necesario recordar algunos aspectos desarrollados en el capítulo segundo que parecen tener una relación más directa con la cultura, la educación difusa y la educación formal: el proceso simultáneo de expansión del sector moderno, redefinición del sector tradicional y recomposición del campesinado bajo distintas formas; la incidencia de ese proceso en la distribución de la población, las formas de organización de las unidades económicas, la redefinición del orden económico existente y por lo tanto, en las situaciones de clase; la existencia, en el plano cultural, de una serie de situaciones conflictivas.

2. Asentamientos rurales, comunidad y escuela

En muchas de las propuestas tendientes a mejorar la situación educativa de la población rural se consideran los asentamientos, vecindarios o comunidades locales como agrupamientos estratégicos para la realización de distintas acciones. Tal es el caso cuando se propone que, al actuar sobre la comunidad,

se abre la posibilidad de que los resultados se desvíen poco de las necesidades de alta prioridad que se quieren atender; se organicen acciones multisectoriales y programas integrados; se movilicen recursos locales, humanos y materiales, adaptándose a su disponibilidad; se logre la participación activa de sus miembros en las decisiones y en su ejecución (Terra, 1979). Asignando este papel estratégico a los asentamientos, vecindarios o comunidades locales, se corre el riesgo de dar por supuesto que ellos son de naturaleza homogénea, supuesto que resulta difícilmente sostenible cuando se lo contrasta con la información de que se dispone.

Un asentamiento o vecindario rural es un conjunto de personas, familias y otros pequeños grupos que, en razón de la proximidad física de la residencia, mantienen entre sí relaciones que presentan cierto grado de intensidad y estabilidad y, por tanto, cierta forma de estructuración. Entre esta situación y aquella en que el agrupamiento de residencia tiene cierta forma jurídica, define derechos y obligaciones de sus miembros, instituye autoridades y delimita su jurisdicción y competencias en forma de pequeños municipios o comunidades indígenas propiamente dichas, hay una enorme gama de situaciones posibles. Los procesos reseñados en el apartado precedente y sus consecuencias han escapado al ámbito de la comunidad local y ésta ha perdido importancia, de manera que en muy pocos casos será posible pensar en unidades locales semiautárquicas.

Por otra parte, toda la información disponible confirma que las comunidades locales no son agrupamientos simples y que, por el contrario, en su interior existen diferencias sociales que, en muchas ocasiones, son conflictivas. En la realidad actual de la región, aun en las áreas andinas y centroamericana, la propiedad y los trabajos agrícolas colectivos se dan en muy pocos casos y, en cambio, se halla muy difundido el sentido de la propiedad provocada y del trabajo individual, tratándose, con frecuencia, de asociaciones de propietarios individuales que mantienen en común la propiedad de ciertas tierras, generalmente aptas sólo para el pastoreo (Terra, 1979).

El grado de homogeneidad o heterogeneidad de los asentamientos rurales es un punto crucial en el diseño, formulación y ejecución de las políticas educativas para esas áreas. En efecto, si el grado de homogeneidad fuera relativamente alto, se justificaría la constitución de una cierta cantidad de situaciones típicas, ya que los diagnósticos que se hicieran de ellas y de sus condiciones educativas, así como las evaluaciones que se realizaran de las acciones emprendidas, podrían generalizarse de modo que abarcaran un porcentaje considerable de la población. Sin embargo, ése no parece ser el caso en la mayoría de los países de la región y menos aún para la región en su conjunto.

Pero el alto grado de heterogeneidad entre asentamientos rurales no debe ocultar algunos hechos básicos. En primer término, estos asentamientos constituyen una unidad social restringida, que vive sobre un territorio dado y posee algún tipo de organización (informal o formal), con una cierta homogeneidad de costumbres y con vocación predominantemente agrícola y / o ganadera. En segundo término, existen ciertas analogías que han llevado a los residentes a agruparse en los asentamientos y hay una homogeneidad relativa en lo referente a problemas y necesidades, a condiciones ambientales, servicios e infraestructura (Terra, 1979).

En todo caso, cabe recordar que el 62% de los habitantes rurales de la región se encuentra por debajo de la línea de pobreza y que el 34% se encuentra por debajo de la línea de indigencia aunque con grandes diferencias entre países. Esta situación de pobreza e indigencia sintetiza las probabilidades de vida, aprovisionamiento de bienes y destino personal vinculadas a las situaciones de clase de los habitantes rurales que se manifiestan, además, en otros indicadores.

Pero la existencia de estas condiciones deterioradas de vida en las zonas rurales no debe llevar a la conclusión de que los asentamientos rurales tienen una estructura homogénea (Maros Mar, 1978; Vecino y otros, "Procesos", 1975). Por lo tanto, un diseño de políticas que considere a los asentamientos rurales como grupos estratégicos en la ejecución de las acciones, previamente debe considerarlos en su manera propia de ser en cuanto grupos focales hacia los cuales se realicen, por su parte, acciones tales que les permitan intervenir, ulteriormente, como tales grupos estratégicos.

3. Estrategias familiares y situación de los niños.

El conjunto de los recursos que movilizan, los procedimientos que emplean, los comportamientos que ejecutan y los arreglos organizativos a que echan mano las unidades domésticas de las distintas clases para el logro de sus objetivos y de los proyectos e imágenes que generan acerca de su desarrollo como grupo y del de cada uno de sus miembros configuran distintas estrategias familiares que, en el caso de las familias rurales de estratos bajos serán, predominantemente, estrategias de supervivencia (Borsitti, 1979).

La aproximación a la reproducción generacional y el mantenimiento cotidiano de los agentes sociales a través de esa totalidad que constituyen las estrategias familiares, posibilitan el desglose de algunos puntos de vista analíticos que al mismo tiempo, permiten enriquecer la imputación de una orientación relativamente unitaria de acción. Desde el punto de vista económico, en consecuencia, las unidades domésticas son unidades de consumo sólo en relación con los bienes y servicios que pudieran producir para el mercado y con

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

la reproducción generacional y el mantenimiento cotidiano de sus miembros. Es decir, lo que consumen constituyen insumos para su operación económica, estos insumos varían en cantidad, calidad y forma socio - organizativa con que se logran, así como en el hecho de que sean obtenidos por producción de la propia unidad doméstica, adquiridos en el mercado o de alguna otra manera, según la zona de residencia y la situación de clase de dichas unidades.

Desde un punto de vista organizativo, hacia el interior de las unidades familiares se genera una serie de pautas y normas según las cuales se asignan distintas actividades: quién hace qué, cómo, cuándo, con qué instrumento, dónde, todo según sexo y edad de los miembros. La solidaridad emergente de enfrentar condiciones de supervivencia en una asignación complementaria de actividades estaría en la base de la fuerte identificación de los miembros con la unidad familiar a la que pertenecen. Hacia fuera de las unidades familiares, las relaciones en que se ven envueltas dichas unidades o sus miembros, para su realización personal y para la obtención de bienes y servicios, también están condicionadas por el grado de desarrollo de la sociedad en que viven, la zona de residencia y la situación de clase a la que pertenece la unidad familiar.

Desde un punto de vista psicosocial, se destaca la importancia de la socialización temprana en sus aspectos cognoscitivos (aprendizaje de normas, lenguaje, pautas, disciplinas, etc.), reforzada por los componentes afectivos y simbólicos concomitantes (imagen de la mujer, del hombre, de la autoridad, etc.) (Borsotti, "La familia", 1978).

Ahora bien, los procesos registrados en las áreas rurales han cambiado los recursos de las familias para realizar sus actividades cotidianas (tamaño, empleo, tiempo, ingresos, distancias, infraestructura de servicios básicos, utensilios, oportunidades de trabajo, etc.). Esos procesos han condicionado la situación de las familias y ciertas formas de organización familiar han condicionado, a su vez, la manera en que se han producido dichos procesos. Sin embargo, la gran mayoría de las familias rurales produce bienes y servicios para su propio consumo, tiene a su cargo y realiza directamente de manera casi total las actividades correspondientes a la reproducción generacional y al mantenimiento cotidiano de sus miembros, realiza casi la totalidad del consumo en el ámbito doméstico, es centro de la vida social cotidiana y el "locus" donde los individuos se transforman en agentes sociales partícipes en relaciones económicas, sociales y políticas, portadores de normas y valores (CEPAL, "las transformaciones", 1979).

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

En el marco de estas estrategias de supervivencia de las unidades familiares rurales y dentro de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en que están envueltas, debe considerarse:

1. Cuál es el papel que juega la estrategia de la unidad familiar en las posibilidades de educación para sus miembros (de acceso y permanencia en el sistema educativo formal, de aprestamiento de los niños para participar en dicho sistema, de educación para las mujeres, etc.). Es decir, de qué manera las unidades familiares condicionan la participación de sus miembros en el sistema educativo formal.

2. Cuál es el papel que se adjudica a la educación en las estrategias familiares (aumento de la productividad, preparación para la migración, consumo simbólico etc). Es decir, por qué y para qué las familias demandan educación formal.

Para el análisis que sigue se dejarán expresamente de lado las unidades familiares de los medianos productores agropecuarios vinculados al mercado nacional o internacional y aquéllas de los beneficiarios de programas de reforma agraria. Respecto de los primeros, un estudio informa que los hijos se trasladan diariamente a un centro poblado próximo porque interesa que logren el nivel educativo más alto posible, lo que se insertaría en una estrategia dirigida a no subdividir la tierra. En estas circunstancias, aquel de los hijos que se quede con ella estará en condiciones de participar en las cooperativas y en las operaciones financieras necesarias con los bancos de la zona, de informarse por la radio y los periódicos sobre las cotizaciones de los cultivos producidos, etc.

Aquellos hijos que no permanezcan en la tierra podrán enfrentar la vida urbana en mejores condiciones. Las hijas, que difícilmente quedarán en posesión de la tierra, estarán en mejores condiciones para aspirar a un adecuado contrato matrimonial

(Archetti, 1975). En lo que respecta a los beneficiarios de los programas de reforma agraria, normalmente participan en alguna forma asociativa prevista en los mismos programas que además, suelen incluir la prestación de otros servicios, entre los que se cuentan los servicios educativos. A estos hechos cabe agregar la necesidad de realizar trámites administrativos, la previsión de que difícilmente todos los hijos podrán continuar en el mismo programa al que pertenece el padre, los cursos de capacitación en el manejo de ciertos cultivos, maquinarias e insumos, etc. En estas dos estrategias resulta relativamente claro el porqué y el para qué de la demanda de educación formal, así como la cercanía y predisposición familiar hacia ella, lo que, unido a mejores condiciones de vida, también produce un mejor acondicionamiento de los niños para su participación escolar.

Retomando la situación rural en términos generales y centrada en los estratos más bajos de la población de esas áreas, debe recordarse lo expuesto acerca de la rapidez de los procesos de cambio, las situaciones conflictivas que se desprenden de ellos, su efecto en las normas y valores y su impacto en la socialización difusa.

En este sentido, se hizo notar que los agentes socializadores, en términos generales, viven ciertas incertidumbres provenientes de su propio rol socializador, de las posiciones acerca de las cuales socializar a sus hijos y por lo tanto, de lo que sería útil para ellos.

La existencia de los niños de los estratos bajos rurales, como la de los restantes miembros de las unidades familiares, está asignada por la subsistencia, cuya atención es primordial (Matos Mar, 1978). El trabajo de los niños en la agricultura es importante (ECLA, 1968); de ahí que se sostenga que los niños deben costear su existencia desde la infancia (Vecino, 1980). En su gestión, la madre no recibe cuidados especiales, no varía su ritmo de vida, ni tiene alimentación especial. El parto es considerado como un estado fisiológico normal y su atención mínima por parte de sus padres, sin que por eso deje de demostrársele cariño. En las zonas indígenas, el niño es cargado a las espaldas de su madre y la acompaña en todas sus actividades (Tejada Cano, 1979).

En áreas que no son hispano parlantes, el niño se mantiene monolingüe hasta que va a la escuela. Puede que entienda el castellano, pero no lo habla. La cultura campesina se mantiene monolingüe en el idioma materno y como se ha visto, la expresión "idioma materno" no tiene nada de metáfora. Alrededor de ese idioma se estructuran la cultura, la organización y la expresión cultural de los valores. El es el eje de la interacción social, el instrumento básico para comprender el mundo y transmitir sus vivencias fundamentales. La lengua y toda la experiencia social del niño rural lo ubican en lo concreto, lo denotativo. Sus formas de conceptualizar y de abstraer son poco conocidas pero claramente extrañas a la manera de conceptualizar y de abstraer que practica el sistema educativo formal (Tejada Cano, 1979; Rivarola, 1980; Vecino y otros, "Proceso", 1979).

La percepción social y el auto - concepto de los niños están profundamente influidos por los estereotipos culturales y sé auto - definen y definen a los miembros de su familia nuclear según las características consideradas típicas. Además, la influencia de la socialización es progresiva y a medida que transcurren los años, las percepciones están más influidas por los estereotipos. Esto se aplica también a los roles sexuales. Los sujetos femeninos asimilan progresivamente a su auto - concepto características tales como la pasividad y la debilidad y se atribuyen las tareas domésticas y el deseo de ayudar a otros a las figuras femeninas. Por su parte, los sujetos masculinos presentan una

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

percepción valorizada de su propio sexo. Los hermanos son percibidos como más fuertes que las hermanas y éstas como más cariñosas y caseras (Graciano, 1977). La separación de los roles según sexo y edad tiende a ser muy neta y se entiende que la actividad doméstica es la meta fundamental de la mujer aunque ésta, en definitiva, desarrolle actividades que exceden en mucho esa definición (Vecino, 1980).

Dentro de las estrategias familiares, todos los individuos tienen un status y una tarea que desempeñar según sus categorías de sexo y edad. El niño enfrenta desde pequeño sus tareas con seriedad y le molesta que se piense que está jugando cuando se encuentra cumpliendo con alguna de las responsabilidades que se le han adjudicado. Ya a los tres años cuida animales domésticos. A partir de los cinco años empieza a desarrollar actividades en las labores agrícolas o de pastoreo o bien ayuda a su madre en los quehaceres domésticos y artesanales.

Al participar con sus padres en tareas económicas y domésticas obtiene una educación informal que le brinda conocimientos sobre agricultura, ganadería, artesanía y otros aspectos que le serán útiles en la vida rural. Cuando los padres se ausentan, asume la responsabilidad sobre sus hermanos menores, sobre el ganado y continúa asistiendo a la escuela. Si migra con sus padres, es empleado en alguna tarea de recolección. A los siete u ocho años empieza a obtener algún ingreso monetario por su trabajo en propiedades vecinas.

Diversas fuentes confirman esta participación de los niños en actividades agrícolas, el cuidado de animales, el acompañar a sus padres al mercado, la responsabilidad por el cumplimiento de tareas que tienen que ver con el desarrollo de actividades familiares. Cabe notar que las actividades antes descritas tienen algunos rasgos comunes: se realizan de manera colectiva, otorgan al niño un cierto grado de autonomía y se llevan a cabo por medio de instrumentos relativamente simples, muchas veces de fabricación doméstica. Estas características ponen de relieve que el niño rural ha adquirido en su vida pre - escolar una definición de cuál debe ser su comportamiento, pero la escuela no tiene en cuenta dichas características, ni las valora (Vecino y otros, "Proceso", 1979; Tejada Cano, 1979).

Los niños juegan con lo que les ha puesto a mano la naturaleza, imitando actividades de pastoreo, agricultura, construcción de casas, fabricación de muñecas y representación de ceremonias y ritos . Pero el juego ocupa un tiempo marginal en sus vidas (Tejada Cano, 1979).

Por otro lado, en todas sus actividades los niños se bastan a sí mismos desde muy temprana edad, ya que, a partir del momento en empiezan a caminar, los padres tienden a desentenderse de ellos y a ocuparse de sus múltiples tareas. Esto hace que los niños tengan un sentido desarrollado de la autosuficiencia en su medio y no sientan temor a la soledad y al abandono (Tejada Cano, 1979).

Pero el medio en que se mueven se reduce a su familia y en particular, a sus hermanos y a su madre, ya que es común que el padre esté ausente, aunque no haya migrado. Comienzan a vincularse con otros niños cuando acompañan a sus hermanos mayores en algunas tareas agrícolas, en especial el pastoreo, y cuando se producen los intercambios de trabajo entre parientes o vecinos. Por su aislamiento y su temprana incorporación al trabajo, no entablan fácilmente amistad con extraños, casi siempre se retraen ante ellos o los rehuyen, particularmente si los extraños tienen rasgos externos que le son ajenos (Tejada Cano, 1979). No es raro, en consecuencia, que ante ellos y en especial, ante los docentes, aparezcan como tímidos, sumisos, carentes de vivacidad, callados, taciturnos (Ferro, 1978; Ripa, 1980).

El tiempo no es una entidad cuantificable en sí misma para el niño rural: para él es mensurable en relación con la naturaleza y con su actividad (la tarea por cumplir determina el tiempo y no a la inversa), y por lo tanto, la disciplina impuesta por el tiempo de clases y de recreos le es extraña (Ripa, 1980).

Los niños comparten las condiciones de vida de sus familias y dado que desde el año y medio o de los dos años tienen la misma alimentación que el resto de los miembros de ellas, son frecuentes los problemas de nutrición y las enfermedades.

Los niños suelen llegar a la escuela sin comer o habiendo ingerido algún líquido y al poco tiempo de iniciadas las labores escolares ya se sienten cansados, fatigados aparecen somnolientos y su rendimiento se ve afectado (Vecino, 1980; Ripa, 1980; Tejada Cano, 1979). También se han señalado las condiciones deficientes de vestimenta.

Los castigos físicos son práctica común en las familias, en especial para los varones. Proliferan los regaños, las prohibiciones. Estas sanciones se centran en las faltas a la autoridad (desobediencias) y las faltas a las "buenas costumbres" (malas palabras, grosería, mala educación, etc.). Los niños varones piensan que los castigos son justos y adecuados y que deben ser distintos según el sexo. Los premios y los castigos son concedidos al azar, sin reglas de regularidad (Vecino, 1980).

Los métodos utilizados para la producción del aprendizaje son el acostumbamiento y la imitación denotativa. Los padres enseñan a sus hijos todo lo que saben acerca de su trabajo, con seriedad, paciencia y en forma deliberada. De tal manera, los niños en edad pre - escolar aprenden a usar distintos instrumentos, están estimulados a participar en el trabajo, se les asignan tareas en las transacciones corrientes. Padre, madre y abuelos dan instrucciones diarias sobre hilado, tejido o cualquiera de las artesanías locales.

Pero los padres jóvenes parecen entender que esta formación no basta para "enfrentar la vida" con éxito (Tejada Cano, 1979).

En todo caso, no se perciben prácticas familiares orientadas tanto a la adquisición como al desarrollo de las destrezas necesarias para el desempeño escolar (Vecino, 1980). Se informa que, en un grupo indígena de la región, la educación difusa es predominantemente espontánea e informal, orientándose en especial a la enseñanza - aprendizaje de roles en y hacia el interior de la sociedad indígena, así como a desarrollar comportamientos que tiendan a satisfacer las necesidades vitales.

Los niños generan conductas positivas, afectivamente equilibradas, cognoscitivamente conscientes y eficaces en el contexto de la sociedad rural en que viven (Sotomayor Cantero, 1977). Estos hechos, más las condiciones generales de vida antes descritas, explicarían en gran parte la vigencia de una pauta de gratificación inmediata, contraria a la pauta de acumulación y gratificación diferida contenida en la cultura escolar formal (Vecino y otros, "proceso", 1979).

4. Condiciones de vida, estrategias familiares y participación en el sistema educativo formal

Después de lo expuesto es posible intentar una aproximación a una respuesta a las dos preguntas centrales formuladas en el apartado precedente. En lo que respecta, a la forma como condicionan la situación de las familias y sus estrategias, la participación en el sistema educativo formal, se ha sostenido que el éxito escolar no está preponderantemente determinado por el medio familiar (Comboni Salinas, 1979). Si se recuerda lo expuesto respecto de las características de la escuela en el medio rural y de los docentes que se desempeñan en él, la proposición precedente resultaría plausible en términos generales. Pero si se distinguen, por un lado, el acceso al sistema (indicado por la matrícula y la cobertura), y por otro lado, el comportamiento dentro del sistema (indicado por la retención, la repetición, el retraso, el abandono y la promoción), y se tienen en cuenta las condiciones en que se desarrollan las estrategias familiares orientadas a la supervivencia, parecería que la proposición aludida quedaría mejor formulada si sostuviera que el éxito escolar y la participación en el sistema educativo formal no están solo determinados por el medio familiar.

Por otra parte, las características generales del medio rural, de sus escuelas y de las familias que viven en él, son variables muy contaminadas y difíciles de aislar. Todos los indicadores de rendimiento cuantitativo del sistema educativo formal muestran que la situación de las zonas rurales se encuentra más deterioradas que en las urbanas. Debe tenerse presente que, aunque los costos incidentales de la inasistencia a la escuela se mantengan en un mínimo, la

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

asistencia escolar es una carga pesada para los padres de familia, dada la importancia del trabajo de los niños. (ECLA, 1978).

Es por esto, también, que en las épocas de siembra y cosecha disminuye la asistencia escolar, en especial de los más pequeños (Matos Mar, 1.978). Se ha señalado que los niños que más repiten son los hijos de los campesinos, que deben abandonar el sistema escolar cuando han aprobado muy pocos grados, con la de que los grupos de extrema pobreza realizan grandes esfuerzos para lograr que sus hijos sobrevivan dentro del sistema escolar (Schiefelbein, 1979). Pero no solo se trata de índole puramente económica, en primer término cabe señalar la distancia con respecto a la cultura escolar, que se manifiesta de distintas maneras: el nivel educativo de los padres; los métodos de enseñanza - aprendizaje utilizados en la socialización familiar; la misma concepción del tiempo; la orientación hacia las gratificaciones inmediatas y actividades realizadas colectivamente; en el caso de los grupos indígenas en que predomina el monolingüismo, el lenguaje que no solo es un conjunto de fonemas, sino que también es portador y base de una cultura, de una visión del mundo, de un modo de relacionarse con los objetos y con las personas.

En segundo término, la misma concepción de lo que es un niño, ya que la cultura escolar predominante lo define como básicamente dependiente, relevado de responsabilidades (en particular económicas), excepto de aquellas que tienen relación con el estudio. Estas características se encuentran también, bastante distantes de la realidad de los niños de los estratos bajos rurales.

En el tercer término, el tipo de desarrollo mental y psicomotor que requiere el sistema educativo formal. Una cada vez más abundante de literatura demuestra que se pueden lograr desarrollos cognoscitivos, del lenguaje y desarrollo perspectivo, con niños de edad preescolar mediante el uso de objetos que rodean al niño en su medio y las actividades cotidianas del hogar (Filp, 1.977; Fundación 1979).

Pero se ha notado que en las áreas rurales no se perciben prácticas orientadas en la adquisición y el desarrollo de las destrezas necesarias para el desempeño escolar, (Vecino, 1.980). Tal vez esta ausencia se deba a que las destrezas necesarias para el desempeño escolar no son necesarias para desempeñar en la vida rural y el hecho que los programas de estimulación precoz sean fácilmente aplicables por las madres y de bajo costo, no debe hacer olvidar que implican un cambio cultural de significación; una predisposición distinta hacia el sistema escolar; una visión distinta del niño.

Por último, cabe notar que el ingreso a la escuela es un hecho socialmente novedoso y abrupto desde el punto de vista individual e infantil, ya que tanto los niños como los padres tienen pocos antecedentes sobre lo que significa la escuela (Vecino 1.980), o ingresan a ella con una definición anticipada de cuál

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

debe ser su comportamiento en relación a la autoridad y en relación con un personaje urbano, blanco y mestizo, característica ésta de importancia en las zonas indígenas.

En síntesis, la situación de las familias rurales de estratos bajos y sus condiciones de vida supeditan la relación de sus hijos con el sistema educativo formal de varias maneras: la posibilidad de acceso, permanencia y asistencia; la distancia a la cultura escolar; la concepción de los que es ser niño; el aprestamiento para el trabajo en la escuela; la preparación para la incorporación a una organización desconocida o, lo que tal vez sea peor, conocida a través del prejuicio de discriminaciones sociales o étnicas.

La segunda pregunta planteada se refería a por qué y para qué las demás unidades familiares demandan educación formal. Por una serie de razones, el sistema educativo formal está presente en las zonas rurales y se ha hecho más visible y accesible, pero esta mayor accesibilidad y visibilidad no permite dar cuenta de cómo, en qué medida, por qué y para qué esa organización es incluida como un recurso en las estrategias familiares.

Hay que tener en cuenta que, salvo para algunos grupos indígenas que se definen como tales, quieren seguirlo siendo y están desarrollando acciones en este sentido (como los Shuar del Ecuador, los Páez en Colombia), la demanda por educación formal es generalizada en las zonas rurales, aunque con variedades en los contenidos demandados según el grado y los modos que asuman en cada contexto de expansión del sector moderno y la redefinición del sector tradicional (Vecinos y otros, Proceso", 1.979). Así en algunos casos la demanda se centra en la castellanización; en otros, la permanencia en la escuela; en otros, en la lecto-escritura y el cálculo (Vecino y otros, 1979; Rivarola, 1980; 1980; Ferro, 1978).

En todo caso sigue pendiente la pregunta acerca de cuáles son las carencias que satisface el sistema educativo formal, por que se le considera una satisfactor adecuado y legítimo de las carencias y cuál es el significado de ambos hechos. Si bien la asistencia de los niños a la escuela es legalmente obligatoria y gratuita, esa definición no tiene el mismo sentido para los estratos bajos rurales. En efecto, para estos se plantea un conflicto entre las urgencias de la supervivencia inmediata y un aprendizaje, que en el mejor de los casos, tiene una utilidad diferida.

Al niño se le deja en la escuela hasta que aprenda a medio leer, a firmar y a saber de cuentas lo suficiente como para que no lo engañen. Si se le da más estudio ya no ayuda a los padres en el trabajo (Ferro, 1.978). La asistencia a la escuela en las áreas rurales no es gratuita, por que si bien el niño no paga por asistir si deja de producir o de aportar su trabajo en términos de estrategia familiar. Tampoco la asistencia es obligatoria porque como se ha visto el niño

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

tiene una serie de obligaciones que son prioritarias en relación con las estrategias mencionadas. Al niño rural no se le manda a la escuela para que aprenda algo útil o un oficio, para que no moleste en la casa, para que no tenga malas compañías, para que no esté ocioso, para que no llegue a la universidad, como lo expresan algunas de las verbalizaciones referidas a los niños urbanos.

Por otra parte la organización social de la reproducción generacional de los niños urbanos, la asistencia escolar cumple un papel central, que no cumple todavía en la reproducción generacional de los niños rurales de estratos bajos. Sin embargo los padres de estos estratos mandan a sus hijos a la escuela y de ahí las preguntas que acerca de en que medida este hecho altera la estrategia familiar actual, qué esperan los padres de sus hijos y para sus hijos en el futuro en el futuro y en qué medida esos hechos prefiguran las estrategias familiares del futuro.

Los padres constituyen el público del sistema educativo formal y como se vió anteriormente, se trata de un público que salvo de casos excepcionales, no controla la manera en que se trabaja con sus hijos, ni el producto que se obtiene con ellos. La mayoría de los padres siguen considerando que su obligación, en el mejor de los casos, es contribuir a la infraestructura material de la escuela, pero se consideran ajenos a lo que la escuela debe hacer y como debe hacerlo. En general, se consideran sin la ilustración suficiente para preocuparse del currículum,

el rendimiento, la repetición, las dificultades lingüísticas. Entienden que eso corresponde a los docentes, a los que gobiernan. Además, la actitud auto limitante de los padres debilita aún más los vínculos entre la escuela y la familia. Los padres reconocen su poca formación y la imposibilidad de ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en el aprendizaje escolar. Esto incide en que los padres no tengan en cuenta los requerimientos de sistematicidad y continuidad propios del trabajo y sean desaprensivos con la ausencia de sus hijos (Rivarola, "Notas", 1979).

Pero, de todos modos, la escuela existe y los niños asisten a ella. Esto hace que los padres exijan que la escuela eduque a sus hijos dentro del marco valorativo que ellos consideran válido, y que además, les imparta conocimientos. Si esto no sucede o si los padres no lo perciben así, no solamente reprimen a los niños, sino que culpan y sancionan a la escuela por el fracaso. Por su parte, la escuela también pide a sus usuarios que cumplan cosas: si ellos no las cumplen, también se dan sanciones a los niños y se hacen reproches a sus familias. (Vecino, 1980).

Parecería que la única relación entre la escuela y la familia se da para encarar situaciones disciplinarias aunque, cuando los padres demandan represión a sus

hijos, se refieren sobre todo a que se castiguen las faltas propiamente escolares. A algunos padres les gusta que se les castigue a los niños con varas (que ellos mismos proveen a veces a los profesores) flexiones dejándolos sin recreo, aunque generalmente prefieren que los dejen estudiando, porque los niños no estudian en la casa (Rivarola, "Notas", 1980; Vecino, 1980; Ferro 1.978). Se ha notado, así, que la escuela y la familia tienen en común la valoración de la obediencia, el ejercicio de la autoridad y por ende, del poder (Vecino, 1980). Pero esta coincidencia en los aspectos disciplinarios supone la asistencia de los niños a la escuela, con lo que se vuelve a la pregunta sobre el papel de ésta en las estrategias familiares.

En este sentido, la información disponible puede agruparse de la siguiente manera:

a La educación formal es considerada como un bien en sí mismo. Así, el campesino aimara desea que su hijo sea educado (Thomas, 1978); los padres reconocen que es importante que los hijos reciban una educación elemental porque siempre es bueno estudiar (Rivarola, "Notas", 1980). Esta afirmación de la bondad de la educación se produce aunque a veces se reconozca su escasa utilidad en la situación rural actual. En tal sentido, se informa que los padres de familia piensan y actúan de acuerdo con el principio según el cual la escuela es poco útil para los niños y nada o casi nada para las niñas, por lo que, en los cursos superiores, son muy pocas las niñas que estudian (Baldivieso, 1979). Algo similar sucede con el alfabetismo, ya que se informa que éste no es considerado útil para que los campesinos mejoren sus servicios comunitarios, aumenten sus conductas favorables al trabajo colectivo y aumente su productividad; es visto como útil para que los campesinos aumenten sus conocimientos teóricos, se ubiquen con mayor criticismo ante sus problemas y aumenten su grado de modernización; no parece ser valorado a menos que se participe en un programa de desarrollo agrícola. Todo llevaría a concluir que por sí solo el alfabetismo no es un arma de desarrollo (Schmelkes, 1979).

Pero estos juicios sobre la utilidad inmediata no se contraponen con la consideración de la educación como un bien en sí mismo y menos aún, con su utilidad futura. Así, también se informa que la población considera importante la educación porque es una preparación necesaria para el trabajo urbano, dado que las actuales actividades productivas de la agricultura no garantizan trabajo para las nuevas generaciones (Matos Mar, 1978).

b La educación formal es considerada como una fuente de prestigio y los padres buscan la educación de sus hijos o para confirmar el status que la familia ya ha alcanzado o como un avenida hacia un mayor status o para ocupaciones mejor pagadas (ECLA, 1968). Esto es particularmente importante en zonas cuya lengua autóctona no es el castellano. Dentro de la comunidad y de la familia, ser bilingüe constituye un medio para mejorar la posición social,

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

ya que la articulación con el mundo extra - comunidad se hace por los bilingües (Rivarola, "Notas", 1980). En suma, en estas zonas, ser bilingüe acuerda o refuerza el prestigio asociado a la vinculación con el mundo externo.

c La educación formal es considerada como una vía de integración al mundo urbano y a la nacionalidad y esto, asociado con el prestigio, como una fuente de autovaloración. Las familias aunque no tengan capacidad para elegir, confían en que la escuela transmute a sus hijos en ciudadanos y a pesar de que el grupo se sienta lo suficientemente seguro como para preservar los valores originarios, que dan el máximo apoyo a la acción escolar como vía de occidentalización controlada, (Vecinos, y otros "Proceso" 1979). El ámbito urbano es el ámbito del castellano y éste es la fuente de inseguridad del campesino en sus contactos con el mundo exterior, por lo que, para acercarse al mundo urbano, perciben que es necesario algún grado de castellanización (Rivarola, "Notas", 1980).

Se declaran ignorantes y desean aprender a hablar y a escribir en castellano y a interiorizar patrones culturales urbanos, lo que esperan conseguir en la escuela que, de tal manera, estaría siendo un incentivo para la migración. En efecto, los padres exigen a las escuelas que enseñen castellano porque es el único lugar donde los niños pueden aprenderlo, porque es difícil aprender a leer y escribir en lenguas autóctonas, cuya gramática es compleja y por último, porque se sienten inferiores cuando en las clases sólo se habla en la lengua autóctona. Cuando un poblador que sabe leer y escribir dice que no es un indio rudo como todos los paisanos de la zona y cuando otro afirma que está cansado de tener nietos indios y que quiere un nieto que pueda llegar algún día a ser ministro y por esto lo manda a la escuela, ambos están expresando claramente las dimensiones de autovaloración y de integración nacional que se acuerdan a la escuela.

d La educación formal es considerada una fuente de conocimientos instrumentales, aunque los niveles a los que aspiran los padres para sus hijos sean relativamente limitados: leer bien y entender, realizar los cálculos y saber desenvolverse, (Rivarola, "Notas", 1980) castellanización y algunos conocimientos instrumentales, rechazando todo lo demás (Vecino y otros, "Proceso", 1979).

En síntesis, para los estratos bajos rurales la educación formal es demandada porque se la considera: un bien en sí mismo, aunque de dudosa utilidad inmediata; una fuente de prestigio; una vía de integración a la nacionalidad y al mundo urbano; una fuente de autovaloración; un medio para obtener conocimientos instrumentales.

Si se confrontan esas razones con las estrategias de las unidades familiares de los estratos considerados, puede concluirse que la educación formal; a) no se considera importante para el trabajo predial, el trabajo doméstico, el

mejoramiento inmediato de las actuales condiciones de vida, las relaciones sociales locales; b) se considera relativamente importante para el trabajo agrícola extra - predial; c) se le adjudica importancia para el trabajo no agrícola, las migraciones, el mercado, las relaciones sociales con el mundo externo al asentamiento local, la posición dentro del sistema de estratificación local, las vinculaciones con las reparticiones estatales y privadas con que los campesinos entran en relación institucional cada vez más frecuente.

El intento de aproximación a la respuesta de las dos preguntas centrales que se formularon conduce a dos conclusiones de carácter general. Por un lado, en las condiciones de vida que han sido expuestas, los niños asistirán a la escuela mientras las urgencias de la supervivencia sean postergables; mientras no tengan que incorporarse definitivamente a la fuerza de trabajo; mientras no se demuestre "que no les da la cabeza", cualquiera sea el nivel educativo que alcancen en definitiva.

Por otro lado, en su demanda por educación formal, los padres afirman su deseo de que los hijos tengan una calificación escolar superior a la de ellos y otra forma de vida, con la que, simultáneamente, afirmen su rechazo a su propia forma de vida. Ambas conclusiones sugieren que está abonado el terreno para que el proceso de expansión de la modernización siga su curso.

5. Propuestas de Estrategias

Dada la situación del sistema educativo formal en el medio rural, de la escuela, de los asentamientos humanos locales, de las condiciones de vida de las unidades familiares y sus estrategias y de las condiciones en que están los niños en el momento de ingresar a la escuela, se han formulado distintas propuestas de estrategias, algunas de las cuales se centran en los aspectos educativos, mientras que otras se centran en las condiciones de pobreza que están los estratos bajos rurales.

Según una de dichas propuestas de estrategia, la causa de la tendencia de los sistemas escolares a reproducir y consolidar las desigualdades sociales y económicas entre los distintos estratos de la población sería el divorcio entre la cotidianidad de la vida campesina y las formas, el personal y los contenidos de dichos sistemas, así como la tendencia de estos a desarrollarse sobre la base de una adaptación y proyección de su propio pasado (Proyecto "Red", 1977). De este diagnóstico casual se desprende que las acciones deben encaminarse a superar el divorcio entre la cotidianidad de la vida campesina, y las formas, el personal y los contenidos de los sistemas educativos, por un lado y, por otro, a quebrar la tendencia de estos sistemas a desarrollarse sobre la base de una adaptación y proyección de su propio pasado.

Sin embargo, parece dudoso que la superación de ese divorcio y la quiebra de esa tendencia puedan ser suficientes para impedir que los sistemas escolares reproduzcan y consoliden las desigualdades sociales y económicas entre los distintos estratos de la población. No obstante, una estrategia de este tipo, que se ubica entre las hipótesis medias (acciones iniciadas del sistema educativo), podrían facilitar una posición crítica ante el sistema educativo, de la que pueden surgir propuestas innovadoras que el mismo sistema pondría en práctica.

Como resultado de un esfuerzo exploratorio para identificar las respuestas educativas de los asentamientos rurales, se propusieron las siguientes recomendaciones:

- Las estrategias educacionales deberían basarse en problemas, centros de interés o necesidades, definidos por la comunidad y no en currículo formales y predeterminados.
- Alrededor de cada problema o centro de interés, deben desenvolverse una serie de actividades que se tocan con otras áreas de problemas tales como la salud, nutrición, agricultura, vivienda, etc. Estas actividades no pueden ser sólo de aprendizaje sino también herramientas analíticas para la solución de problemas.
- El ritmo, progresión y localización de actividades de aprendizaje no pueden depender del educador sino de las reales necesidades de la población.
- La participación de la comunidad es necesaria tanto para la identificación de cada actividad como para su ejecución. Esto implica la existencia de estructuras locales de participación (UNESCO / BIE, 1978).

La primera reacción que surge de la lectura de estas recomendaciones es acerca de por qué se proponen sólo por las áreas rurales, ya que la educación centrada en problemas e intereses reales y la participación de la comunidad en la identificación y ejecución de las actividades constituyen una propuesta educativa revolucionaria aún en términos de la educación urbana y de los niveles medio y superior para los países de la región.

Por otro lado, las características actuales de los sistemas educativos formales en las zonas rurales y de los docentes que se desempeñan en ellas parece estar bastante alejadas de las posibilidades de detectar problemas y convertirlos en material pedagógico; de desarrollar las áreas de problemas vinculados a cada centro de interés (salud, nutrición, agricultura, vivienda, etc.); de entregar herramientas analíticas para la solución de problemas; de subordinar la progresión, el ritmo y la ubicación de las actividades de aprendizaje a las necesidades y características de la población.

Por último, ya se ha hecho referencia al equívoco que puede estar implícito en suponer la existencia de estructuras locales de participación. Esta propuesta parece moverse preponderadamente en el largo plazo y centrarse en la faceta que antes se calificó como de crisis general de la educación más que en aquella

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

de la situación crítica de los niveles educativos formales en las zonas rurales y el sistema educativo formal para acceder a ese público.

Las propuestas estratégicas centradas en la atención de los grupos pobres parten de que, si se desea atender en forma preferencial a dichos grupos, se debe modificar diversas variables, siendo insuficiente la simple expansión de la oferta del sistema educativo. La constatación de que el deterioro de las condiciones de vida afecta a distintas dimensiones además de la educación (salud, nutrición, vivienda, etc) ha llevado a la conclusión de que existe una complementariedad de las necesidades básicas y de que los déficit en los distintos aspectos se refuerzan recíprocamente (Tirón, 1979; Terra, 1979, Borsotti, "La familia", 1978).

Con distintas variantes, estas estrategias proponen desarrollar paquetes de acciones que incluyen: programas de empleo; de dotación de servicios básicos; de prestación de servicios de salud, educación y vivienda; de educación familiar y de organización de las familias sobre una base territorial, etc. Generalmente se recuerda que, en la región, los gobiernos ya están desarrollándose en todos estos campos y que la aplicación de estos paquetes de acciones, más que requerir nuevos o mayores recursos financieros, exigiría una utilización más eficiente de esos recursos, siempre que fuese posible coordinar eficazmente las distintas acciones. Sin embargo, debe tenerse presente que, aunque se logre una utilización más eficiente de los recursos y una coordinación eficaz de las acciones, éstos son aspectos que no necesariamente modifican la naturaleza de los problemas técnicos y culturales propios de cada uno de los servicios involucrados.

Según otra estrategia, que intenta tener en cuenta simultáneamente la condición de pobreza y la situación educativa, que se propone distinguir distintos agrupamientos dentro de la población rural. Para los grupos más deprimidos (población dispersa, regiones no alcanzadas por el proceso de expansión de la modernización), la escolarización no aparece como prioritaria y las urgencias se centran en alimentación, salud, empleo, vivienda, etc; estos grupos necesitan un paquete de medidas tendientes a satisfacer necesidades básicas antes que maestros y escuelas.

En el corto plazo, ellos serían marginados de la educación formal y su atención educativa se prestaría a través de programas de educación no formal, relacionados con las necesidades básicas. En la medida en que fueran mejorando sus condiciones de vida serían incorporados al sistema educativo formal. Para estos grupos lo que debe dar la escuela (lecto - escritura, alfabetización, integración, valores, pautas de conducta) no parece responder a ninguna necesidad, ni tener mayor utilidad. Para los grupos que están en un nivel más alto (población alcanzada por el proceso de modernización pero que se mantiene en condiciones de supervivencia), el sistema educativo formal

podría atender a sus necesidades educativas a condición de que se produjeran algunos cambios en la escuela y en la pedagogía.

Por último, para los grupos de la población que han superado los niveles de supervivencia y se encuentran al menos parcialmente integrados al proceso de modernización rural, el sistema educativo formal puede dar respuesta a sus necesidades educativas. Para estos dos últimos grupos de la población, el problema no consiste en los aprendizajes que hay que producir, sino en como producirlos.

6. A manera de conclusiones

La forma en que se ha tratado la materia correspondiente a este capítulo deja la sensación de que hay en ella algo de inasible y de que todo sólo ha sido aludido. Tal vez eso sea algo inevitable cuando se llega a lo que se ha denominado el "grass root level", en un análisis de características regionales.

En este caso, son poco útiles tanto la casuística antropológica como las grandes categorías sociológicas y su escasa utilidad no se refiere sólo al análisis sino también al diseño, formulación y ejecución de políticas. Por eso se ha optado por la exposición de los determinantes genéricos de los circuitos de satisfacción de las necesidades educativas: las condiciones culturales y de vida de las unidades familiares y sus estrategias y la forma en que ambas condicionan la demanda educacional y esa particularidad materia prima que son los niños.

En el momento de reflexionar sobre el alcance de los puntos aludidos en este capítulo, debe tenerse presente que él se ha centrado en los niños, quienes concretan la demanda de educación que realizan sus padres. Si se supone que el sistema educativo formal en las áreas rurales va a seguir atendiendo sólo a ese grupo de edad, queda por considerar a qué otros medios se puede recurrir para atender a las necesidades de educación de los grupos etarios, en particular a los jóvenes y los adultos que o no han asistido a la escuela, o no han adquirido un mínimo de educación básica.

Si se consiguiera que el sistema educativo actualmente operante lograra que los niños residentes en las zonas rurales tuvieran acceso total al sistema y mejoraran sustancialmente los niveles de asistencia, permanencia y aprobación de los cursos habiendo adquirido los aprendizajes previstos, ya se estaría ante un cambio sustancial. Aún esa modificación incidiría en las familias rurales, dadas sus condiciones de vida, el papel que en ellas tienen los niños y la dualidad entre la cultura local y la escolar. La opción de que inicie acciones dirigidas a enfrentar otras necesidades de la población rural, además de las educacionales, conduce a problemas derivados de los requerimientos de

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

equipamiento, docentes, currículo, etc, y debe ser considerada en relación con las propuestas de educación no formal.

De lo expuesto puede concluirse que, bajo una hipótesis máxima para políticas y acciones, éstas deben orientarse a cambiar las condiciones de vida de las unidades familiares y sus estrategias, sea por intermedio de medidas de corto plazo o por intervenciones de carácter estructural.

Bajo una hipótesis media, son múltiples las acciones que pueden intentarse desde el sistema educativo formal. En este caso, será necesario tener presente que las razones por las cuales la población rural demanda y legitima la escuela ponen en guardia acerca de reformas educativas que no respondan a las expectativas de dicha población. Así lo sugiere alguna información sobre la insatisfacción de los padres ante las actividades de aprestamiento escolar previas al aprendizaje del castellano y la lecto - escritura, establecidas en un programa reformado (Matos Mar, 1978).

Por otro lado debe tenerse presente que el deficiente aprestamiento de los niños rurales para las actividades escolares refleja mucho más que un proceso de desarrollo mental o psicomotor diferente. Por último, debe recordarse que, en las zonas rurales, la vulnerabilidad escolar es muy alta, ya que cualquier crisis que afecte al niño puede implicar con mucha facilidad la salida de la escuela y no existen otras alternativas como las que hay en las zonas urbanas o de las que disponen otros sectores sociales (Tedesco, 1980).

Bajo una hipótesis mínima, se abre un enorme campo, muy variado, de acciones posibles en el marco de la educación no formal y de atención a las necesidades básicas.

Dadas las características de la organización social de la reproducción generacional y el mantenimiento cotidiano de los agentes sociales en las zonas rurales, merece especial atención a la situación educacional de las mujeres y en particular, las mujeres indígenas, teniendo en cuenta tanto el papel que les cabe en las estrategias familiares como en su propio desarrollo personal.

UNIDAD 4: La Etno - educación en Colombia: Un Trecho Andado y un Largo Camino por Recorrer

Tulio Rojas Curieux.
Proceso de Información

INTRODUCCIÓN

En la historia universal son varios los momentos y las voces que han proclamado la extinción de distintas sociedades. En nuestra América, en varias oportunidades se habló de la desaparición de los pueblos indígenas. Hoy a las puertas de empezar un milenio, de cambiar de siglo, los pueblos indígenas del continente americano no sólo no han desaparecido, sino que continúan su lucha por ampliar el espacio de existencia y desarrollo en el mundo de hoy. Son pueblos que no se han quedado anclados en el pasado y que día tras día nos dan muestra de su reconocimiento a nivel internacional.

Se han firmado una multiplicidad de declaraciones y convenios internacionales para reconocer el derecho a la existencia de los pueblos indígenas. Es una clara demostración del papel que juegan dichos pueblos quienes con su presencia y con la defensa de sus derechos individuales y colectivos, están logrando que la comunidad internacional reconozca su existencia y derechos más allá de los estados - nación.

Vale la pena recordar la trascendencia del convenio 169 de 1989 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (aprobado en Colombia mediante Ley 21 del 4 de marzo de 1991), el cual constituye un hito importante en la última década en materia de reconocimiento de los pueblos indígenas como dueños de sí mismos y sujetos activos en la definición de sus planes de vida. No debemos olvidar que en 1993 la Organización de las Naciones Unidas declaró ese año como el "Año internacional de los pueblos indígenas"; en este momento está en discusión la creación del foro permanente para los pueblos indígenas "de ser aprobada esta propuesta, implicaría la creación de un organismo con representación permanente de los propios pueblos indígenas y sería un interlocutor de alto nivel de los gobiernos y organizaciones internacionales".

En América Latina ha existido la tendencia de ignorar la existencia de los pueblos indígenas. Afortunadamente y por diversas circunstancias, la situación ha variado en la última década. Y gracias a esto cambios, la "invisibilidad" de los indígenas ha disminuido para el resto de la población. Hoy es claro que ellos existen, así no se reconozcan íntegramente sus derechos. Para muchos políticos y analistas, los indígenas ya son actores del mundo de hoy. Por eso cada vez están más presentes en los análisis, aunque siempre han estado activos en la vida social.

En Colombia todas las fronteras han separado los territorios de pueblos ancestrales que vieron constituir los Estados - nación sin tenerlos en cuenta. Basta mencionar sólo unos pocos ejemplos: en la frontera con Panamá encontramos los Kounas (tules) que viven en la provincia de San Blas (Panamá) y en el golfo de Urabá (Colombia); en la frontera con Ecuador se encuentran los awas (conocidos como Kwaikwars), que viven en ambos lados de la frontera, al igual que los cofanes y sionas; y se observan casos similares y quizá más graves (por el tamaño de la población) en las fronteras con el Perú, Brasil y Venezuela. Ni siquiera el archipiélago de San Andrés y Providencia queda por fuera de esta realidad, pues los raizales de esta región tienen una clara historia caribeña.

Esta realidad no puede ser desconocida por quienes se preocupen de estudiar el mundo de hoy. En este sentido, el presente artículo intenta explorar algunos puntos relativos a la educación en pueblos indígenas, la cual también ha sido llamada etnoeducación. Sin entrar en las distintas posiciones que existen sobre la denominación y alcances de la educación en estas sociedades, se tratará de dar una visión general de la problemática que allí existe.

En primer lugar, se presentará la posición del Estado colombiano y la riqueza de nuestro patrimonio lingüístico. Posteriormente se abordará el papel de la escuela y las lenguas en el proceso educativo, para finalizar presentando algunas ideas sobre la educación indígena y la educación nacional. Esperamos que este documento enriquezca y dinamice la discusión, si ello es así, habremos cumplido uno de nuestros propósitos.

4.1 LA POSICIÓN DEL ESTADO COLOMBIANO

Si buscamos comprender la evolución de la política educativa del Estado colombiano para los pueblos y comunidades indígenas, es necesario

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

remontarnos a los tiempos en que la administración de la educación era realizada por las misiones católicas o en otros términos a "la educación contratada" que nació de la aplicación del concordato que el Estado colombiano firmó con la Santa Sede (en 1888 y luego renovado en 1973). En ella se presentó particular interés a la evangelización y a una educación en función de los preceptos de la iglesia católica.

Esta política, y la de los internados escolares (iniciada en los primeros 25 años del siglo XX) tenía como objetivo central el ingreso de los indígenas "al mundo civilizado", tal como quedó estipulado en la ley 89 de 1890, "por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada".

Es necesario aclarar que para la constitución de 1886, no existen en el territorio de la República de Colombia pueblos con la particularidad histórica y lingüística, es decir, para esta constitución no existen los pueblos indígenas. Es por esta razón que, al "olvido" de los legisladores de 1886, surge la mencionada ley de 1890 en donde se confiere poder a la autoridad eclesiástica (católica) que en su artículo 1 decía: "en consecuencia el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas" y más adelante en el artículo 40 encontramos que los indígenas son "asimilados por la presente ley a la condición de menores de edad".

La constitución colombiana varió radicalmente y en la nueva Carta Magna, proclamada en 1991 se reconoce que Colombia es un país plurilingüe y multicultural y se consagra derechos fundamentales relacionados con la diversidad cultural y lingüística, la identidad, la participación y la autonomía²⁰. En Marzo 4 de 1991 se dicta la ley 21 "por medio de la cual se aprueba el convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes adoptados en la 76a. Reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989", y allí se reconocen muchas de las aspiraciones de los pueblos indígenas.

A nivel de las distintas dependencias estatales también se ha visto la evolución de las diferentes disposiciones. Se hará referencia particularmente a las emanadas del Ministerio de Educación Nacional, aunque también se evidencia en todas las que tienen relación con las comunidades y pueblos indígenas.

En 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional produce el Decreto Ley 088 de 1976, se da una mirada a la realidad escolar en algunas comunidades indígenas que más tarde se concreta en el Decreto 1142 de 1978. Este texto oficial reconoce el derecho de los indígenas a tener una educación de acuerdo con sus particularidades, que consulte sus procesos y que les permita participar en su diseño, evaluación y escogencia de maestros apropiados.

²⁰ Respecto de los artículos de la constitución colombiana que consagra estos derechos, puede verse "la traducción de la Constitución de la República de Colombia A las lenguas indígenas", en Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. La jurisdicción especial indígena, Santafé de Bogotá, Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior y Ministerio de Justicia y del Derecho, 1997.

Este Decreto va a servir de apoyo a las exigencias que los pueblos indígenas hacen al Estado Colombiano y a la luz de sus planteamientos surgirán varios procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas o por el mismo Ministerio de Educación.

En la década de los 80 el Ministerio de Educación constituye el grupo de Etnoeducación (resolución 3454 de 1984) que basa su trabajo en los planteamientos desarrollados por Guillermo Bonfil, "batalla sobre etnodesarrollo y la etnoeducación como corolario". Así ven a la luz los "lineamientos de educación indígena" que en la introducción de la IV edición (agosto / 85) dicen: En el año de 1978, cuando se expidió el decreto 1142, se sentaron por primera vez las bases para definir los programas educativos que permitieran su real participación en el proceso educativo. Sin embargo, este decreto se aplicó a los programas oficiales de educación y los indígenas continúan sometidos a currículos diseñados a partir de las necesidades y los intereses de sociedades y culturas totalmente diferentes a las suyas²¹.

Este grupo de trabajo logra tal desarrollo que en 1992 (Decreto 2127) se establece como División de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, parecía que esta vez los indígenas tendrían un interlocutor válido y permanente en las dependencias oficiales encargadas de la educación. Esta división tuvo una efímera existencia, dado que en 1994, a raíz de la reestructuración del Ministerio, fue nuevamente convertida en un equipo de trabajo.

En 1994 se dicta la Ley 115 conocida como "ley general de educación". En ella se establecen criterios para la educación ofrecida a los pueblos indígenas. Esta Ley es reglamentada por el Decreto 804 de 1995.

Como puede verse en este apretado recorrido, se ha pasado no sólo del desconocimiento constitucional al reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho, sino que el Estado ha pasado a ser plenamente consciente de la responsabilidad que le compete en cuanto a educación indígena se refiere.

²¹ Dejaremos para otra oportunidad el análisis detallado de los textos oficiales en este tema al artículo de Juan Houghton. "¿Adónde apunta la educación en los pueblos indígenas?". Algunas hipótesis en educación endógena frente a la educación formal, colección de lenguas aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 51-67.

Pero si dejamos hasta allí nuestro análisis, dejaríamos totalmente neutral el proceso, es evidente que las luchas de los pueblos indígenas han sido un motor fundamental para que el país tome conciencia de su diversidad lingüística y cultural y que de ellos han avanzado en procesos de educación articulados al modelo particular de su organización, participar en las tareas de etnoeducación es de hecho una tarea política para los indígenas.

Ahora bien en este momento es necesario ir más allá de la proclamación de principios y del reconocimiento de una realidad multicultural. Hay que avanzar en la dilucidación de una política lingüística, tarea que debe ser emprendida con tesón y cuya importancia apenas señalamos aquí. Como siempre, la modificación favorable del marco legal constituye ayuda, pero no es lo fundamental y acaso podríamos decir que ni siquiera es decisiva.

4.2 LAS LENGUAS ABORÍGENES: PATRIMONIO VIVO DE COLOMBIA

Hasta hace unos diez años Colombia se percibía a sí misma como un país esencialmente monolingüe y las comunidades y pueblos indígenas - con sus especificidades históricas y culturales - eran poco visibles. Los estudiosos sobre el español habían avanzado notablemente y su valoración social y cultural era considerable. La existencia de las lenguas aborígenes (indígenas y criollas) era una realidad asumida por muy pocos sectores de la academia nacional. Hoy día, esa percepción ha cambiado y tanto los problemas territoriales y políticos como las especificidades culturales y lingüísticas de las minorías étnicas tienen un espacio importante en la representación social. En este campo, por la abundancia de su patrimonio, Colombia tiene una importancia excepcional.

Colombia entró en un proceso de reestructuración de sus instituciones con el inicio de la década de los noventa, en particular con la reforma de su carta jurídica. En la nueva Carta Magna se encuentra el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural (artículo 7) y la oficialidad de las lenguas diferentes del castellano en algunos territorios (artículo 10). Es cierto que el texto constitucional así lo consagra, pero necesitamos trabajar mucho más para que estos presupuestos sean realidad. Muchas dificultades se interponen para ello, las cuales involucran diversos factores que van desde el menosprecio abierto, como cuando alguien para agraviar al otro se refiere a él como "un

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

indio", hasta la problemática que implica poder lograr que las lenguas indígenas y criollas sean oficiales en sus propios territorios.

Una extraordinaria diversidad cultural y lingüística, casi única en Latinoamérica, caracteriza a la población indígena colombiana. Dentro del territorio coexisten agricultores andinos con pastores seminómadas y horticultores de selva tropical. Todos ellos son herederos de complejas tradiciones mitológicas, formas de organización social y política, así como sistema de adaptación cuyas raíces se hunden en el remoto pasado precolombino, aún imperfectamente conocido.

Antes de la llegada del Europeo, la que es hoy Colombia se encontraba en una posición privilegiada: era el sitio de cruce de importantes corrientes migratorias y de influencias culturales y lingüísticas provenientes del norte, del oriente y del sur.

Desde el punto de vista lingüístico, se hablan hoy más de sesenta lenguas amerindias distintas, con sus numerosos dialectos. Dichas lenguas pertenecen a más de diez familias lingüísticas diferentes, lo cual implica un grado excepcional de diversidad lingüística. Por estar Colombia a la salida del istmo interamericano, se han mantenido en su territorio idiomas de muy distinta procedencia. Hoy día se hablan lenguas de las grandes familias suramericanas como son: La arawak, la caribe, la quechua y la tupí. También se hablan lenguas de la gran familia chibcha, de probable procedencia centroamericana. Un fondo autóctono de sus familias con presencia exclusiva en la región (guahibo, sáliba, makú, huitoto, bora, tucano, chocó) más lenguas aisladas o de filiación no comprobada (andoque, awa, cofán, guambiano, kamentsá, páez, tinigia, ticuna, yaruro, yagua.), contemplan una situación muy compleja. Se hablan también dos lenguas criollas, una de bases inglesas y otra de base española.

Las lenguas extintas son numerosas y sobre gran parte de ellas no han quedado más huellas que las visibles en la toponimia; sobreviven grupos que conservan su patrón de identidad indígena, aunque hayan perdido su lengua vernácula (yanaconas, coconucos del Cauca, coyaimas del Tolima, Pastos de Nariño y otros). Más de medio millón de personas se comunican a diario en lenguas de origen no europeo. El interés que hoy día se manifiesta en los medios científicos por el estudio y la descripción de las lenguas aborígenes de América es muy marcado.

Las estructuras lingüísticas que se logran descubrir son muy variadas y remiten a grandes diferencias tipológicas. Para ejemplificar de alguna manera, en Colombia se encuentran lenguas tonales como en el suroriente asiático, tales como chino, vietnamita, tailandés, o en África central, donde están presentes las lenguas chádicas y bantúes, entre otros (en Colombia entre otras tenemos el barasana, tatuyo, kubo, yurutí); lenguas de los cuatro tipos morfológicos

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

clásicos: flexionales como el griego o el Latín (el Kogui, el arhuaco, etc) aglutinantes como el turco o el húngaro (achagua, andoque, páez, etc), aislantes como las lenguas malayo - polinesias (emberá del Chocó, criollos de San Andrés, etc), polisintéticas como el esquimal (Kametsá). Para recurrir a otra tipología relativa, a estructuras de transitividad, se dan en Colombia lenguas acusativas como el español o el inglés (la gran mayoría), lenguas ergativas como el vascuence o las lenguas del Cáucaso (embera) y lenguas mixtas como algunas lenguas australianas o el maya (arsario, arhuaco, etc). Por otra parte las lenguas del Vaupés recurren a la armonía nasal, fenómeno original e importante en la teoría fonética general. Las categorías semántico-gramaticales reveladas son también de un gran interés.

El análisis gramatical revela arquitecturas conceptuales sobre el espacio, el tiempo, la clasificación de entidades, de procesos, de actitudes, que abren perspectivas fecundas sobre los procesos cognitivos de la mente humana, generalmente opacadas en nuestra civilización por nuestras tradiciones escolares.

El estrecho vínculo entre cognición y percepción también contribuyen a diversar aquí un campo de interés para la psicofísica.

Está claro que el entendimiento cabal de la lengua propicia también un acercamiento al conocimiento tradicional y a los textos de la tradición oral de estas culturas (mitos, cantos, ritos) que permiten, en buena parte, allanar dificultades y disminuir los errores de la etnografía de simple observación y traducción.

Se ve como las lenguas aborígenes de nuestro país constituyen una invaluable riqueza y un patrimonio que no solo debemos defender sino acrecentar.

4.3 EL PAPEL DE LA ESCUELA Y LA ETNOEDUCACIÓN

En las comunidades y pueblos indígenas, la escuela ha tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante. Muchas veces se afirma que se quiere que los indígenas conozcan las dos culturas: la propia y la "occidental" (que brinda la escuela en todos sus niveles a saber: primaria, secundaria y universitaria); y que se desempeñen con eficacia en ambas, aunque en realidad, en no pocas oportunidades el producto final es que el carácter multicultural de los estudiantes que han pasado por ella ha desaparecido totalmente. Esto ha permitido señalar la escuela como una institución que promueve la cultura occidental y por tanto aculturadora, impuesta por mandato oficial que en gran medida, a pesar de las nuevas disposiciones, se sigue imponiendo.

Es evidente que la escuela puede contribuir en procesos de reflexión sobre el mundo indígena y el mundo no indígena; pero al mismo tiempo puede contribuir, como ninguna otra institución, a menospreciar los pilares de las sociedades indígenas. Es precisamente ese espíritu de reflexión sobre “lo propio” el que se ha buscado impulsar con la etnoeducación; ella ha permitido repensar el sentir comunitario, revalorizar las lenguas y reflexionar sobre la autonomía.

Se puede afirmar que hay dos experiencias educativas bien diferentes: están los procesos propios frente a la educación oficial escolarizada. Los primeros han sido desarrollados a partir de los conocimientos ancestrales, alimentados por la tradición oral y nutridos en el tiempo con la historia acumulada por cada pueblo. La educación escolarizada, al tomar los principios de la sociedad no – indígena, propicia la desintegración cultural al hacer que se asimilen conocimientos y valores ajenos, en detrimento de los propios.

Presentamos una cita que a nuestro juicio resume la polémica que se ha presentado sobre la etnoeducación: la etnoeducación es una ideología, una política, un cuerpo de conceptualización y tal vez más, pero en curso, no es un manual; en ella intervienen o podrían intervenir intelectuales, profesionales de diversas disciplinas, el Estado y las Iglesias, aunque no me gusta, pero ahí están, y por supuesto los indígenas, o mejor, las comunidades, las cuales no siempre están presentes ni en estos debates ni en sus propios sitios como parte activa de sus potenciales cambios; en ocasiones intervienen sus líderes y representantes, sus maestros, pero en ocasiones desligados de la cotidianidad de su grupo²².

Podríamos afirmar que las diferentes experiencias educativas de las sociedades indígenas se dan en los niveles diferentes: por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido “lo propio”) y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante).

Afirma Marcos Yule (indígena Páez): “el trabajo educativo como proceso es lento, a largo plazo, los resultados no se ven de la noche a la mañana y en este sentido se hace complejo. Es la estrategia educativa que hemos venido desarrollando”²³, lo cual nos lleva a reflexionar en la relación entre escuela y la vida de la comunidad.

La escuela es una realidad que no se puede negar y eso ha sido claro para las sociedades indígenas. Por eso se han preocupado por apropiarse de un espacio que ya existe. Este es un proceso similar al de apropiación de los cabildos (en épocas anteriores) o tal como se han apropiado de las leyes nacionales para

²² Miguel Meléndez "del discurso ideológico al discurso lingüístico", en educación endógena frente a educación formal, colección Lenguas aborígenes de Colombia, serie memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 279.

²³ "La educación Indígena en el Cauca" en educación endógena frente a la educación formal, colección lenguas aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp.100.

luchar a su amparo. Por eso se ha abierto una amplia discusión sobre el papel de la escuela. Hay indígenas que consideran que la escuela es dañina y que no existe ninguna posibilidad de apropiación; son quienes han decidido no involucrarse en este tipo de procesos.

Otros piensan que sí es posibles la apropiación y por esos se han comprometido con procesos educativos en el marco de la escuela "oficial". Hay otros que dicen que la escuela oficial no sirve a los indígenas y que se debe crear otra escuela. Lo cierto es que en el mundo de hoy las sociedades indígenas no pueden evitar tener una posición frente a la escuela, puesto que ésta es una manera de establecer relación con la sociedad nacional y con el Estado colombiano.

También es cierto y tal vez no menos importante, el constatar que los indígenas continúan en la búsqueda de alternativas para sus jóvenes, sea en el marco de la institución escolar o sea por fuera de ella.

Surgen varias preguntas: ¿debe estar la escuela en las comunidades indígenas?, ¿cómo debe ser su presencia?, dejemos que sea Marcos Yule quien nos presente ideas al respecto:

Hay dos enfoques de educación: uno es el escolar que se ha venido relacionando últimamente con la comunidad y otro es el de la educación que se da a través de las asambleas como espacio propio en donde se vienen desarrollando reflexiones sobre la lengua, la cosmovisión y la tradición oral.

No quiere decir esto que cuando planteemos lo propio nos cerremos a lo externo; se necesita conocer otras culturas para socializar nuestros conocimientos con la cultura mayoritaria, que hasta ahora sigue siendo dominante. Entonces se pretende que la educación propia no sea cerrada sino que dinamice los núcleos de los valores de nuestra cultura y que nos

preparemos para hacer una síntesis de los cambios que se dan dentro de las comunidades, que ahora son fuentes, avasalladoras y destructores en un 90%. A esto es necesario hacerle frente²⁴.

Es bien evidente que, es este caso, no se está poniendo en duda la existencia de la escuela sino su función, su estructura y su organización entre el mundo indígena y el mundo no indígena.

²⁴ “Del discurso ideológico al discurso lingüístico”, en Educación endógena frente a educación formal, colección Lenguas Aborígenes de Colombia, serie Memorias, Volumen 4, CCELA Uniandes, 1998;pp 279.

Se presenta, entonces, una clara oposición entre dos concepciones sobre la escuela: una que propugna la integración y otra que busca una educación en y para la vida. Esta última es una escuela de afirmación del ser indígena.

Es cierto que la educación escolar puede ser un elemento extraño para muchas comunidades, pero no es menos cierta la necesidad de adquirir conocimientos más allá de los propios, más allá de lo local, conocimientos que podríamos llamar universales; pero esta adquisición no debe hacerse en contra de los conocimientos propios, los locales. Esto nos lleva a plantear una gran dificultad: la institución escolar está centrada en el maestro y en los contenidos oficiales (currículos).

El rol de los maestros al interior de las sociedades indígenas es peculiar. Por un lado, deben responder a los requerimientos de la institución escolar oficial y por otro satisfacer las exigencias de las comunidades. Allí de un claro enfrentamiento entre “lo propio” y “lo oficial”. Los maestros han sido formados (cuando lo han sido) en función de la educación no indígena, la cual muchas veces no tiene en cuenta, ni válida, la actividad de los pueblos indígenas en la creación y transmisión de conocimiento durante milenios. Es así como los maestros se ven más articulados al sistema educativo nacional que a su propia comunidad.

Es claro que no pensamos que el maestro indígena sea un problema; el dilema es el carácter que se le confiere al maestro y se espera que sea él quien aporte la solución a una realidad que sin lugar a dudas va mucho más allá de su existencia como persona y de su papel como maestro.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Otro elemento que se debe considerar en el análisis de los maestros cuya primera lengua no es el castellano es su escasa competencia comunicativa en esta lengua y las posibilidades que el sistema educativo les ofrece para mejorarlas.

Estos factores (educación formal desventajosa, formación no apropiada a realidades multiculturales, escasa competencia comunicativa) influyen poderosamente en la calidad del trabajo en el aula de clase.

Algunas experiencias educativas han pretendido asimilar a los ancianos y sabedores al papel de maestros escolares y ello ha sido fuente de conflictos y sinsabores. El espacio escolar no es el de la transmisión de las tradiciones y conocimientos tradicionales y por está razón se ha fracasado cuando se pretende que en el marco de la escuela se transmitan y recreen los conocimientos tradicionales. ¿Cómo conciliar los conocimientos tradicionales con los conocimientos de la escuela?, es una pregunta para la que todavía no tenemos una sola respuesta. Pero lo que ha quedado claro es que no se pueden confundir ni mezclar y es algo que cualquier proyecto educativo debe tener presente.

Es frecuente que los maestros indígenas deban desempeñar funciones que los colocan por fuera de las relaciones sociales de la comunidad y por encima de la gente del común, es decir, que asuman el papel que corresponde corrientemente a funcionarios oficiales.

En un buen número de oportunidades esto tiene como resultado una mayor aculturación del maestro y una pérdida de perspectiva en cuanto al fundamento de una educación propia, nos dirán que existe caos en donde esto no es así, pero mientras las sociedades indígenas no diseñen mecanismos que permitan controlar el papel y la acción de los maestros, siempre quedará la posibilidad de que el maestro se coloque – obligado, o por fuera de las autoridades indígenas. Nuevamente citemos a Miguel Meléndez, quien respecto del país de los maestros dice:

La única posibilidad a mi juicio, es que las comunidades y los maestros en particular se apropien conscientemente de sus necesidades educativas mediante elección de alternativas y una de éstas, óigase bien, una de estas alternativas, es la etnoeducación, pues en teoría caben muchas otras posibilidades²⁵.

Se evidencia que la formación de los maestros que trabajen en zonas indígenas deberían tener unos componentes particulares que les permitan, a indígenas y no indígenas que se desempeñen como profesores en las escuelas de las sociedades indígenas, tener mejores y más adecuadas herramientas para enfrentar el reto de una educación que verdaderamente consulte las realidades

comunitarias y que al mismo tiempo inscriba a los alumnos en el mundo de hoy.

Muchos maestros perciben su función como importantes para las comunidades y para el proceso educativo y en oportunidades se sienten impotentes para lograr un adecuado éxito en el trabajo escolar. Por ello son consistentes de que su formación para enseñar eficazmente en contextos multiculturales debe ir en aumento. En ese sentido, sería deseable que los profesores contaran con un conocimiento etnográfico que les permita afrontar los puntos de encuentro entre las culturas, de tal manera que puedan proponer elementos para un programa educativo que dinamice las particularidades de sus alumnos y les permita asumir con éxito la difícil tarea de insertarse en el mundo de hoy. El ejercicio de enseñar estructura al maestro como un intelectual, por lo tanto su acción no sólo beneficia a las comunidades, sino que a la vez lo introduce en una relación bilateral en donde al mismo tiempo que aporta, recibe y esto conlleva un enriquecimiento conjunto.

²⁵ "Del discurso ideológico al discurso lingüístico" Serie Memorias. Vol 4. Uniandes 1998. Pág. 179.

Pasemos a una corta reflexión sobre los currículos. Ellos son organizados en función del pensamiento de la sociedad dominante y cuando se ha pretendido hacerlo teniendo en cuenta el pensamiento indígena se ha llegado a un gran cuello de botella: la dicotomía entre un pensamiento totalizante. Para Occidente, el conocimiento es segmentado, delimitado por áreas y saberes; en esta perspectiva, la vida comunitaria, la cultura y los conocimientos indígenas quedan reducidos a una asignatura inscrita en el currículo y con ello se considera que se está haciendo un aporte a la educación de y para indígenas, cuando en realidad se les está quitando la vida y la fuerza a sus conocimientos. Antes de esta realidad es necesario identificar qué debe ser apropiado y cómo debe hacerse la apropiación.

De una manera bastante general, se podría afirmar que el concepto de etnoeducación es mirado como potencialmente aceptable por los "diversos actores educativos, pero que en muchas circunstancias parecía lejos de ser una realidad, dadas las dificultades de orden práctico que se encuentran para llevarlo a la realidad cotidiana". No son sólo dificultades administrativas; existen deficiencias y vacíos en el mismo conocimiento de las bases pedagógicas que permitan avanzar en la creación de una escuela que respete y propicie la diversidad cultural.

4.4 EL PAPEL DE LAS LENGUAS EN EL PROCESO ETNOEDUCATIVO

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

La diversidad lingüística de Colombia nos confronta con una realidad compleja, con implicaciones sociales, económicas, culturales y educativas que hasta el momento no se han encarado con suficiente claridad por muchos sectores de la sociedad nacional. El Estado, a pesar de haber promulgado el Decreto 1142 de 1978 relativo a la educación bilingüe en las zonas indígenas y de haber condignado en el contexto institucional de 1991 normas relativas a ella, tiene dificultades para volver operacionales estos propósitos.

Para hablar de la población indígena Colombiana y de sus lenguas es preciso distinguir varias esferas, a saber: los hablantes de lenguas amerindias y actores de los diversos procesos en sus comunidades; un segundo grupo que se autodesigna como indígena, más no es hablante de lenguas amerindias y un tercer grupo en proceso de autoreconocerse como indígenas que, aunque no hablen lenguas aborígenes, empieza a reconocer su valor y el de pertenecer a una comunidad. Esto nos lleva a establecer que ante un indígena podemos tener a un individuo con un bilingüismo pasivo o simplemente monolingüe en castellano.

Hablemos primero de ese grupo que ha perdido la lengua vernácula. Este es un factor que dificulta la consolidación de los procesos de educación propia, ya que la pérdida de la lengua tiene implicaciones en la desestructuración del pensamiento propio. A pesar de ello (de haber perdido la lengua) se ha dado el caso de pueblos que han trabajado en la revitalización de su cultura a partir de otros elementos de identidad y han iniciado procesos organizativos que han llegado incluso a introducir cambios en papel y pretensiones de la escuela. Podemos citar como ejemplo: los pastos (Nariño), los Yanaconas (Cauca) o los Zenúes (Córdoba). Otros grupos que han perdido su lengua han pretendido recuperarla a partir de muestras del léxico recogidas por misioneros o viajeros.

Esta búsqueda surge, probablemente, del valor otorgado a la lengua en los procesos de cohesión y reanimación política. En otros grupos la lengua se mantiene viva pero es marginal debido a diferentes factores, tales como el tamaño del grupo, las posibilidades de utilizar efectivamente la lengua como vehículo de comunicación más allá de un pequeño grupo (familiar o microlocal); allí el proceso de desestructuración cultural es intenso y se incrementa debido a la presencia centenaria de las misiones religiosas y sus escuelas - internados "civilizadores", aunado a las migraciones obligadas por colonos y exploradores de recursos naturales. Hoy la agresión continúa y se incrementa debido a la inversión de los narcotraficantes, a la presencia de fuerzas armadas (Estado, guerrilla, paramilitares), amén de la colonización campesina.

En los otros grupos la lengua se mantiene viva y es utilizada activamente dentro de las comunidades. Sin embargo, es necesario aclarar que en este punto hay diferencias importantes en las más de 60 lenguas supérstites; mientras los wayuus y los paeces superan los 100.000 hablantes activos,

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

encontramos más de 30 grupos que no llegan a los 5.000 habitantes, lo cual coloca a Colombia en una situación particular. En los grupos más activos y más organizados se han dado procesos que buscan la ampliación del radio de acción de la lengua y su uso en situaciones donde antes era utilizada la lengua de la sociedad dominante, el castellano. Estos son los grupos que han luchado por lograr que las lenguas minoritarias pasen del papel de lenguas sometidas a lenguas en igualdad de condiciones y son precisamente ellos quienes han impulsado con más ahínco la revalorización y revitalización de las lenguas vernáculas.

Se evidencia la relación que existe entre el desarrollo de autonomía política y la implementación de proyectos educativos más coherentes y apropiados.

En las condiciones descritas es claro que la conciencia de proteger y valorar las lenguas indígenas es una necesidad para el proceso educativo. También es claro que no se puede aislar el enfrentamiento lingüístico de la relación existente entre la sociedad dominante; allí el papel del lingüista deberá ser complementado por otros investigadores, los funcionarios y lo que es más importante, por las mismas comunidades involucradas.

Es preciso decir que algunas veces en el camino de la etnoeducación se ha sobrevalorado el papel de los estudios lingüísticos al haberse convertido la lengua en un factor importante (a veces determinante) de identidad. A nuestro juicio la etnoeducación no es sinónimo de lingüística, ni de antropológica, ni de etnodesarrollo, aunque pueda involucrarlos. Muchos de los programas impulsados en etnoeducación conceden un excesivo peso a la lengua, a su estudio y por ende al papel del lingüista.

Es claro que el lingüista será un asesor en este proceso, pero no debe ni puede ser el único. Se requiere además el concurso de pedagogos, sicólogos, antropólogos y otros especialistas en función del trabajo específico que se desarrolle.

Dado el peso que en todo este proceso se da a la escritura, es necesario decir algo al respecto. En nuestra sociedad la escritura es una realidad innegable, pero aun quedan en el mundo pueblos ágrafos (cada vez menos, pero existen) y otros recientemente han empezado a discutir sobre la posibilidad de utilizar una forma escrita para representar su habla.

Las implicaciones del proceso de adquirir y utilizar la escritura en una comunidad, no sólo en la educación sino en la vida diaria, son muy importantes y su debate puede ser complejo, pero no nos detendremos allí en el momento.

Es bien cierto que en la Colombia de hoy es necesario aprender a leer y escribir en castellano; también es cierto que cada día las lenguas indígenas se ven

impelidas al proceso de la escritura. Este puede ser un objetivo (político - cultural) válido, pero en sí mismo, no lleva implícita su viabilidad. Sería necesario abordar muy cuidadosamente el debate entre la oralidad y la escritura, entre los distintos tipos de oralidad y los diferentes tipos de escritura; en ningún caso podremos considerarlo agotado o superado.

Debemos acostumbrarnos cada vez más a las diferentes oralidades, a las diferentes escrituras o dicho de otra manera, a las diferentes formas de la textualidad.

4.5 LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN NACIONAL

Hasta el momento se piensa que la educación intercultural es solamente para los indígenas o grupos minoritarios.

Nosotros pensamos que esto no debe ser así. Dado que la constitución es clara en reconocer el carácter multicultural del país, la educación debería ser concordante con los postulados de la carta Magna. Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario. Esa será una manera de conocer y valorar la riqueza de las diversas culturas y las lenguas indígenas y a la vez una efectiva manera de enriquecer la escuela colombiana

Este sería un punto de partida original e innovador en la educación colombiana, pues se buscaría formar ciudadanos que comprendan la realidad nacional a partir de su inserción en diferentes culturas y de su interacción permanente con ellas, lo cual redundaría en el manejo de diversos y valiosos conocimientos, fortaleciendo una visión de mundo más amplia y menos dogmática.

¿Qué desean los padres de la escuela, en relación con la educación de sus hijos y sus culturas de origen?, ¿qué pueden hacer las organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación, las universidades, las normales, la educación contratada con la iglesia para atender las culturas presentes en las escuelas indígenas y no indígenas? incluso, ¿qué puede y debe hacer la escuela, si quiere evitar ocultamientos, hipocresías y una etnoeducación de carácter romántico, simple, estática?

Se debe romper con la discontinuidad entre la cultura de los estudiantes y la cultura escolar. La cultura de los estudiantes está representada en diferentes estilos cognitivos, diversas lenguas, multiplicidad de motivaciones, interacciones, y es muchas veces una clara muestra de la diversidad cultural colombiana.

La cultura escolar es eco de la sociedad mayoritaria y la discontinuidad con la cultura de los estudiantes se manifiesta en los contenidos, generalmente ajenos

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

a los conocimientos que posee el estudiante y se deja el mundo familiar y cultural por fuera de la escuela.

Es necesario que el alumno tenga la oportunidad de poner en relación lo que conoce con lo que debe aprender para que pueda producir un aprendizaje realmente significativo.

Es necesario desarrollar prácticas educativas que sean compatibles con las cultura presentes en el aula de clases, lo que no significa que todos los aspectos curriculares tengan que ser congruentes con las prácticas culturales de los alumnos. Se trata de que el conocimiento de estas culturas, de los modos de aprendizaje y los modos de socialización se utilicen como guía útil para seleccionar los programas educativos, para alcanzar los objetivos académicos desarrollados y evitar los no deseados.

Habría entonces que incorporar sistemáticamente la lengua a la actividad escolar y encontrar el espacio adecuado en el currículo. Esto no podrá realizarse desligado de la búsqueda pedagógica en contextos multiculturales y multilingües, tampoco se podrá llevar a este proceso a buen término sino se logra la participación activa, comprometida y permanente de las comunidades, a través de los padres, ancianos, mayores y sabedores.

Los intentos de elaboración de currículos mantienen (ya lo hemos señalado) las áreas, las asignaturas, las horas de clase en el salón y el saber en compartimentos (las más de las veces inconexos), a nuestro juicio, los proyectos educativos y por ende, los currículos, deberían tener su base y fundamento en las propias cosmogonías, axiologías y epistemologías de las comunidades indígenas; es decir que la etnoeducación será diferente en cada uno de los pueblos indígenas. Sólo así se podrá superar el carácter homogeneizante que se le ha conferido.

Existirán algunas similitudes por ejemplo en la relación con la sociedad mayoritaria, pero será necesario entender que incluso en las formas de relación con la sociedad nacional existen diferencias entre los distintos grupos.

El reto es grande: no se puede quedar la educación indígena, sea conceptualizada como "etnoeducación", como "educación endógena" en una política tolerante, pero inaplicable por la magnitud de las dificultades a las que se enfrenta. Hacer realidad una escuela adecuada a los pueblos indígenas y sus particularidades, que respete la diversidad cultural y que permita formar ciudadanos ligados a sus raíces y vinculados al mundo, exige que tanto el Estado Colombiano como las comunidades trabajen mancomunadamente en la misma dirección.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

El Estado deberá definir una política lingüística adecuada y lograr que sus disposiciones sean funcionales; las comunidades deberán aportar lo mejor de sí mismas para encontrar los derroteros que les permitan avanzar con la prudencia y paciencia que exige la experimentación.

La responsabilidad mayor le compete al Estado, pues es de su incumbencia la reglamentación, la formulación de ejes curriculares, la definición de métodos, los criterios de evaluación y el modelo de enseñanza.

Antes de terminar citemos a Jorge Orlando Meló, quien hablando de la escuela en Colombia (no se refería específicamente a la escuela indígena) dice: la escuela que puede transformar nuestra cultura debe tener unos rasgos que ya enuncié antes: estar centrada en el dominio del lenguaje, en la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante, en el desarrollo de la capacidad de crear, de decir cosas propias, de ser original. Esto supone bibliotecas, laboratorios y equipos para el arte. Las bibliotecas no deben ser para desarrollar la capacidad de comprender, confrontar, debatir y pensar.

Para ello hay que aprender a leer pero también a escribir, cosas que como lo sabe cualquiera que ha enseñado en una universidad, sólo logran hacer unos pocos estudiantes²⁶.

El examen que se ha realizado hasta el momento ha sentado las bases para el trabajo futuro, que sin duda requerirá una mayor capacidad para reformular las directrices, para corregir, el derrotero y una mayor voluntad para aplicar los resultados.

Bibliografía Sugerida

Decreto 804 de 1995, reglamentario del título III, Capítulo 3 de la ley 115: Educación para grupos étnicos. 1995.

GONZÁLEZ, Jorge. Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación. Riohacha. 1998.

LEGARRETA, Josué. Derechos de los pueblos indígenas. Estudio y Selección de textos, Mugarik Gabe. Victoria - Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1998.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Ministerio de Educación Nacional. La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Serie Documento de trabajo. Santafé de Bogotá. 1996.

SÁNCHEZ, Enrique (compilador), 1996. Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina. Disloque Editores, Santafé de Bogotá.

VALERIA, Marta, O. Debate sobre a educación indígena no Brasil (1975-1995). Ministerio de educación e do , universidade de Sao Paulo. 1995.

Yo kwinsirio 10 años de etnoeducación. Serie Documentos especiales. Santafé de Bogotá. 1996.

ZUÑIGA, Madeleine et al. Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Unesco - Orealc, Santiago de Chile. 1987.

²⁶ "Palabra y cultura" en revistas Número 19. Santafé de Bogotá. 1998. 40-43.

UNIDAD 5: Orígenes del Desarrollo de la Comunidad²⁷

María Clemencia Castro
Proceso de Información

5.1 INTRODUCCIÓN

Conviene remontarse a los orígenes de lo que se ha llamado, de manera general, el desarrollo de la comunidad con el fin de buscar allí elementos que permitan no solo comprender su historia sino también y de manera especial, entender una serie de problemas ligados desde un principio a este tópico; problemas referidos entre otros aspectos, su definición y a las concepciones subyacentes.

Si bien desde los orígenes mismo de la humanidad se encuentran comunidades constituidas, curiosamente la revisión de la literatura sobre el desarrollo comunitario ubica el tema específicamente en el siglo XX, en función y a partir de las intervenciones de los agentes externos (gobiernos o entidades gubernamentales, funcionarios, académicos, etc.), parece, entonces, como si la existencia de comunidades solo se reconociera desde el momento en que se decide invertir en ellas.

Es este un problema del cual pocos están exentos y que fácilmente encontramos hasta nuestros días manifestando entre otras cosas en esa gran dificultad para reconocer las historias, los sentidos, las significaciones propias de los colectivos humanos.

Inicialmente surgen los términos “desarrollo de la comunidad” y “organización de la comunidad”, con orígenes e historias muy diferentes a los cuales con el tiempo se les van reconociendo una serie de elementos comunes. Así, se llega al punto de usarlos de manera indistinta sin que ello realmente implique una claridad conceptual de los términos.

²⁷ Este trabajo está apoyado en los datos históricos y en los desarrollos presentados por G. Bonfiglio, 1987.

Posteriormente, esos términos empiezan a ser sustituidos por otros como participación comunitaria, educación comunitaria, participación popular, movilización popular, planificación popular, que de alguna manera hacen referencia a lo mismo y complejizan el panorama.

Esto no significó que desapareciera el desarrollo de la comunidad como política social o como técnica de invención, se trataba de nuevas formas adoptadas y, mejor aún, de nuevas denominaciones asumidas.

Se llega, así, al florecimiento de nuevas palabras para referirse a viejas ideas, lo que llevó en muchos casos a suponer diferencias donde más bien había semejanzas.

Difícil, también, ha sido el asunto para quienes han querido darle un nuevo sentido a esos términos buscando alternativas a los modelos tradicionales. En la medida en que se ven en la necesidad de recurrir a esos mismos términos han dado lugar a suponer semejanzas donde más bien hay diferencias. Esas son las consecuencias del uso de viejas palabras con nuevas significaciones.

Todo esto constituye un panorama complejo para quienes trabajan en el área de comunidad y demanda una gran sensibilidad a fin de asegurar la comprensión del sentido de los términos.

5.2 EL TÉRMINO “DESARROLLO DE LA COMUNIDAD”

El término “desarrollo de la comunidad” aparece inicialmente en los trabajos de los ingleses en sus colonias en Asia y África. A principios de este siglo se implementaba allí una serie de programas educacionales básicos (alfabetización, adoctrinamiento, capacitación laboral), cuyo objetivo era legitimar la hegemonía cultural y política del imperio. Se trataba de fortalecer la fuerza laboral requerida para dinamizar el tránsito al capitalismo de base monopólica que requería someter los movimientos independentistas de las naciones sojuzgadas. Estos programas iniciales eran básicamente estrategias de dominación y de control estatal de las contradicciones sociales, aunque implicaran a la vez mejoras y beneficios para los pobladores ²⁸

²⁸ También encontramos estos mismos propósitos en programas posteriores, aún en nuestros días y en nuestro país. Esta situación debe asumirse cuidadosamente, pues ha llevado con frecuencia a oposiciones extremas a propuestas gubernamentales o institucionales que bien

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

podrían ser aprovechadas o recuperadas desde intereses distintos a los iniciales. Pueden tomarse como ejemplos, en Colombia, el caso del Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF), con el paso de modelos de centros de atención integral al preescolar (CAIP), al modelo de hogares comunitarios (HOBÍ); y en Honduras, el programa de refugiados

En la fase de descolonización, el modelo de esos programas fue recuperado con nuevas propuestas técnicas más depuradas y de mayor extensión (promovidos muchas veces por la misma administración británica) para ofrecer mejoras y favorecer el apoyo popular a los nuevos gobiernos surgidos en las ex - colonias.

El auge de estos programas conlleva un refinamiento y sistematización de técnicas y métodos de intervención. En la década del 30 involucran tanto a la administración británica como a los funcionarios y a los académicos. Pero, claramente, son consideraciones de orden político - prácticas referidas a la situación internacional de la primera postguerra y a las condiciones internas de las mismas colonias y no condiciones académicas - teóricas, las que a finales de la década de los 30 y principios del 40 hacen que surja como tal el desarrollo de la comunidad, formalizado como termino y como concepción.

Vale la pena precisar que en un primer momento no se utiliza el término "desarrollo de la comunidad", se encuentran más bien denominaciones específicas para cada programa. Ejemplos de la década de los 30 son: en India, medidas de reconstrucción rural, en Ceylán, medidas de desarrollo rural, en Birmania, educación popular.

Después de la segunda guerra mundial el desarrollo de la comunidad se reviste de un carácter modernizador, se complejiza y tecnifica, dando lugar a programas de los nuevos estados interdependientes orientados a construir e integrar al país recién independizado. Los programas se proponen el afianzamiento de la independencia y la construcción nacional.

El término "desarrollo de la comunidad" se va refiriendo cada vez más al aprovechamiento de la comunidad para promover el desarrollo.

En una de las definiciones más difundidas se plantea como el movimiento "para promover una vida mejor para toda la comunidad con su participación activa y de ser posible, su iniciativa".

Si la participación no sobreviene por sí, debe ser estimulada mediante el uso de la técnica a fin de asegurar una respuesta activa de estas actividades, que se encarguen el gobierno y las corporaciones no oficiales²⁹.

En este contexto el movimiento se entiende como la totalidad de las acciones de desarrollo.

Salvadoreños(Véase para este último caso CASTRO, 1983)

²⁹ Esta definición fue planteada en una conferencia de Administradores Coloniales Ingleses en Cambridge, en 1943 (Citado por Bonfiglio, 1982, 18).

Esta idea y el término mismo de desarrollo de la comunidad fueron adoptados por la ONU buscando métodos técnicas para el desarrollo de la parte más atrasada del mundo. Así, se plantea que se trata de “promover el desarrollo sano y equilibrado mediante la acción local, que se interese a grupos humanos organizados, pero que tienen aplicación especial en las comunidades rurales de los países menos desarrollados”³⁰.

Una definición elaborada por la ONU en 1957 y reconocida internacionalmente, es la siguiente “Desarrollo de la comunidad son aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar estas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional”³¹.

En síntesis en desarrollo de la comunidad, originalmente el énfasis en puesto en la búsqueda de la unión de los esfuerzos del gobierno y de la población para posibilitar el progreso nacional.

A partir de ahí, empiezan a precisarse algunos elementos esenciales tales como la participación de la población, los servicios y apoyo por parte del gobierno, el enfoque integral y la coordinación de servicios, la necesidad de formación de personal para el desarrollo de la comunidad.

Hay hasta aquí una aproximación histórica que permite ubicar un primer sentido del término “desarrollo de la comunidad”. En estas y otras definiciones posteriores, se reconoce el énfasis puesto en el desarrollo, entendido como mejoramiento de condiciones económicas, sociales y culturales.

Con el tiempo empiezan a presentarse diferencias en el valor dado a aspectos tales como las iniciativas locales (de los pobladores o participantes), los logros materiales, el despertar de mecanismos de autogobierno para posibilitar la autonomía en la toma de decisiones.

Con la crisis de los modelos de desarrollo, la crisis del paradigma positivistas y con las confrontaciones generadas por el surgimiento de procesos revolucionarios, se va dando un cambio en la idea de desarrollo de la comunidad: de desarrollo económico o económico social, liderado externamente, pasa a pensarse como desarrollo integral y a involucrar activamente a los individuos, los grupos, las reproducción social, simbólica, cultural de la comunidad, que implica un fortalecimiento de las relaciones sociales y del mundo subjetivo, personal, íntimo de los miembros de la comunidad.

³⁰ ONU El proceso social mediante el desarrollo de la comunidad E-CN5-303. Rev. IST-SOAT-26, Nueva York, 1955 (Citado por Bonfiglio, 1982, 38).

³¹ ONU. Desarrollo de la comunidad y servicios conexos Documentos E-2931. Anexo III, documentos oficiales del Consejo Económico y social, 24 período de sesiones Nueva York, 1960 (Citado por Bonfiglio, 1982, 40).

Se encuentra también, la idea de desarrollo comunitario orientado hacia la constitución de comunidad, entendido como la promoción de procesos organizativos y educativos que posibilita formas activas y comprometidas de participación de las comunidades en una perspectiva de participación democrática y de autogestión (Castro, 1989).

Así, de una idea de desarrollo fundamentalmente referida a lo externo, al mundo material, y planteada desde el exterior de las comunidades involucradas, se pasa a una idea de desarrollo cuyo énfasis está en los sujetos involucrados, generadores de esas transformaciones materiales y sociales.

5.3 EL TÉRMINO "ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD"

Paralelamente a los programas de desarrollo de la comunidad aparece en Estados Unidos un método o proceso llamado organización de la comunidad.

Durante las primeras décadas del siglo XX se presentan en este país unas condiciones político - sociales que influyen de manera determinante: por un lado, el flujo de migrantes europeos; por otro lado y de manera muy especial, el contradictorio dinamismo interno que provoca la profundización del capitalismo monopólico y la agudización de las desigualdades generadas.

Los obreros, las minorías nacionales, los pobladores urbanos y rurales, reclaman mejores condiciones de vida y de trabajo, se oponen a la discriminación, al racismo, a la turgurización, etc. Como reacción a estas demandas surgen en 1920 los llamados consejos de planeamiento de la comunidad o también conocidos como concejos locales para el bienestar de la comunidad.

Tiene como fin coordinar los servicios asistenciales, prevenir la duplicación de labores, planear y desarrollar servicios entre las distintas instituciones. En ello participan autoridades locales, representantes de las escuelas, iglesias, instituciones privadas y organismos de la comunidad.

Estos propósitos hacen parte de lo que se llamará organización de la comunidad. Se dan también diferentes definiciones del término, pero en última instancia se refiere a "la movilización de recursos para atender necesidades de creación de servicios sociales, de coordinación de esfuerzos para obras sociales y de elaboración de programas de bienestar" (Bonfiglio, 1982, 21).

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Una definición común plantea la organización de la comunidad como el "proceso para conseguir y mantener un reajuste progresivamente eficaz entre los recursos de bienestar social y las necesidades de bienestar social de una zona geográfica o campo de influencia" (Bonfiglio, 1982, 27).

La crisis de 1929 y las secuelas de los problemas sociales (desempleo, desintegración social, etc.) llevan a que cobre mayor importancia la discusión y la problemática de la organización de la comunidad. Se plantea también la necesidad de personal especializado para buscar recursos, proponer objetivos y planificar acciones. Los asistentes sociales tienen cada vez más injerencia en este campo y muy pronto (en la década del 30) la organización de la comunidad es asumida como método o proceso del servicio social, área profesional que tiene su equivalente en el trabajo social.

En 1940 se destacan ya otros aspectos como parte de la organización de la comunidad, tales como el desarrollo de grupos, las relaciones intergrupos, la integración y el ajuste entre recursos y necesidades. En la década del 60, no solo ocurre la participación de otros profesionales sino que estos empiezan a desplazar a los trabajadores sociales.

En otros países como Colombia esto no sucede tan temprano y durante mucho tiempo los trabajadores sociales son los únicos profesionales vinculados a este tipo de labor.

En síntesis, en la organización de la comunidad el énfasis es puesto en la coordinación para la prestación de servicios y para el desarrollo de programas, buscando un ajuste entre necesidades y recursos.

El término "organización de la comunidad" y el enfoque correspondiente es adoptado por la OEA y desarrollo en los programas de países ubicados en su zona de influencia.

5.4 CONVERGENCIA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

El desarrollo de la comunidad y la organización de la comunidad atienden a distintos propósitos y realidades, pero en la medida en que participan de elementos comunes va teniendo lugar, en la década del 50, una cierta confusión entre ambos términos e imprecisión en su uso. Posteriormente convergen en la sistematización del conjunto de técnicas y procesos bajo la denominación general de desarrollo de la comunidad.

Entre los elementos comunes que pueden destacarse y que permiten dar cuenta de esta confluencia están los siguientes:

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

- Son intervenciones por parte de los agentes externos en una mirada desde afuera de las comunidades y desde perspectivas externas a éstas.
- Se trata de procesos estratégicos de control, regulación de procesos y movimientos sociales actuales y potenciales, y manejo de situaciones de conflicto social.
- La unidad de intervención es la comunidad, pero comunidad puede ser cualquier colectivo humano que tenga intereses comunes o que esté interrelacionado por razón de su localidad, función o administración. Puede ser un pequeño grupo de vecinos, un pueblo, una gran ciudad, una región o el mundo entero. No se entran a establecer diferencias entre ellos.
- Por otra parte, la idea de comunidad en estas primeras aproximaciones, de manera más precisa, hace referencia a los pobladores de la parte más atrasada del mundo (países menos desarrollados) y a los grupos o sectores más desprotegidos de los países. Desde un comienzo queda el concepto de comunidad asociado a esos grupos poblacionales (pobres, marginados, etc.)
- Detrás de estas formas de intervención existe la idea de que los problemas sociales (sean de integración nacional o de modernización) pueden ser tratados a nivel local por parte de cada comunidad entendida ésta como núcleo básico o cédula de la sociedad
- Hay aquí un supuesto implícito: la sociedad es vista como un conjunto o agregado de comunidades y según esto se piensa que la solución de los problemas sociales puede ser manejada a nivel de cada comunidad por separado. Sólo posteriormente, aparecen otras concepciones que replantean la anterior y formulan explícitamente los vínculos entre el nivel micro y macro, en cuanto a lo político, lo económico, lo social y lo cultural.
- La participación de las comunidades, que de hecho puede tener muchas modalidades y niveles, tiende en esas primeras aproximaciones a estar mediatizada por la iniciativa, los intereses y las necesidades de los agentes externos. Es más adelante que cobran énfasis las ideas de participación democrática y autogestionaria, que dan lugar a lo que conocemos como modelos alternativos para el trabajo comunitario y popular.
- Otro elemento en común es la utilización de técnicas tradicionales, especialmente de las ciencias sociales, tales como técnicas estadísticas y demográficas, técnicas de la psicología social para la comunicación la persuasión y la organización, dinámicas de grupos detención y utilización de liderazgo, técnicas de educación y alfabetización de adultos. Sólo hacia la década del 60 comienzan a formularse métodos y técnicas propios para el trabajo comunitario,

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

caracterizándose, por estas propuestas participativas donde, además, se replantea y se relativiza el papel del agente externo.

- No se introduce un cuestionamiento a los modelos de desarrollo adoptados, más bien se busca su afianzamiento a través de la adecuación a los grupos sociales que se ven negativamente afectados.
- Para finalizar, se destaca un último punto. En América Latina la idea de desarrollo de la comunidad se introduce como una forma para atenuar las desigualdades sociales producto de la expansión capitalista. Se aplica en aquellas áreas donde la inversión de capital no llega por no considerarse rentable, especialmente en sectores marginados urbanos y rurales, en programas como construcción de caminos, vías, viviendas económicas, educación, salud, etc.
- Sí bien el estado tiene la función de promover el desarrollo y dar asistencia a los sectores (comunidades) menos desarrollados, se argumenta que éstos, en base a su propio trabajo y a un mínimo de ayuda estatal, pueden promover su "autodesarrollo". Además, esta autoayuda se plantea como necesaria bajo el pretexto de que el Estado "no dispone de los recursos económicos" para la promoción de esas comunidades (Bonfiglio, 1982. 23).

5.5 LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN COLOMBIA

En nuestro país la participación de la comunidad empieza a reconocerse como una acción social organizada, al formalizarse las juntas de Acción Comunal, en 1957. A partir del frente Nacional, cada período gubernamental fue incorporado en el desarrollo de políticas sociales que buscan integrar las organizaciones comunitarias y los sectores marginados a programas de desarrollo social.

A partir de la década del 70, la denominación de las respectivas políticas sociales explican las intenciones estatales de superación de la pobreza y la marginalidad:

Las cuatro estrategias de Misael Pastaran Borrero (1970,1974); Plan para cerrar la Brecha de Alfonso López Michelsen (1974-1978); Plan de Integración Nacional de Julio Cesar Turbay Ayala (1978.1982.); Cambio con Equidad de Belisario Betancourt Cuartas (1982-1986); Plan Nacional de Rehabilitación de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) etc.

A mediados de los años 60, se presenta una aguda crisis cambiaria y una grave recesión en la economía Colombiana. En 1967 se inaugura un período de repunte financiero caracterizado por el auge del sector externo y un crecimiento casi continuo del producto interno bruto.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

A partir de 1975, se presenta una progresiva interrupción de este crecimiento, para caer desde 1980, en un paulatino deterioro del sector externo y de recesión económica prolongada hasta la década del 90 (Castillo y latapí, 1987).

Frente al auge de la crisis económica la estrategia de la participación comunitaria cobra importancia crucial como medio de autodesarrollo para contrarrestar la pauperización de los sectores populares urbanos y rurales y algunos grupos sociales de las capas medias de la población. A la vez, se busca canalizar la agudización de la violencia social y las secuelas de la insurgencia guerrillera y del narcotráfico en la vida social colombiana.

Según Boris Esguerra (1986), en la últimas décadas el estado ha adquirido especial conciencia de la participación de la comunidad para el logro de los objetivos gubernamentales. Esta conciencia ha corrido paralela a una presencia institucional a través de los diferentes ministerios y organismos adscritos al estado, que contemplan en algún momento de su actividad la participación directa de la comunidad.

Algunos de estos organismos han sido: la secretaría de integración popular de la Presidencia de la República, el servicio Nacional de Aprendizaje y los distintos programas impulsados recientemente desde la presidencia de la República en torno a los derechos humanos, la mujer, la juventud, la infancia etc.

Actualmente existen diferencias significativas en la comprensión del carácter de la participación comunitaria y las metodologías para lograrla, por parte de los organismos estatales.

Para algunas entidades y programas es el componente estratégico de su que hacer organizacional; en otras es un elemento táctico para implementar proyectos sociales y para otros organismos tiene un sentido residual, de colaboración en proyectos definidos previamente en el marco institucional.

5.5.1 La Participación Comunitaria como Elemento Estratégico

En los organismos de funciones institucionales se prevé la participación de los beneficiarios en los programas, planes de acción, establecimiento de las prioridades de desarrollo social y diseño de los proyectos.

Con los grupos organizados de las comunidades, se desarrollan todas o casi todas las fases del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos sociales. Esta dinámica social está sujeta a diferentes tensiones; no obstante, redundan en una mayor cualificación de la participación de algunos sectores populares en programas de vivienda, educación comunitaria, ingresos, entre otros.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Se han destacado los comités de participación comunitaria del Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) los programas de capacitación para la participación comunitaria Urbana (CIPACU) y capacitación para la participación comunitaria campesina (CAPACA); El servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y algunos programas de microempresas en el desarrollo Rural Integral (DRI).

5.5.2 La Participación Comunitaria como Elemento Táctico

La identidad del programa u organismos estatal no se afecta si no existe la participación de la comunidad. En consecuencia, se prevé la participación de los sujetos comunitarios en algunas de las etapas del desarrollo específico de los proyectos: diagnóstico participativo, seguimiento o evaluación periódica.

Esta modalidad participativa ha generado espacios de interlocución entre las comunidades y el estado. En algunos casos, presiones de organizaciones comunitarias han conducido a un mejoramiento de los programas en cuanto a recursos, capacitación, ampliación de la cobertura e incluso cambios sensibles del sentido de la participación en la política institucional. Destacamos, como ejemplos los programas de educación infantil comunitarios, etc. Así mismo, algunos programas de economía microempresarial, los programas de vivienda por autoconstrucción y subsidio mínimo, los programas de salud y mejoramiento ambiental, etc.

5.5.3 La Participación Comunitaria como Colaboración Ejecutora

En estos casos se prescribe la participación de la comunidad en proyectos diseñados previamente por los agentes externos, partiendo de la consulta a algunos representantes de las comunidades o a organismos no gubernamentales para el desarrollo social (ONG'S).

Esta modalidad de participación no contempla la discusión del diseño de los programas con los miembros beneficiarios de la comunidad, como tampoco integra sus opiniones, interés, etc, en las instancias decisorias para la implementación activa de las acciones. Se define la participación activa de las comunidades en términos de aporte de la fuerza de trabajo, seguimiento y evaluación de los proyectos, respuestas a consultas de opinión, etc.

Estas modalidades de participación social desde las instituciones gubernamentales han estado determinadas por el sentido de las estrategias de cada política social, las características de la institución, los recursos disponibles para el desarrollo de los programas y el grado de autonomía que le permite a la entidad del estado reorientar sus lineamientos de acción de acuerdo con el proceso de participación de las comunidades.

Es así como de acuerdo con las relaciones que hasta ahora han imperado entre la sociedad civil y estado Colombiano, se han combinado diferentes

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

modalidades de participación social, involucrando la oposición violenta al gobierno con una participación restringida en la gestión social.

En los espacios de democracia restringida encontramos que la práctica de participación social se ha expresado en dos modalidades: la participación ejecutora y la participación fiscalizadora.

La participación ejecutora o colaboradora como la describimos anteriormente, no contempla la interlocución comunidad - estado para la definición de los programas de desarrollo social. No se espera el cuestionamiento por parte de las comunidades a las instancias de toma de decisión estatal. Sólo se promueve la participación activa de los beneficiarios en la ejecución de obras sociales de interés colectivo.

En referencia a la participación fiscalizadora las comunidades disponen de algunas formas de control directo en la ejecución de las políticas administrativas y en la realización de los programas concertados.

Estas dos formas de participación ciudadana que no involucran respuestas frente a las necesidades que convocan diferentes formas de presión social. Aunque se plantee la interlocución y negociación con las organizaciones y grupos comunitarios, no se rompen las lógicas de poder que posibilitan el acceso a una participación decisoria.

En oposición al estado, encontramos la participación contestataria, la cual no responde a ninguna iniciativa de participación desde la estructura administrativa gubernamental, sino dónde grupos sociales en antagonismo con ella se enfrenta al poder local o nacional, para obligarlo a actuar de acuerdo a sus deseos e intereses.

En el marco de la participación decisoria, los miembros de una comunidad deben participar activamente en la planeación y ejecución de los programas de desarrollo comunitario local, como también en las implicaciones políticas regionales de su ejecución. En este contexto agentes externos, organizaciones cívicas y comunidad participan y ejecutan programas y acciones adoptados en forma conjunta.

Las disposiciones emanadas de la nueva constitución Colombiana, aprobada el 4 de Julio de 1991, amplían las posibilidades reales de participación popular en el marco de la democracia Participativa. Se legitiman mayores espacios en la gestión zonal urbana y municipal en cuanto a la fiscalización comunitaria del manejo del erario publico, la defensa permanente de los derechos humanos, ampliación del ejercicio directo del sufragio, etc.

El camino hacia la participación real llevaría a un replanteamiento de las relaciones entre la comunidad y el estado, donde se propicien canales e instancias de comunicación y concertación entre los organismo estatales y los grupos comunitarios. Esta interlocución debe estar legitimada desde la óptica estatal, exenta, en lo posible, de presiones e intimidaciones morales o politiqueras, igualmente debería enmarcarse en referencias ético sociales que permitan la cultura de la participación real y democrática hacia la participación decisoria.

5.6 PERSONALIDAD DEMOCRÁTICA Y PARTICIPACIÓN EN COLOMBIA

En la última década, el país se ha ensombrecido con las diferentes manifestaciones de la violencia social. Treinta y cinco años después de iniciado el Frente Nacional, los factores de convivencia social continúan en crisis y asistimos actualmente a la urgencia de un reordenamiento ético y político en las esferas de la vida ciudadana.

La participación social requiere, además, un ordenamiento jurídico, una coherencia cultural y moral que convierta en forma de vida la concepción participativa del ejercicio del poder.

Así mismo los colombianos debemos crecer hacia una cultura de la participación que promueva formas constructivas para disminuir los conflictos sin vernos obligados a recurrir al terrorismo, la intimidación, los secuestros, la exclusión de personas.

Estanislao Zuleta (1991), destaca tres elementos que estructurarían una concepción ética hacia la participación y la democracia en el plano de lo individual y lo colectivo: la igualdad real, la creación de cultura y la racionalidad.

Es necesario conquistar la igualdad ante la vida, no sólo ante las leyes. El desequilibrio en la distribución condiciona el ejercicio de la democracia. Si no están resueltos los niveles básicos de supervivencia de los sectores populares, nos seguimos encontrando con los obstáculos que no son únicamente de orden material, también atienden a la creación y recreación de la cultura en todas sus manifestaciones. (El arte, la alfabetización, etc.)

La participación real y democrática igualmente implica la posibilidad real del ejercicio de la toma de decisiones en las instancias de planeación, ejecución, fiscalización y gestión. Debe involucrar no solo la intervención de las organizaciones populares en la esfera del consumo o satisfacción de las necesidades inmediatas, sino también en los niveles de decisión política y de generación de cultura.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Por último, la racionalidad tiene que ver con la legitimación del poder mediante la argumentación y búsqueda del consenso social, sin eludir al conflicto, pero al mismo tiempo, propiciando la confrontación de convicciones que determinen su ordenamiento ético e incidental social.

Por ello no basta reformar estructuras sociales legales o institucionales para transformar los modelos operativos del ejercicio de la participación, porque también el poder y la razón hacen parte de la lógica cultural que atraviesa los actos de los sujetos y las comunidades.

Zuleta aporta principios de construcción social de una personalidad democrática. Estos principios son: ser capaz de pensar por sí mismo, ponerse en el lugar de los demás y ser consecuentes.

La cultura de violencia que domina el país diluye las posibilidades para el ejercicio de una moral autónoma. Preferimos la seguridad de lo "ajeno", lo "externo", lo definido "previamente", frente al desafío de pensar y obrar a partir de criterios propios. Cotidianamente tendemos a ejercitar nuestra sumisión en lo intelectual, lo cultural y lo afectivo.

El clima de intolerancia que sacude la vida privada y pública de los colombianos, nos informa de la falta de reconocimiento y convivencia con las diferencias de los otros congéneres. Las pautas de crianza en muchas familias nos educan para la incapacidad de ponernos en el lugar de los demás, haciendo gala del individualismo y el manejo de la ofensiva – defensiva. Así mismo, el uso generalizado de la violencia en la vida privada y pública conlleva a la desaparición de referentes colectivos y la adopción de comportamientos que imitan en forma reflexiva todas las formas de la agresión social.

El recurso al terrorismo, desde los polos de acción social - política (grupos paramilitares, guerrilla, narcotráfico, fuerzas armadas), refuerza la moral de la

coacción que ha configurado el proceso de socialización en la mayoría de las familias en Colombia.

El tercer aspecto, ser consecuente, involucra la íntima relación entre lo que pensamos y nuestros actos. La coherencia básica en el desarrollo de nuestra personalidad se ve confrontada por la reproducción social de las formas verticales e irracionales de poder en diferentes espacios de la vida social, familiar y comunitaria.

El uso irracional del poder, conlleva a la pérdida de la identidad sociocultural y de la solidaridad colectiva, entronizando mecanismos psicológicos como el amedrantamiento, el silencio, la resistencia pasiva e incluso la prohibición de expresar las diferencias.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

La participación ciudadana se construiría en un escenario de confrontación democrática hacia un orden moral más autónomo, en el cual la condición esencial es el poder y el avance social de sectores cada vez más amplios de población, para crear alternativas populares con la capacidad de control, organización, autonomía y potencialidad movilizadora.

El camino hacia una participación real y democrática debe involucrar todas las esferas de la acción como ciudadanos y ciudadanas. En primer lugar, se deben propiciar cambios sensibles en las formas como asumimos la participación en los diferentes espacios de socialización: la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad, etc. Para ello debemos contribuir a la gestación de relaciones sociales que promuevan el desarrollo de personalidades democráticas en las generaciones presentes y las futuras.

En segunda instancia, debemos asumir el carácter de ciudadanos y ciudadanas en las comunidades, comprometiéndonos en la dinámica de la gestión estatal en los barrios, los municipios y las regiones para fomentar alternativas tendientes a democratizar el ejercicio del poder y la acción cívica.

Y, en tercer lugar, el estado debe legitimar formas reales de participación ciudadana, propiciar la convivencia y la tolerancia para asumir constructivamente los desafíos del desarrollo social en las esferas de la producción. En suma, la participación real implica el ejercicio constructivo del poder en las instancias de implementación de acciones colectivas.

Bibliografía Sugerida

CASTILLO, A. Y latapi, P. Educación de Adultos en América Latina: Educación no formal de adultos en América Latina, situación actual y perspectivas. CINDE, Mimeo, 1987.

CASTRO, MC. Abordajes en el trabajo comunitario. Documentos 02. Bogotá, PRIAC, Universidad Nacional de Colombia, 1988.

ESGUERRA, B. La participación comunitaria como política de estado en el actual contexto colombiano: participación comunitaria y cambio social en Colombia. Bogotá, CINEP-UNICEF, p. 101-120. 1986.

GONZALEZ, C. Comunidad y Estado. Participación ciudadana y participación comunitaria para el desarrollo: participación comunitaria y cambio social en Colombia. Bogotá, CINEP-UNICEF, p. 153-167. 1986.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

PARRA, E. Participación y desarrollo: participación comunitaria y cambio social en Colombia. Bogotá, CINEP-UNICEF, p. 113-137. 1986.

ZULETA, E. Democracia y participación: violencia, democracia y derechos humanos. Bogotá, Altamir, p. 227-236. 1991.

UNIDAD 6: Proyectos Pedagógicos Productivos

Mg. Hernando Gélvez Suárez
Proceso de Información

6.1 ALGO DE HISTORIA

No es el aprendizaje practicado como entrenamiento en el trabajo o los proyectos pedagógicos productivos, una estrategia de reciente data. Al contrario toma su origen en la raíz misma de la historia, considerándose como una de las antiguas actividades practicadas y realizadas por el hombre.

Existió, en efecto, cuatro mil años antes de la era cristiana del reino de Babilonia, incorporada a las disposiciones normativas del famoso código del Rey Hamurabi. En el antiguo Egipto, en Grecia y en Roma lo encontramos ampliamente difundido.

En la edad media alcanza su periodo de especialización y su total aplicación a través de las Corporaciones y de las Fraternidades, constituyendo durante la mayor parte de ese tiempo el único medio de transmisión de los conocimientos y las habilidades de las artes y de los oficios de una generación a otra.

El aprendiz se vinculaba al taller por un contrato escrito y pasaba a ser una especie de miembro de la familia del maestro. Como tal, recibía alimentación, tenía derecho al alojamiento en la casa de su protector y era objeto de cuidados no solamente durante las horas del día que duraba su instrucción, sino permanentemente.

Como contribución el aprendiz estaba, en cambio, obligado a trabajar con una remuneración limitada a prestar servicios adicionales en el hogar del maestro. El aprendiz, tras haber concluido la etapa de instrucción, que duraba generalmente de los 14 a los 21 años de edad, se convertía a la vez en maestro, acreditando esa condición mediante la ejecución de lo que denominaba "Obra Maestra".

Cuando aún la escuela no había considerado que su misión tenía algo que ver con los métodos de trabajo y de producción y la ciencia estaba todavía en sus

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

albores, ya el aprendizaje había obtenido un alto grado de desarrollo y dado sus mejores frutos.

Posteriormente, el auge del maquinismo, la revolución industrial y su filosofía, que en aras de una concepción materialista y anticristiana de la vida pretendía subestimar la dignidad de la persona humana, equivocadamente atomizaron la importancia del aprendizaje y hasta se creyó que no volvería a ocupar un puesto destacado en la Edad Moderna.

No obstante, no ocurrió así, pues las máquinas requerían personal idóneo para su manejo y el incremento monstruoso de la producción en los países industrializados, para atender a las necesidades del mercado mundial; hizo revivir el sistema con nuevos caracteres. La organización regida por una tradición secular pasó a ser materia de una reglamentación legislativa por parte de la mayoría de los Estados.

Los dirigentes de la industria se dieron perfecta cuenta que necesitaban el personal capacitado para sus operaciones y que ésta necesidad no tenía solución de continuidad, debido al permanente mejoramiento de los instrumentos de trabajo.

Con esta breve historia es posible determinar que desde hace mucho tiempo la educación ha estado estrechamente relacionada con la producción y con las relaciones de trabajo. Por esto, al hablar de Proyectos Pedagógicos Productivos, no se está hablando de algo nuevo, simplemente, se pretende implementar un procedimiento lógico y una finalidad coherente con la realidad del entorno, a los procesos educativos actualmente existentes.

6.2 ¿QUÉ ES UN PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO?

Los nuevos sistemas educativos proveen mecanismos que permiten a estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad, participar de una manera más activa en los temas relacionadas con la educación logrando así la integración de la comunidad bajo principios totalmente democráticos. Esta participación tiene como propósito o fin primordial, el logro de un beneficio colectivo, gracias a la vinculación de la sociedad en la solución de la problemática. Esto es, interacción o participación de la comunidad, lo cual se define como un proceso de movilización mediante el cual, la comunidad asume conscientemente su papel de agente o promotor de su propio desarrollo.

En el caso de los Proyectos Productivos, se definen como el proceso mediante el cual, la comunidad concibe, planea, organiza, dirige, controla y evalúa su proyecto junto con la institución educativa.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Es claro que una de las bases primordiales de los PPP, es la integración y la participación comunitaria; elementos que permitirán a cualquier grupo social enfrentar el entorno problema del paternalismo o la dependencia de los centros del poder gubernamental, a los cuales, por mucho tiempo han estado supeditadas las decisiones del desarrollo comunal. Es por esto que, uno de los principales objetivos de los Proyectos Pedagógicos Productivos que se generen bajo la iniciativa y responsabilidad de las comunidades educativas especialmente y que respondan a las necesidades primordiales de la comunidad.

Con el cumplimiento de este objetivo se espera, además del fomento de la autogestión, la generación de alternativas económicas productivas que les brinden a los miembros de la comunidad la oportunidad de mejorar su formación para el trabajo, plantear nuevas e innovadoras alternativas de empleo, identificar en el entorno rural, alternativas micro - empresariales, diferentes a las que se enmarcan en el entorno puramente agrario; el fomento del sentido de pertenencia de la comunidad hacia su sector gracias a la creación de posibilidades de desarrollo económico y social y por último la generación de fuentes de financiación para el desarrollo de sus propios programas y actividades (Autofinanciación e Independencia económica).

En este punto tenemos ya, los ELEMENTOS que conforman un Proyecto Pedagógico Productivo y que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Comunidad Educativa.
 - Educadores
 - Educandos
 - Directivos
 - Padres de Familia
- Comunidad Social.
- Sector Productivo.
- Gobierno Local.

Antes de entrar a conceptualizar los PPP, es importante determinar el factor que integra sus ELEMENTOS, éste es la PARTICIPACIÓN, sobre la base de la CONCERTACIÓN para la solución de una problemática común.

Los proyectos Pedagógicos Productivos consisten, por lo tanto, en la vinculación efectiva de todos los componentes de la comunidad local, alrededor de la comunidad educativa, con el fin de formular un proyecto de producción, de servicios, de gestión social o ambiental, etc, en el cual se conjugan los intereses de la comunidad y sus prioridades de desarrollo económico - social, con las necesidades de formación en los educandos. De esta manera se lograra la resolución de la teoría académica, en la practica productiva rentable que supera las barreras del aula, haciendo participe a todo su entorno social, al tiempo que

lo beneficia de los logros académicos y técnicos alcanzados. El proceso no culmina con la formulación, ya que para el logro de un verdadero desarrollo sostenible y sustentable es necesario generar mecanismos de autogestión y autocontrol, que permitan al proyecto mantenerse y consolidarse en el tiempo.

Por lo tanto, en la creación de un PPP, se conjuga la participación de la Institución Educativa con el ingrediente teórico y técnico, de la comunidad con su problemática, capacidad de control y gestión, el sector productivo con la experiencia y el apoyo logístico y por ultimo las entidades gubernamentales territoriales, asignando recursos y canalizando apoyo efectivo para el mantenimiento del proyecto.

6.3 ¿POR QUÉ SE JUSTIFICA LA EXISTENCIA DE LOS PPP?

“Por creador de historia entendemos, a todo sujeto que no se conforme con situarse como portador de una historia (política, económica, cultural) en la que se encuentra inserto, sino que, por el contrario, voluntaria o inconscientemente intente hacer surgir, en un dominio cualquiera de la vida social (arte, conocimiento, gestión de las polis) ideas y conductas no previstas y no predecibles”

Eugene Enríquez

Con el nacimiento de la Constitución del 91, se han venido renovando constantemente varios frentes del desarrollo en nuestro país, tales como la economía, la política, el factor social, etc. Pero uno de los mas importantes y del cuál podríamos decir que dependen los demás es la Educación. La Constitución presenta claramente en sus primeros capítulos la necesidad de “introducir una perspectiva evolutiva a nuestra sociedad y muestra aspectos importantes para desarrollar la diversidad, conseguir la unidad, y por encima de todo obtener una identidad nacional”.

Esta identidad solo se alcanza con una clara definición de objetivos comunes y es la educación, planteada como el mecanismo que brinda oportunidades para el desarrollo personal y social, el mecanismo que ofrece la herramienta poderosa y básica para lograrlo, para asegurar la viabilidad de un desarrollo sostenido. Solo con la búsqueda continua de la identidad nacional y con las posibilidades de realización personal y de los grupos sociales que ofrecen el conocimiento y la construcción de la cultura, podremos aclimatar la paz, y asegurar la capacidad de vernos como ciudadanos del mundo, participes de un cambio cultural amplio y sutil que modifique y proyecte nuestro momento histórico hacia el futuro.

Comprender y participar en procesos históricos es un reto que el educador debe afrontar, una oportunidad para poner en juego su creatividad, conocimientos e inteligencia, de tal forma que pueda hacer aportes apropiados, de acuerdo con las circunstancias y los recursos de que disponga. Este es el caso del

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

protagonista de la historia anexa a este modulo, el profesor George Washington Carver, quien creyó durante toda su vida, en que el mejor capital que se debe atesorar es el conocimiento y que la única manera de que este de frutos es mediante su entrega desinteresada, creativa y lo más importante de todo, buscando intensamente el desarrollo sostenible de un país, con base en la creación de conocimiento, y en el despertar en el joven el interés por progresar.

Nadie debe estar en inferioridad de condiciones para acceder a la educación y como nos lo enseña el profesor Carver, esta educación no sólo debe ser una carga de conceptos sin aplicación práctica, por el contrario debe ser un amplio bagaje de aplicaciones soportadas en los principios que la explican, lo importante no es el laboratorio lleno de los instrumentos ultramodernos, que se guardan con cuidado tras una vitrina con candado. Lo verdaderamente importante es el laboratorio hecho con las manos, el ingenio y los materiales auto - apropiados y es importante sencillamente porque este laboratorio esta enseñando desde su concepción y sin lugar a dudas motivara al uso y a la creatividad, porque no cuenta con un uso etiquetado, quien se lo brinda es el alumno, con una única herramienta. "LA CREATIVIDAD".

Sin embargo, hay pocas personas con la capacidad de soñar un país diferente y la de comprometerse con utopías como la de elevar la calidad de vida de nuestras comunidades rurales. Muchos de nosotros mantenemos latente la capacidad de idear proyectos y procesos novedosos haciendo coherente nuestra practica con el fin de detectar, analizar y tratar integralmente las causas que las producen.

Poca cuenta nos damos de la esterilidad de proyectos orientados año tras año a resolver los mismos problemas, con los mismos procedimientos, la misma infraestructura y con el mínimo apoyo gubernamental que producen los mismos fracasos y frustraciones.

No estamos participando responsablemente en la transformación de una situación, cuya trascendencia no comprendemos y para comprenderla no basta con conocerla a fondo. Como dice Maz Neff "vivimos un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada".

"El mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido. Solo podemos pretender comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente". El Proyecto Pedagógico Productivo nos da esta valiosa oportunidad, que se convierte además, en un reto. Podemos solamente conocer la situación de una comunidad o por el contrario vincularnos total y efectivamente con los procesos que viven y es esta segunda opción la que los PPP adoptan como centro de acción, en primer lugar comprendiendo y

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

concertando con la total participación de la comunidad la realidad del sector, compenetrándose con ella y sintiendo que se es parte tanto de la problemática comunitaria como de sus soluciones, de esta manera, de la comunidad del sector y comprendiendo la trascendencia de su intervención en el futuro del mismo.

Dando este primer paso, los demás serán no solamente posibles sino más fáciles; si no lo damos, nos quedaremos en discursos y propuestas teóricas que estancaran el desarrollo y retrasan la reconstrucción cultural que tanto necesitamos.

Por lo anterior, los Proyectos Pedagógicos Productivos nacen con la finalidad de emprender una lucha frontal para erradicar la pobreza extrema y al mismo tiempo, aumentar la influencia de la política económica en el bienestar social de quienes más lo necesitan, todo esto articulado por la institución educativa como eje de la gestión y el desarrollo. Para atender de lleno y eficientemente esta urgente demanda, se deben impulsar proyectos que beneficien a grupos sociales en condiciones de pobreza para fortalecer su autonomía económica a partir de la experiencia educativa y de esta manera estimular la participación colectiva de la comunidad, buscando, que adopten una mentalidad y actitud empresarial, en la formulación de sus proyectos.

La promoción de estos proyectos busca, elevar su eficiencia productiva, diversificar sus actividades económicas y fortalecer su capacidad de organización, orientada a proveer los servicios básicos, vigilando que se cumplan los lineamientos de participación social, todo esto, a partir de los procesos generados en la institución educativa.

La primaria se viene desarrollando como una experiencia de educación rural, con un enfoque en cuanto a sus componentes conceptual, administrativo, comunitario, Pedagógico y de proyectos productivos dirigidos a la solución de las necesidades de ampliación de cobertura dentro de la educación básica con metodología y programas pertinentes al medio rural.

El compromiso y la creatividad que a nivel local se esta desarrollando frente al proyecto de postprimaria merece ser estudiada y estimulada por el equipo de docentes y directivos docentes de la institución, con el objeto de recuperar los elementos significativos para ser incorporados al nuevo proyecto de Educación Rural.

6.4 LA POSTPRIMARIA RURAL COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

Se puede definir la Postprimaria Rural como la búsqueda de alternativas educativas después de la primaria, posibilidades de los niños y jóvenes de prepararse en aprendizajes que en lo formal podían estar inscritos en lo correspondiente en los grados 6° a 9°.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

La universalización de la primaria crea expectativas de escolaridad por lo menos hasta el quinto de primaria, dejando una brecha abierta en la posibilidad de continuar estudios, más aún cuando se legisla por una educación básica de por lo menos nueve (9) grados, lo cual para las áreas rurales y dentro de las mismas áreas rurales parece un imposible.

Por consiguiente la postprimaria rural debe brindar la posibilidad de acceder a una educación que corresponda a las condiciones de la vida rural, a sus expectativas, a sus necesidades, a sus posibilidades, a tener recursos humanos más preparados sin que para ello tenga que abandonar los campos.

Corresponde a la postprimaria brindar los elementos básicos de educación, ciencia, tecnología y cultura para el desarrollo rural. Por consiguiente debe permitir:

- Atender a las necesidades educativas básicas de los jóvenes de las áreas rurales dentro y fuera del marco de la institución escolar, asegurándoles la efectiva correspondencia entre dicha educación, la realidad social, laboral y las necesidades del medio
- Contribuir a una mejoría de las condiciones de vida y de trabajo de los jóvenes de las áreas rurales, proporcionándoles los conocimientos, habilidades y destrezas que respondan tanto a sus necesidades e intereses como a las demandas específicas que imponen los cambios actuales.
- Atender a la población escolar del 6° a 9° grados de educación básica a través del sistema de enseñanza, creando las condiciones necesarias para asegurar su permanencia en el sistema educativo hasta completar el ciclo de enseñanza básica adaptada a la realidad del medio y a los intereses y necesidades de la familia de las zonas rurales de Colombia.
- Propiciar programas intersectoriales de educación para atender a los jóvenes en el desarrollo de programas dirigidos a acciones de habilitación para el trabajo, capacitación tecnológica y mejoramiento de la calidad de vida en zonas rurales.
- Posibilitar la formulación de planes y programas funcionales según la realidad, intereses y necesidades de los educandos de la postprimaria rural.
- El diseño de programas diversificados y flexibles atendiendo a los requerimientos específicos del desarrollo, las características y expectativas propias de los jóvenes.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

- Garantizar la obligatoriedad de la educación básica completa hasta el 9° grado en las zonas rurales tales como lo dispone la Constitución Política de Colombia.
- Adecuar metodología y materiales de enseñanza para asegurar los logros de aprendizaje durante su permanencia en el sistema educativo.
- Capacitar al docente de las áreas rurales para que actúe de acuerdo con las características del medio y desarrolle una labor articulada con las demás instituciones y organizaciones de la comunidad.
- Satisfacer las expectativas y necesidades regionales y locales, promoviendo la participación activa de la población en la gestión y desarrollo de su propia educación.

La postprimaria rural como innovación educativa, contempla elementos importantes que permiten significar comparativamente su innovación así:

- Considerar la innovación postprimaria rural, como una alternativa de solución real para ofrecer una educación básica en el área rural y poder atender a los jóvenes que no han obtenido la oportunidad de continuar con sus estudios después del 5° de primaria.

Desarrollar la postprimaria deliberadamente para mejorar los procesos del joven campesino, atendiendo sus necesidades básicas del aprendizaje.

- Permitir la operacionalización de la educación rural y campesina y el proyecto educativo de la educación rural, para los niños y los jóvenes.
- Consolidar concepciones pedagógicas; referidas éstas al logro de aprendizajes activos, a la aplicación de los principios de la educación contemporánea y moderna de educación individualizada, educación personalizada, socializada, la práctica de la intuición, la actividad, la creatividad y el juego dentro de los procesos educativos.
- Desarrollar ensayos curriculares, al realizar una propuesta de educación rural y campesina y definir criterios curriculares pertinentes para este tipo de educación
- Propiciar ensayos metodológicos, referidos en el caso de la innovación al trabajo individualizado, a las formas presenciales y semipresenciales como los educandos están asistiendo a la postprimaria y al desarrollo de los procesos con base en los módulos instructivos y autoinstructivos.
- Operacionalizar estrategias organizativas, mediante comités, cooperativas, pequeños proyectos productivos, gobierno escolar y organizaciones comunitarias participativas.

- Operacionalización de procesos administrativos participativos tanto de los niveles locales y regionales.
- El concepto del colegio tradicional con planta física y dotación sofisticada con que cuentan algunas ciudades no es necesario ni se está empleando en esta innovación ya que cada espacio del contexto geográfico y físico de sus viviendas e instituciones se convierten en aula de clase y espacio para el aprendizaje.
- Operacionalización de los recursos; igualmente los recursos para apoyo didáctico son los mismos existentes en la comunidad, las granjas, la cooperativa, las instituciones, las huertas, las fincas, los galpones, el río, la naturaleza, los cuales en general, son los recursos primarios apoyados por recursos didácticos del comercio como las bibliotecas, los materiales de laboratorio y equipos de multimedia.
- La Operacionalización de posibilidades de educación diferentes a la tradicional.

Todos los elementos enumerados anteriormente permiten que los jóvenes que participan en la innovación postprimaria rural desarrollen sus procesos educativos en forma diferente a la cotidianidad tradicional que se manifiesta en otros modelos educativos ya que ellos son artífices de su propio aprendizaje y gestores de procesos educativos, de participación y autonomía muy diferentes a los considerados como normal dentro del sistema educativo.

La aplicación de las medidas conducentes a disminuir el atraso, la repitencia y el abandono escolar esencialmente de los jóvenes que han finalizado la primaria, en las áreas rurales, ha llevado a buscar experiencias e innovaciones que contribuyan a lograr una respuesta para una educación básica de calidad en los grados de 6° a 9°, introduciendo modificaciones en las estructuras y funcionamiento de las escuelas rurales.

6.4.1 Innovación e Investigación Educativa

La innovación tiene como requisito el ser llevada a la práctica y alude a un trabajo conjunto entre diversas instancias educativas. Asumiendo la necesidad de articular la teoría con la práctica a través de la complementación de actividades y tareas entre diferentes sujetos, se propone tentativamente categorizar la investigación relacionada con la enseñanza desde estos campos:

- a) Investigación Teórica: básica o fundamental que tiene como finalidad conceptualizar sobre el saber específico.
- b) Investigación Estratégica: su especificidad es la transformación de la práctica educativa. Necesariamente parte de un conjunto de diferencias que se

establecen con el modelo de enseñanza: el curricular y los nuevos rumbos que la innovación le imprime al orden social e institucional existente.

La motivación creadora es más positiva en todos los sentidos y es la que en algún modo conlleva a la realización de nuevos proyectos. Es conveniente anotar que hay factores circunstanciales que predisponen al Sistema de Educación para el cambio. Por ejemplo, las corrientes culturales favorables al cambio. Las presiones a favor de estos últimos, ocasionadas por cambios inminentes en el sistema social, económico, tecnológico, cultural, educativo, como la aspiración cada vez mayor de un pueblo a una mejor calidad de vida, incluida la Educación.

Para los casos que nos ocupan, digamos tanto que las relaciones innovación-investigación, sus elementos, sus fuentes, y los factores que inciden, se encuentran latentes explícita o implícitamente.

La investigación y la innovación analizadas desde el punto de vista ya sea conceptual o práctico son hechos reales que no pueden por más tiempo permanecer aislados y que se presentaban unidos en la práctica cotidiana. Ser investigador y ser innovador son dos cosas distintas, sin embargo, el vincularlas y complementarlas, enriquece su potencial y pertinencia.

6.4.2 El Conocimiento y su Relación con el Currículo y la Docencia

Se hace necesario reflexionar sobre las implicaciones que para el ejercicio profesional, tiene la explosión del conocimiento que se ha venido dando aceleradamente en este siglo. Tenemos que hablar de una educación para el futuro, basada en una concepción radicalmente diferente de la docencia y del curriculum, que se tendrá a partir de un nuevo paradigma del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El ritmo de producción del conocimiento en el mundo actual, no permite que el sistema educativo siga girando alrededor de la transmisión de conocimientos que son obsoletos en gran parte para cuando el alumno obtiene un diploma que certifica el aprendizaje y dominio de tales conocimientos. El ritmo e innovación científica y tecnológica actual, necesariamente implica el desarrollo de nuevos valores, formas de ver y comportarse en la vida que igualmente implica el desarrollo de nuevas pedagogías o por lo menos repensar la misión del educador, dirigida más a enseñar a prender que a enseñar algo.

“Cuando el niño que nazca hoy llegue a los 14 años habrá en el mundo un caudal de conocimientos cuatro veces superior al actual. Cuando él tenga 50 años, el número de conocimientos será el actual multiplicado por 32 y el 97% de cuanto se sepa en el mundo habrá sido descubierto después de su nacimiento” (Vilar, p 170). Se afirma igualmente que la mayor parte de los

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

empleos que habrá entre el año 2000 y el 2040, partirán de saberes que en el año 1990 todavía eran hipótesis. (Luis Hernando Ramírez Reyes, Ph D).

JUSTIFICACIÓN

Se hace necesario implementar y sistematizar todos los componentes propuestos en el proyecto postprimaria rural de cada institución por las siguientes razones:

- La postprimaria rural está siendo presentada como una alternativa para ampliar la educación básica en el medio rural.
- El Ministerio de Educación conjuntamente con las Secretarías de Educación de cada departamento vienen presentando propuestas para organizar nuevas investigaciones educativas de postprimaria (Colegios Básicos Rurales), con base en experiencias prácticas que ya se han implementado.
- La Ley General de Educación, autoriza el fomento de la educación campesina y rural en lo formal, no formal e informal; de tal manera que responda a las necesidades y expectativas del contexto rural.
- La constitución Política de Colombia establece la obligatoriedad de la educación básica de 9º grados y en las áreas rurales sólo un 10% de los estudiantes está logrando terminar los 9º grados.
- Desarrollar un proceso de investigación para describir la implementación y sistematización de los componentes del proyecto postprimaria es necesario y por consiguiente este primer módulo está dirigido a la implementación y sistematización del componente conceptual.
- Es necesario recopilar y ordenar los indicadores de mayor significación dentro del componente conceptual, para lograr un modelo descriptivo que permita la interacción y la comunicación de sus principales resultados.
- El estudio investigativo debe permitir el análisis de la información en relación con su implementación y sistematización, mediante la comparación de los datos, la observación de los ejes dinámicos de su coherencia, consistencia, uniformidad y pertinencia.

OBJETIVOS

- Implementar el proyecto institucional de educación rural a partir de su iniciación y desarrollo para consolidar en el mismo los procesos conceptuales.
- Implementar y sistematizar los principales elementos innovadores que se vienen desarrollando en el centro educativo de básica.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

- Implementar y sistematizar los elementos que se están desarrollando como los procesos de investigación educativa, en la comunidad y en la institución (aula).
- Implementar y sistematizar los principales factores identificados como factores que contribuyen a la calidad de la institución.
- Sistematizar los principales conceptos o conceptos de educación con el cual se identifica la institución.
- Sistematizar los principales conceptos identificados en la institución en relación con la educación básica.
- Sistematizar las principales características socioeconómicas del contexto rural en el cual está ubicada la institución.
- Describir la visión formulada para su institución dentro del Proyecto Educativo Institucional de Educación Rural.
- Describir los objetivos que se propone la institución dentro del proyecto de postprimaria rural.
- Caracterizar y sistematizar el desarrollo del PIER (Proyectos Institucionales de Educación Rural) postprimaria a partir del proceso de implementación de cada uno de los componentes del mismo.

Bibliografía Sugerida

- BORSOTTI Carlos A. "Sociedad rural, Educación, Escuela en América Latina", Editorial Kapeluzz. Unesco - Cepal – P. N. U. D. Buenos Aires Argentina 1984.
- CASTRO María Clemencia; otros autores, sicología, Educación y Comunidad. Almudena Editores. Santafé de Bogotá 1995.
- LOZANO Guillermo, GÓMEZ Alberto. La Educación como subsistema social. Editorial El Búho. Bogotá 1986.
- MEJÍA, Marco Raúl. Reconstruyendo la Transformación Social. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá 1996.
- Rev. Colombia Internacional. Universidad de los Andes n° 46 Santafé de Bogotá D. C. Mayo - agosto 1999.
- Revis. Colombiana de Educación U. P. N. N° 10. II semestre. Bogotá 1982.
- SUÁREZ Gelvéz Mg. Hernando. Centro de Educación Continuada (CECON) Universidad de Pamplona, Módulos, diplomados en Postprimaria y proyectos pedagógicos productivos.

Actividades

Proceso de Comprensión y Análisis

- Identificar los objetivos generales de cada uno de los sectores educativos de cada plan nacional expuesto en el módulo.
- Mencionar las metas generales del sector educativo planteadas en el plan nacional de desarrollo "Para cerrar la brecha".
- ¿Cómo se define la marginalidad y qué características están presentes en la sociedad rural Colombiana?
- En un cuadro sinóptico plasmar las características de la familia rural menos favorecida en Colombia.
- Elaborar un borrador – propuesta, sobre los principios rectores de una política de educación oficial sobre Etnoeducación.

Solución de Problemas

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

- Realizar un balance desde las necesidades educativas del sector rural, con relación a los debates y orientaciones del movimiento pedagógico Colombiano.
- Teniendo en cuenta la constitución nacional, la ley 115 de educación y artículos reglamentarios, proponer una estrategia que posibilite cerrar la brecha educativa entre el sector rural y el sector urbano.
- Precisar que criterios socio - pedagógicos se deberían tener en cuenta en la política oficial en torno a la educación rural, con relación a los espacios de apertura planteados por el neoliberalismo y la globalización.
- Escribir un ensayo sobre la importancia de los movimientos sociales rurales en Colombia.

Síntesis Creativa y Argumentativa

- Reflexionar sobre la “calidad” de la educación impartida en el sector rural Colombiano.
- ¿Cuál es el origen del frente Nacional y cómo afectó al sector rural?
- Explicar las diferentes instancias de socialización presentes en el sector rural y efectos en la comunidad.
- Describir y analizar las condiciones reales de la madre en el sector rural y la protección que le brinda el estado.

Repaso Significativo

- De manera individual o en CIPAS, elaborar un cuadro comparativo entre el sector rural y urbano, con relación a las causas de la deserción escolar. Tener en cuenta el contexto regional.
- ¿Qué elementos deberían tenerse en cuenta para lograr una eficiente organización comunitaria en el sector rural colombiano?.
- En un corto escrito reseñar, las características significativas de las lenguas aborígenes, patrimonio cultural Colombiano.
- Elaborar una propuesta (ideal), para su comunidad donde se esbocen criterios mínimos para construir un proyecto pedagógico productivo.

Autoevaluación

- ¿Cuándo y cómo empieza en Colombia a darse la relación entre educación y economía?
- ¿Qué relación se establece entre la situación social de una comunidad y la realidad subjetiva?
- ¿Cuándo aparece la planificación educativa en Colombia?
- ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para establecer un diálogo de saberes en la escuela, relacionados con las diferentes lenguas aborígenes Colombianas?

ANEXO: Presupuestos Legales

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991

Artículo 27: “el estado garantiza la libertad de enseñanza, investigación y cátedra.”

Artículo 67: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene

una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LEY 115 DE 1994)

Artículo 1: Objeto de la Ley.

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Artículo 4: Calidad y Cubrimiento del Servicio.

“Corresponde al Estado, a la sociedad y a la Familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”.

“El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la calificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.”

Artículo 19: Definición y Duración.

“La educación básica y obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 365 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y la actividad humana.”

Artículo 64: Fomento de la Educación Campesina.

“Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, no formal y informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivo”.

“Este servicio comprenderá especialmente, la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y de calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país”.

Artículo 65: Proyectos Institucionales de Educación Campesina.

“Las secretarías de educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las Secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de proyectos institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales”.

“Los organismos oficiales que adelanten acciones en las zonas rurales del país estarán obligados a prestar asesoría y apoyo en los proyectos institucionales”.

Artículo 73: Proyecto Educativo Institucional.

“El gobierno nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, los estímulos se canalizarán exclusivamente para que implementen un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

población en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos actualmente por el Conpes Social”.

Artículo 80: Evaluación de la Educación.

“EL sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficiencia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados , la organización administrativa física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”.

Artículo 91: El Alumno o Educando

“El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter”.

Artículo 92: Formación del Educando

“La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico de la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que le facilitan la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”.

“Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.”

DECRETO 1860 DE 1994

Artículo 13, Numeral I: “Los establecimientos educativos que sólo ofrezcan enseñanza básica en el ciclo de primaria, incluirán progresivamente, grado por grado, el ciclo de secundaria, de manera tal que los alumnos puedan cursar la totalidad de la educación básica sin necesidad de interrumpir la secuencia ni ser sometidos a nuevas admisiones”.

“El establecimiento educativo podrá realizar esta ampliación directamente o también por convenio con otro establecimiento localizado en la misma vecindad”.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

Parágrafo: “Para todos los efectos, los establecimientos educativos que ofrezcan sólo educación básica son colegios básicos”.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

"Decreto 804 de 1995, reglamentario del título III, Capítulo 3 de la ley 115: Educación para grupos étnicos. 1995.

BORSOTTI, Carlos A. "Sociedad rural, Educación, Escuela en América Latina", Editorial Kapeluzz. Unesco - Cepal – P. N. U. D. Buenos Aires Argentina 1984.

CASTILLO, A. y LATAPI, P. Educación de Adultos en América Latina: Educación no formal de adultos en América Latina, situación actual y perspectivas. CINDE, Mimeo, 1987.

CASTRO, María Clemencia. Otros autores. Psicología, Educación y Comunidad. Almudena Editores. Santafé de Bogotá. 1995.

CASTRO, MC. Abordajes en el trabajo comunitario. Documentos 02. PRIAC, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1988.

ESGUERRA, B. La participación comunitaria como política de estado en el actual contexto colombiano: participación comunitaria y cambio social en Colombia. CINEP - UNICEF, pág. 101-120. Bogotá. 1986.

GELVÉZ Suárez, Hernando. Centro de Educación Continuada (CECON) Universidad de Pamplona, Módulos: diplomado en Postprimaria y proyectos pedagógicos, productivos. 1991.

GONZALEZ, C. Comunidad y Estado. Participación ciudadana y participación comunitaria para el desarrollo: participación comunitaria y cambio social en Colombia. CINEP - UNICEF, pág. 153-167. Bogotá. 1986.

GONZÁLEZ, Jorge. Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación.

LEGARRETA, Josué. Derechos de los pueblos indígenas. Estudio y Selección de textos, Mugarik Gabe. Victoria - Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1998.

LOZANO Guillermo, GÓMEZ Alberto. La Educación como subsistema social. Editorial El Búho. Bogotá 1986.

MEJÍA, Marco Raúl. Reconstruyendo la Transformación Social. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá 1996.

Ministerio de Educación Nacional. La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Serie Documento de trabajo. Santafé de Bogotá. 1996.

La Construcción del Tejido Rural en Colombia

PARRA, E. Participación y desarrollo: participación comunitaria y cambio social en Colombia. CINEP - UNICEF, pág. 113-137. Bogotá. 1986.

Rev. Colombia Internacional. Universidad de los Andes n° 46. Santafé de Bogotá D. C. Mayo - agosto 1999.

Revis. Colombiana de Educación U. P. N. N° 10. II semestre. Bogotá 1982. Riohacha. 1998.

SÁNCHEZ Enrique (compilador), Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina. Disloque Editores, Santafé de Bogotá. 1996.

VALERIA, Marta, 1995, O. Debate sobre la educación indígena no Brasil (1975-1995) Ministerio de educación, universidad de Sao Paulo.

Yo kwinsirio 10 años de etnoeducación. Serie Documentos especiales. Santafé de Bogotá. 1996.

ZULETA, E. Democracia y participación: violencia, democracia y derechos humanos, p. 227-236. Bogotá, Altamir, 1991.

ZUÑIGA, Madeleine et al. Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Unesco - Orealc, Santiago de Chile. 1987.