Doctorado en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

**Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la Política
Educativa**

Luz Ángela Hernández Castrillón

Director: Doctor Pablo Narvaja

Fecha de entrega: noviembre 30 de 2020

La Plata, Argentina

A la escuela rural de la Vereda¹ el Carmen en San Roque, Antioquia: me enseñó a leer, a escribir y aprender a vivir en relación a la otredad.

A los hombres y mujeres que han visto en la escuela rural colombiana, un libro abierto como pasaporte a mundos impensables y, en especial, a todos los que el camino de la vida solo les permitió ver la escuela, desde la distancia de los bosques y las montañas, entre ellos, mi padre.

¹ Parte de la división territorial en el área rural, asunto de carácter administrativo. También se habla de ruralidad dispersa, cuando la zona habitada está constituida por viviendas lejanas entre sí (DANE, 2018).

Agradecimientos

Al Doctor Pablo Narvaja, por su paciencia y capacidad para posibilitar rutas en la construcción del conocimiento. Bajo su dirección fue posible hacer esta tesis y avizorar otras perspectivas del mundo.

A la Doctora Natalia Rosli, por su valioso acompañamiento en el ejercicio escritural, con el cual pudimos hilar ideas y reconstruir textos. Pero, además, su criterio y motivación fueron claves para alcanzar esta producción.

Al Doctor Martín Legarralde, por su lectura y observaciones detalladas, con las cuales generamos líneas en la presentación de los saberes, desde el contexto investigativo.

A todos los profesores y profesoras del programa de doctorado, grandes referentes, guías y posibilitadores de vínculos académicos y pedagógicos. En esta formación, tejimos otras formas de acercarnos a los contextos educativos.

A mi madre y a mi padre por infundirme la pasión y el amor por el estudio. A mis hermanos y, en general a mi familia por entibiar el camino con su amor, compañía y comprensión.

A quienes han sido mis colegas y amigos. Con su conocimiento y solidaridad han contribuido en los recorridos académicos, investigativos y en la motivación para seguir adelante.

A la Universidad Nacional de la Plata en Argentina, por avizorar la construcción del conocimiento, como un bien común para Latinoamérica. En sus aulas como casa de estudio, nunca me sentí extranjera.

A la Corporación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (CEDALC), por establecer vínculos académicos que han cualificado el ejercicio profesional en Colombia y, de forma particular, por las posibilidades de intercambio académico en diferentes escenarios de proyección internacional.

Al Archivo histórico de Antioquia con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. A la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz de la Universidad de Antioquia, su Archivo histórico y Colecciones patrimoniales. Al Archivo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín, por la apertura y generosidad que todos estos centros documentales tuvieron en el acceso a sus bases de datos y registros históricos.

Resumen

En esta tesis analizamos las relaciones entre las decisiones político-educativas y la ruralidad, en el marco del sistema educativo. Comprendió un período establecido entre 1870 y 1940, el cual, permitió estudiar la emergencia de la escuela rural situada como objeto de políticas estatales. Se abordó la génesis del sistema educativo en Colombia, puesto que, el énfasis de la investigación estuvo enfocado no propiamente en la ruralidad, sino en las relaciones que se establecieron entre las políticas educativas y la escuela rural.

En este contexto, analizamos las relaciones de saber y poder que se configuraron en la constitución de la escuela rural, en la medida en que nos interrogamos sobre las características de la escuela rural en su génesis, el lugar que ocupó en el origen del sistema educativo; los fundamentos políticos para la creación de las escuelas y los obstáculos que la ruralidad le representó en su génesis. Con lo cual, posibilitamos el escenario para comprender las intenciones gubernamentales en la constitución del sistema educativo y el lugar que la ruralidad tuvo en la inserción de la escuela en los contextos rurales.

De ahí, que la mirada se enfocó sobre la historicidad y los elementos característicos de la escuela rural como parte del sistema educativo. Tal como lo propusimos en el objetivo central de esta tesis, con el cual se procuró comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad le planteó a las políticas gubernamentales, desde el análisis de las características y fundamentos del origen de la escuela rural.

Para ello, se utilizó la metodología cualitativa desde la investigación documental, teniendo como insumo leyes, decretos, ordenanzas, anales de la Asamblea, memorias del Ministerio, así como los informes de los funcionarios públicos y discursos de los gobernantes. Comprendió 10 capítulos, a partir de los cuales, planteamos comprensiones y tensiones asociadas al objeto de estudio.

Palabras clave: Políticas educativas, ruralidad, relaciones, características, tensiones, condiciones de saber y poder.

Abstract

In this thesis we analyze the relationships between political-educational decisions and rurality, within the framework of the educational system. It included a period established between 1870 and 1940, which made it possible to study the emergence of the rural school located as an object of state policies. The genesis of the educational system in Colombia was addressed, since the emphasis of the research was not properly focused on rurality, but on the relationships that were established between educational policies and rural schools.

In this context, we analyze the relationships of knowledge and power that were configured in the foundation of the rural school, to the extent that we question ourselves about the characteristics of the rural school in its genesis, the place it occupied in the origin of the educational system; the political foundations for the creation of schools and

the obstacles that rurality represented in its genesis. With this, we enable the scenario to understand the governmental intentions in the constitution of the educational system and the place that rurality had in the insertion of the school in rural contexts.

Hence, the look was focused on the historicity and the characteristic elements of the rural school as part of the educational system. As we proposed in the central objective of this thesis, with which we tried to understand what were the issues that rurality posed to government policies, from the analysis of the characteristics and foundations of the origin of the rural school.

For this, the qualitative methodology was used from the documentary investigation, taking as input laws, decrees, ordinances, annals of the Assembly, memories of the Ministry, as well as the reports of public officials and speeches of the rulers. It comprised 10 chapters, from which we raised understandings and tensions associated with the object of study.

Keywords: Educational policies, rurality, relationships, characteristics, tensions, conditions of knowledge and power.

Contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen	5
Abstract.....	6
Índice de Tablas	12
Introducción.....	13
PRIMERA PARTE.....	19
Descripción de la investigación	19
1. Estado de la cuestión	20
1.1. Relaciones entre la escuela y las decisiones políticas: perspectiva Latinoamericana.	21
1.1.1. Tensiones en la apropiación de políticas para la ruralidad	28
1.2. Características de la Escuela Rural en perspectiva nacional	37
1.2.1. Perspectiva regional	45
2. Marco Conceptual	53
2. 1. Condiciones de saber en la génesis gubernamental de la escuela.....	54
2.1.1. Arqueología.....	54
2.1.2. Genealogía.....	59
2.2. El dispositivo escolar	62
2.2. Elementos constitutivos de la escuela pública: homogenización y universalización.	66
3. Metodología.....	76

3.1. Objetivos de la investigación	76
3.2. Diseño de estudio.....	78
3.2.1. <i>Diseño documental</i>	79
3.3. Selección del período histórico y acceso documental.....	81
3.4. Procedimiento e instrumento de recolección de datos	85
3.4.1. <i>Unidades de análisis</i>	86
3.5. Estrategias utilizadas para el análisis de datos.....	89
3.6. Consideraciones sobre la validez del estudio.	90
4. Caracterización del contexto histórico en el que se realiza el estudio	93
4.1. Asuntos políticos, económicos y sociales	93
4.2. Aspectos político- educativos.....	101
SEGUNDA PARTE	111
Resultados y conclusiones	111
5. El sistema educativo en la constitución de la República	112
5.1. Génesis del sistema educativo colombiano	114
5.2. La uniformidad en la configuración de la escuela pública	120
5.3. <i>El principio de universalización en la concepción de escuela pública</i>	124
6. Génesis de la escuela rural, características y tensiones	132
6.1. Genealogía de la escuela rural en Colombia.....	132
6.2. Características y tensiones de la escuela rural	147
7. Universalización de la escuela rural durante las primeras cuatro décadas del Siglo XX	157
7.1. Características de la expansión de la escuela en los territorios rurales ..	157

8. Políticas de igualdad y propuestas alternativas para la escuela rural	167
9. Relaciones entre las decisiones político – educativas y la emergencia de la escuela rural en Antioquia	180
9.1. Relaciones económicas	180
9.2. Relaciones biopolíticas.....	191
9.3. Relaciones pedagógicas	199
10. Reflexiones sobre el presente de la escuela rural, vistas en clave de su emergencia como asunto de la política educativa.....	210
11. Conclusiones.....	220
12. Fuentes documentales	229
13. Referencias	240
Anexo 01 Matrícula de estudiantes en instituciones rurales. Fuente SIMAT...	252
Anexo 2. Ficha de análisis y validación.....	253
2.1. Instrumento N° 01: ficha de análisis a nivel legislativo	253
2.2. Instrumento N° 02: ficha de análisis a nivel de documentos e informes oficiales.....	254
Anexo 3. Codificación y Unidades de análisis con el software Atlas Ti.	259
3.1. Instrucción pública.....	259
3.2. Escuela rural y legislación	260
3.3. Plan de Estudio.....	261
3.4. Escuelas rurales alternadas	262
3.5. Escuelas rurales alternadas (parte 2)	263

3.6. Financiación y obligaciones de las comunidades	264
3.7. Servicio educativo, características	265
3.8. Higiene escolar	266
3.9. Uniformidad	267
3.10. Independencia y escuelas	268
3.11. Instrucción pública en Antioquia	269
3.12. Instrucción pública en Antioquia (parte 2).....	270
3.13. Sistema educativo	271
3.14. Notas analíticas, metodológicas y subjetivas	272

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de registro y análisis documental.....	83
Tabla 2. Categorías iniciales del trabajo de campo	85
Tabla 3. Escuelas rurales: Alternadas y de un solo sexo.....	154
Tabla 4. Escuelas rurales: Pensum Académico	154
Tabla 5. Relaciones entre las decisiones político-educativas y la ruralidad.....	201
Tabla 6. Matrícula por nivel educativo y zona.....	210
Tabla 7. Servicios y factores de riesgo en las Sedes rurales.....	212

Introducción

“La Institución Educativa se dibuja como una condición previa para la producción de sentidos pedagógicos: el decreto crea la escuela; la escuela crea la educación”
(Puiggrós, 2016, p.19)

El sistema escolar en su génesis gubernamental se orienta bajo los propósitos de uniformidad y universalización, que hicieron posible la configuración de la escuela pública y su expansión en el territorio colombiano. En la presente investigación analizamos las relaciones entre las decisiones gubernamentales y las situaciones que experimentó la constitución de la escuela en el campo, durante el período comprendido entre 1870, cuando se reglamentó la creación de las escuelas rurales con el Decreto orgánico de instrucción pública, hasta el año 1940 cuando se expidió el Decreto 1317, para elaborar el mapa escolar de la república y se dictaron criterios para la construcción de escuelas.

Lo anterior, nos permitió hacer lectura de la emergencia de la escuela rural situada como objeto de políticas en el marco del sistema educativo, estableciendo relaciones entre la génesis gubernamental y las características de la ruralidad con las cuales se erigieron las escuelas. En este contexto, es importante precisar que, si bien, el estudio se desarrolló en la región de Antioquia, se inició abordando la génesis del sistema educativo en Colombia, dado que el énfasis no es propiamente sobre la ruralidad o sobre las políticas, sino sobre las relaciones que se establecen entre ambas.

Por lo tanto, en esta tesis analizamos las relaciones de poder que se configuraron entre los discursos políticos y los discursos político-educativos que sitúan la emergencia de la escuela desde el sistema educativo. En este sentido, nos interrogamos sobre *¿Cuáles fueron las características de la educación rural en su origen y los obstáculos*

que la ruralidad le representó a la génesis de la escuela? ¿Qué lugar ocupó la ruralidad en el origen del sistema educativo en Antioquia? ¿Cuáles fueron los fundamentos políticos para la creación de la escuela rural en Antioquia? Derivado de este contexto problematizador, se analiza *¿Cuáles han sido las relaciones que se han configurado entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural?* Puesto que, la tesis no se centró específicamente en las políticas o en la ruralidad, sino en la relación que se establece entre ambas.

De este modo, al analizar la escuela desde la perspectiva de su génesis, sus características, fundamentos políticos y las dinámicas contextuales sobre cómo la ruralidad entró en la escuela, generamos la posibilidad de ampliar una perspectiva de conocimiento, de un lado, sobre la escuela rural en Antioquia, que es un campo en el que existen pocas investigaciones en relación a la forma como se ha investigado la educación y, de otro lado, posibilitamos el escenario para comprender las intenciones gubernamentales en la constitución del sistema educativo y la participación de la ruralidad en la inserción de la escuela en su propio territorio, lo que permitió reconstruir elementos a partir de su historicidad.

Es por ello, que nos propusimos como objetivo central *comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad planteó a las políticas gubernamentales en la génesis del sistema escolar en Antioquia*, por medio del análisis de los fundamentos y características del origen de la escuela rural en el marco del sistema educativo, estableciendo las relaciones que se han configurado entre las decisiones políticas y su emergencia. De ahí, que se profundiza la mirada sobre su historicidad, dado que las escuelas rurales llevan siglo y medio de existencia, tiempo durante el cual han atravesado una

historicidad, que las han situado mayormente del lado de la exclusión, la desigualdad y la invisibilización dentro del sistema educativo, puesto que, como referencia el Ministerio de Educación Nacional (2015), las zonas rurales han accedido en menor medida a los bienes y servicios, dado que, el desarrollo del país se ha enfocado en la zona urbana. Por lo tanto, esta tesis incluye el entramado de relaciones entre las decisiones gubernamentales y la ruralidad, donde “ambos campos discursivos [el de la pedagogía y el de la educación políticamente organizada] no siempre coinciden en la asignación del valor de verdad de las proposiciones que sostienen” (Narvaja, 2017, p.25).

Con lo anterior, consideramos los postulados éticos y políticos que se han instituido e intencionado desde la génesis del campo educativo y la forma como se han incorporado en el proyecto pedagógico gubernamental que ha constituido la escuela rural.

La investigación se enmarcó en la metodología cualitativa, haciendo énfasis en la investigación documental y algunos elementos de la etnografía documental, a partir de los cuales se abordaron técnicas de análisis documental con fuentes primarias, se rastreó la información en la reconstrucción del objeto de estudio, analizando tanto los enunciados como los silencios legislativos plasmados en leyes, decretos, ordenanzas, anales de la Asamblea, memorias del Ministerio, así como en informes de los funcionarios públicos y discursos de los gobernantes.

Caracterizamos la escuela con sus elementos contextuales asociados a la ruralidad y su emergencia como asunto de la política gubernamental, lo que posibilitó el análisis de las relaciones que se han generado entre las decisiones políticas y la estructuración de la escuela rural en Antioquia. Para ello, triangulamos los datos del

trabajo de campo desde los enunciados legislativos, los comunicados oficiales y los fundamentos teóricos.

En este contexto metodológico, la investigación documental y los rasgos de la etnografía documental sirvieron de soporte para indagar el valor de los archivos en relación a un pasado no acabado, que reorganiza y sitúa el presente en términos de lo que se ha naturalizado como obvio. En esta tesis logramos observar “cómo los registros de sectores oficiales legitiman a ciertos colectivos y deslegitiman a otros en la distribución de recursos y el reconocimiento de derechos, mediante el establecimiento o silenciamiento de determinadas clasificaciones” (Crespo y Tazzoni, 2011, p. 76). Esto fue posible dado que el análisis documental no solo desdibujó lo lineal, sino que acogió sigilosamente los silencios que allí se explicitaron, posibilitando rutas desde unidades discursivas que entraron a plantear cuestiones alrededor de la constitución de la escuela rural.

La presente tesis comprende dos partes. La primera se organiza en cuatro capítulos: el estado de la cuestión (Capítulo 1) en el que planteamos antecedentes desde la perspectiva internacional respecto a las relaciones entre la escuela y las decisiones políticas, así como las tensiones en la apropiación de políticas para la ruralidad, y, en el plano nacional las características de la escuela rural. El marco teórico (Capítulo 2) que fundamenta las condiciones de saber y poder con las cuales se analizan las situaciones para la emergencia de la escuela rural como asunto de las políticas educativas, objeto central de esta investigación. El referente metodológico (Capítulo 3) que sustenta desde la metodología cualitativa el enfoque de investigación documental, del cual se derivan las técnicas para la revisión y análisis de los datos históricos. La caracterización del

período objeto de estudio, comprendido entre fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, (Capítulo 4) presenta conceptualizaciones sobre fundamentos políticos, económicos y sociales de dicho período.

La segunda parte de la tesis expone los resultados de la investigación en cinco capítulos: el sistema educativo en la Constitución de la república, principios y fundamentos (Capítulo 5), en él, se observa la génesis del sistema educativo desde los principios de uniformidad y universalización de la educación pública en Colombia. Génesis de la Escuela rural en Antioquia (Capítulo 6), presenta la genealogía de la escuela rural, sus características, los obstáculos que la ruralidad le planteó y las tensiones. La universalización de la escuela rural durante las cuatro primeras décadas del Siglo XX (Capítulo 7), la cual, expone las cuestiones propias de la ruralidad durante este período. Políticas de igualdad y propuestas alternativas para escuela rural (Capítulo 8), donde se relaciona un asunto a nivel de contracorriente en la génesis de la escuela rural. Las relaciones entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural en Antioquia (Capítulo 9), aquí se explicitan las relaciones económicas, biopolíticas y pedagógicas que atravesaron la constitución de la escuela en el campo. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantearon reflexiones sobre el presente de la Escuela rural, vistas en clave de su emergencia como asunto de la política educativa (Capítulo 10), donde se plantean algunas de las tensiones específicas de la escuela rural en la actualidad, pero en relación a los asuntos de saber y poder que atravesaron su génesis.

De este modo, en la tesis develamos comprensiones y tensiones para continuar generando reflexiones sobre la constitución de la escuela rural como asunto de la política gubernamental. Puesto que la fuerza de la comunidad de iguales que incubó y reprodujo

el sistema en su génesis es la misma que, en términos de colectividad, actúa como una fuerza política llamada a movilizar el sistema educativo en el siglo XXI, desde prácticas más igualitarias para la educación en general y de forma específica para la escuela rural en Colombia.

PRIMERA PARTE

Descripción de la investigación

1. Estado de la cuestión

A partir del análisis de diversas investigaciones previas sobre la escuela y la educación en la ruralidad, tomamos hallazgos que permitieron analizar los elementos relacionales entre el discurso político y el discurso político-educativo, entretrejiendo posturas que son relevantes para comprender la emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa. Esta preponderancia se da en la línea que propone Maxwell y Miller (2008) desde el entendido que ninguna teoría logra recuperar la totalidad del campo de estudio y no por ello se invalida la capacidad de analizar las perspectivas físicas, culturales o sociales en las que se inscribe el objeto de investigación. Así, las relaciones teóricas desde la constitución de las escuelas rurales, articularon asuntos característicos contextuales, donde se develaron líneas que permitieron comprender las consideraciones éticas y políticas alrededor de la configuración de la escuela rural.

Para la construcción del estado de la cuestión, consultamos revistas indexadas en bases de datos como la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library Online (SCielo); Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata; Red de bibliotecas virtuales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Biblioteca digital de la Unesco y Biblioteca pública Carlos Gaviria Díaz de la Universidad de Antioquia, entre otras; teniendo como objeto el núcleo característico constituido por las relaciones entre las políticas educativas y la ruralidad, con lo cual, se generó una perspectiva internacional y local del campo abordado.

1.1. Relaciones entre la escuela y las decisiones políticas: perspectiva Latinoamericana.

Derivado de este relevamiento en el campo latinoamericano, consideramos investigaciones que tensionaron o pusieron de manifiesto las políticas educativas y las perspectivas rurales, de las cuales, se relacionan trabajos que contienen una historicidad sobre las formas de la emergencia de la escuela pública en el marco de las políticas educativas. Para esta perspectiva latinoamericana tomamos trabajos que hacen referencia de países como Argentina, Brasil, México, Uruguay, Perú, Chile y Honduras.

Este abordaje conceptual inicia referenciando postulados que hacen alusión a las escuelas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el Río de la Plata, que comprende un sector rural de Argentina y Uruguay. Pudimos observar que las políticas educativas en la constitución de la escuela rural, han incorporado elementos que caracterizan su historicidad. De este modo, emergen conceptos como, por ejemplo, las formas en que la institucionalización escolar incorporó los asuntos relacionados con la igualdad y procesó la diversidad, reflejado en el estudio sobre la escuela rural, realizado por Southwell (2006). Esta investigadora desde las distintas miradas sobre el ámbito rural, referencia el contexto argentino y uruguayo con las escuelas rioplatenses, para comprender las tensiones suscitadas alrededor de estas categorías como códigos que se circunscriben en la educación.

La igualdad en el contexto escolar no estuvo libre de tensiones, “la generalización del formato de escuela tanto en Uruguay como Argentina se forjó a la luz de la experiencia republicana de raigambre europea que conectó estrechamente la búsqueda

de igualación social con la escuela como espacio de lo común” (Southwell, 2006, p.1). Con esta frase, la investigadora resalta que la escuela como escenario de lo público da lugar a la experiencia educativa, incorporando la diversidad del contexto bajo elementos *igualitarios* donde todos, independientemente de sus experiencias previas, tienen que aprender lo mismo.

Es relevante el papel que ocupa el discurso político desde la uniformidad, como aspecto que caracteriza la escuela pública. El Estado asume las funciones sociales, la nivelación escolar desde la igualdad a nivel de la cultura, las creencias y la historia, puesto que, como lo enuncia la misma investigadora, el ámbito escolar cumplió la función de eliminar o invisibilizar elementos de la cultura campesina que estaban latentes y eran denominados como cultura bárbara (Southwell, 2006). Esto posicionaba el ideal de ciudad como referente a alcanzar, de ahí que las culturas rurales no solo quedaban segregadas, sino que eran vistas como sinónimo de atraso, abandono y negación de la misma civilización. Por ello, “la campaña, el campo, el mal llamado desierto eran descartados de la estrategia de desarrollo y la preocupación era como acercarlos al ámbito de las ciudades” (Southwell, 2006, p.6). La escuela era símbolo unificador para acceder a los servicios del Estado, habilitantes de la ciudadanía.

Sin embargo, en Argentina no se habla de una historicidad lineal que sostenga elementos identitarios sin que estos padezcan alteraciones, puesto que, en la medida en que se dan procesos democratizadores, se presentan quiebres con la imagen de la escuela en relación a la integración y la igualdad. En este sentido, Southwell (2006) manifiesta que, a mediados del siglo XX, se produce mayor democratización en el acceso escolar, lo que genera una ruptura con los procesos escolares integrados, en los que las

diferencias estaban tan incorporadas que se minimizaban. De algún modo, el anterior contexto pone en evidencia una mayor apertura a la elección de la clase de educación que se quiere recibir, pero a su vez, esto pone en evidencia las diferencias que quedaban solapadas en los procesos iniciales de la escuela igualitaria, puesto que las personas que tienen más recursos pueden elegir un mejor tipo de educación.

Asimismo, en el contexto rioplatense las intervenciones políticas, las dictaduras del siglo XX y los factores externos fueron marcando reformas. Southwell (2006) argumenta que el sistema educativo aún con sus deficiencias es una condición necesaria para el desarrollo y se debe repensar las condiciones de integración y participación en el ejercicio ciudadano del presente y no solo desde tradiciones de modelos sociales que han tenido origen en espacios subalternos, desiguales y arbitrarios.

En relación al contexto mexicano de principios del siglo XX, Rockwell (2007) expresa que una forma de recuperar la memoria pedagógica, es reconociendo las cuestiones que han dado lugar a las configuraciones de los formatos escolares, pero inscribiendo el pensamiento en una perspectiva más contemporánea de la escuela, teniendo presente, que sus giros posibles o no, están condicionados en parte a las decisiones gubernamentales. Coexisten procesos educativos que se entretajan con la configuración estatal y social, pero que van más allá del mandato de la ideología dominante, dado que la historicidad relaciona voces alternas que ponen en cuestión procesos hegemónicos, pero estos no necesariamente son lineales o están exentos de cuestiones relacionales que los conflictúan. De este modo, las presiones de corrientes o pensamientos alternativos reorganizan procesos en los que se pueden ir avizorando con

sutileza ciertos movimientos, los cuales naturalmente se encuentran inscritos en un entramado de relaciones complejas.

Por tanto, pensar que las transformaciones están dadas desde el ámbito académico o las colectividades sociales, es dejar al margen tensiones en las que se instalan las luchas por generar alternativas con las propuestas estatales, puesto que, hacen parte o son el resultado de juegos de poder con los que se configura el Estado (Rockwell, 2007). Estos elementos asociados a las dinámicas de saber y poder, constituyen referencias para la presente investigación, por cuanto permiten analizar aspectos relacionales entre las decisiones gubernamentales y la acción educativa en contexto. La autora plantea asuntos congruentes con las formas de poder, las desigualdades y las exclusiones que se resisten al tiempo porque están acrisoladas en las mismas políticas gubernamentales del sector educativo. Se generan comprensiones sobre los aspectos que van emergiendo en estos postulados que se plantean como, por ejemplo, la correlación que Rockwell (2007) hace con la época en Tlaxcala, México, entre 1910-1940, donde se observa que las amplias diferencias a nivel educativo y social contribuyeron a acentuar desigualdades y exclusiones, las cuales persisten en el tiempo y afectan mayoritariamente a las poblaciones indígenas y rurales.

Continuando con esta misma línea, sobre el contexto mexicano de principios del siglo XX, el análisis que se hace sobre las escuelas en tiempos de guerra, genera una mirada para tensionar la estrecha relación entre los regímenes que asumen el poder, los movimientos revolucionarios y las diversas estrategias que tienen incidencia sobre la escuela como espacio de formación. Rockwell (2018) afirma que las escuelas hicieron parte del juego cruzado en el campo de batalla al ser atacadas por los bandos contrarios,

dado que eran utilizadas como cuarteles. Asimismo, la investigadora referencia que en esta época hubo una implicancia política en los procesos educativos, dado que la población se negaba a pagar el impuesto de instrucción pública. Se observa aquí una radiografía de cómo las decisiones gubernamentales, las acciones circunstanciales de la guerra y lo que se suscita de ello, tiene relevancia en la comunidad. En este caso, se produce tanto al no pagar impuesto como al tomar la decisión de no enviar los hijos a la escuela, lo que va desencadenando otras formas de tomar postura frente a las directrices gubernamentales.

En este mismo sentido, la obra de Rockwell (2018), analiza diferentes períodos de gobiernos en Tlaxcala, sus tránsitos y giros desde la instrucción pública, algunos de los acontecimientos referenciados están asociados con la estrecha relación entre la comunidad y la escuela desde el siglo XVIII. Estas relaciones en la génesis de la escuela estuvieron mediadas por el pago del instructor de primeras letras con fondos de la comunidad, asunto que tuvo continuidad aún después del proceso independentista. Las comunidades tuvieron que asumir la responsabilidad de habilitar el local que fuera funcional como escuela (Rockwell, 2018). De ese modo, se entrecruzan asuntos de configuración de la escuela en el marco de la República que eran relegados a las comunidades. Otro aspecto relevante en esta génesis de la escuela mexicana, tiene que ver con la diferencia que se estableció en la cantidad de escuelas, de acuerdo al género: en 1849 eran 55 escuelas para niños y dos para niñas mientras que, en 1874, ascendían en total a 192, de las cuales solo 10 eran para niñas. Además, la época demandaba que quienes ocuparan los cargos públicos fueran letrados (Rockwell, 2018), con lo cual, la escuela ejerció un papel preponderante como habilitante de ciudadanía y liderazgo.

De otro lado, Gómez y Puiggrós (2018), en un estudio sobre las propuestas educativas en Latinoamérica en las tres primeras décadas del siglo XX, visibilizan procesos alternativos que van contracorriente del núcleo estructural dominante. Hubo acontecimientos que tensionaron los formatos establecidos en la emergencia de la escuela como parte del sistema educativo en diferentes países de esta región, tales como Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Bolivia, Ecuador, Perú, Paraguay, Chile y Argentina. Las investigadoras plantean que estas alternativas inciden en la transformación de la sociedad y pueden surgir tanto dentro como fuera del sistema de educación, dado que, esta corriente perfila posturas a nivel ideológico, político y pedagógico que implantan un carácter popular de los procesos educativos (Gómez y Puiggrós, 2018). Es así como presentan un recorrido por diferentes países latinoamericanos recuperando la memoria de los pueblos, sus luchas y construcciones colectivas en la que se esbozan experiencias pedagógicas que pasan entre otros, por los legados de Augusto César Sandino, Simón Rodríguez y Jesualdo Sosa.

En este contexto latinoamericano, observamos sensibilidad para analizar la concepción de lo popular en el marco de lo educativo. Esta conceptualización se encuentra en construcción y su definición está asociada a la sistematización de experiencias que permitan una visión global de la misma (Gómez y Puiggrós, 2018). Entre las experiencias pedagógicas rurales que se retratan se encuentra la primera escuela rural como espacio político pedagógico en Nicaragua del año 1928, bajo el gobierno del General Augusto César Sandino, donde se propone un aprendizaje que articula las labores agrícolas y guerrilleras con los procesos de lectura y escritura. En esta línea se observa que todos los actores del proceso educativo estaban inmersos en

las mismas condiciones, “el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno, y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros” (Gómez y Puiggrós, 2018, p. 75).

Por su parte, la referencia educativa de Uruguay entre los años 1925-1936, se toma desde la experiencia pedagógica con los ideales de Jesualdo Sosa, quien trasciende la inconformidad con el formato de escuela establecido y propone una alternativa que entrecruza el arte, la escritura y la poesía, a la vez que genera participación política activa de los estudiantes no solo en el desarrollo de las actividades, sino desde la planeación de los programas, rompiendo con esquemas jerárquicos tradicionales (Gómez y Puiggrós, 2018). Se observa que se propició un movimiento que le apostó al desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños como una forma de prepararlos para la vida.

De este modo, documentamos algunas experiencias alternativas en la génesis de la escuela, en relación a lo que se proyectaba desde el plano gubernamental, la cual tuvo características particulares para la educación rural y específicamente para la población indígena, asociada de forma mayoritaria con procesos lentos, carentes de medios y recursos (Gómez y Puiggrós, 2018). Por ejemplo, en Ecuador, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906, vino a implementarse 20 años después para atender a las comunidades indígenas, las cuales eran analfabetas en un 95%. Aunque la aplicación de esta Ley sucede en 1926, época en la cual alrededor de 1.000 niños tuvieron acceso por primera vez a una escuela primaria, algunos de los maestros eran aspirantes a docentes sin titulación y el espacio para la clase se daba en los locales que disponían las haciendas, o en pasillo, incluso en el piso o sobre tablas (Gómez y Puiggrós, 2018).

Estas condiciones iban haciendo posible hacer escuela en los diferentes contextos, a donde antes era impensable acceder a la educación elemental.

Hasta aquí se presenta un panorama internacional sobre trabajos investigativos que develan relaciones entre las decisiones políticas y la ruralidad a fines del siglo XIX y hasta mediados del Siglo XX. Esto ofrece un fundamento conceptual sobre investigaciones que han antecedido a esta tesis y que evidencian las formas en las que ha ido emergiendo la escuela rural.

A continuación, se presenta otro apartado en el que se incorporan las relaciones entre decisiones gubernamentales y ruralidad en el ámbito internacional, pero en un plano más reciente de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Si bien la tesis se circunscribió a una época entre 1870 y 1940, estos antecedentes se explicitan por cuanto tensionan esa apropiación de políticas de la ruralidad que han tenido su lugar en la génesis de la escuela, y de forma contemporánea se continúan observando.

1.1.1. Tensiones en la apropiación de políticas para la ruralidad

En este componente se documentan otros trabajos que ponen de manifiesto tensiones alrededor de las políticas educativas para el sector rural, o que, siendo expedidas a nivel general, tienen aplicación en la ruralidad.

Es así como la investigación de Bezerra y Silva (2018) registra la perspectiva de cinco maestras en una zona rural de reforma agraria en Brasil. Desde el enfoque de la psicología histórico-cultural, haciendo uso de entrevistas y observaciones; dicho trabajo da cuenta de los factores mediadores y limitadores de la apropiación de la política para

el campo, donde se establecen relaciones entre la gestión, el currículo, el proyecto político pedagógico y las prácticas. El contexto histórico de esta investigación devela la negación e invisibilización de la ruralidad en las decisiones políticas, lo cual, empieza a tomar un giro a favor de los sectores ampliamente marginales, apenas a fines de la década de 1980 y principios de los noventa.

Se referencia que la historia de la educación en los contextos rurales visibiliza la negación de los derechos que tenían las comunidades para acceder a la educación. Esta marginación legal y política, tuvo un giro de forma positiva a partir de la década de los 80' y 90', derivado de los movimientos sociales y procesos de democratización (Bezerra y Silva, 2018). Aquí observamos el proceso mediante el cual los profesores se apropiaron de la política de educación rural propuesta, que empieza a tomar una ruta democratizadora a fines del siglo pasado. No obstante, también la incorporación por parte de los sujetos construye nuevos significados y modos relacionales, puesto que, las poblaciones no siempre se ven reflejadas en las intenciones políticas, entonces no las reconocen.

Asimismo, Bezerra y Silva (2018), plantean el desconocimiento por parte de los maestros sobre la mediación potencializadora de elementos que generan tensiones en relación a las dinámicas rurales, argumentando que la mayoría de ellos que empezaban a trabajar en el campo desconocían elementos sobre los sentidos y significados de la ruralidad asociados a la política educativa para la ruralidad. Pero esto, no solo fue verificable con los maestros, sino con los funcionarios de la secretaria de educación que no tenían en cuenta la pertinencia de los procesos de formación para la ruralidad, los cuales son un punto clave para la comprensión de la misma. De acuerdo con Bezerra y

Silva (2018), la formación de maestros en relación a la apropiación de elementos legislativos, conceptualizaciones y saberes sobre la educación rural son necesarios para el desarrollo de la práctica pedagógica en estos contextos.

En la medida en que las reformas educativas responden a modelos hegemónicos, invisibilizan las características y situaciones contextuales de la ruralidad, puesto que hacen parte de un tejido que tiene incorporados formas de poder. De este modo, se entreteje un conjunto de relaciones en el devenir de la escuela rural y las políticas, las cuales focalizan intenciones que no siempre responden a las características de la ruralidad, con lo cual, se establecen elementos que fundamentan la tesis aquí propuesta, dado que se habla de políticas educativas que no logran incorporar características propias de los contextos rurales.

Continuando con esta línea sobre la educación rural en Brasil, Gonzalez (2007) plantea elementos asociados con la responsabilidad de formar y capacitar a los maestros para la zona rural. Esta propuesta de Gonzalez se retoma para analizar de qué manera las políticas de formación docente visibilizan o no las características de la ruralidad.

De acuerdo con Gonzalez (2007), no hay una tradición en la formulación de políticas públicas ni en el ejercicio práctico de la docencia que posibilite la construcción de conocimientos para la ruralidad como una preocupación legítima en el campo de la formación docente. Por tanto, lo que se hace es trasladar a la zona rural, una educación pensada para la zona urbana que, de algún modo, indica el referente de civilidad que se debe alcanzar. De ahí que la formulación de políticas considera la ciudad como el referente, “esta idealización de la ciudad corresponde a una visión negativa del campo como lugar de atraso, de tradicionalismo cultural; estas imágenes complementarias

motivan políticas públicas, educativas y escolares e inspiran la mayoría de los textos legales” (Gonzalez, 2007, p. 158, traducción propia)².

En la investigación de González (2007) se plantea que tradicionalmente las políticas han sido pensadas de forma generalizada, sin tener en cuenta las características de la ruralidad, por lo que se han ignorado no solo las condiciones del territorio, sino las etnias, el género y la clase, trazando así políticas que asumen los derechos y la ciudadanía como un asunto generalizado del sistema, lo cual las ubica del lado de la exclusión. En este mismo contexto, el investigador refiere que la consigna sobre la educación “un derecho propio, un deber del Estado”, fue el enunciado de los maestros desde el movimiento social para la defensa del derecho a la educación de los pobladores del campo. De algún modo, fue un llamado a mantener la educación como un derecho de todos, al que el Estado debía apostarle con mayor ahínco.

La investigación sobre la educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú del proyecto FAO- UNESCO 2004 que comprende fines del siglo XX y principios del siglo XXI, plantea en el panorama educativo de estos países, un contexto en el que Corvalán (2004) enuncia una ruralidad que comparte tanto los índices de pobreza como los bajos niveles educativos. El estudio refleja que la ruralidad en Latinoamérica es un componente subdesarrollado que, a su vez, está en un continente subdesarrollado. Por tanto, se proyecta como un referente de análisis educativo para la población en la zona rural, con el cual se busca generar un

² Texto original: A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais (Gonzalez, 2007, p. 158).

diagnóstico y visibilizar problemáticas que combinan situaciones a nivel político, social y educativo, teniendo como núcleo de referencia la década de los noventa.

Aquí referenciamos que las políticas se han enfocado en el rango de un proyecto uniforme al que históricamente le ha faltado pertinencia de acuerdo al contexto de la ruralidad. Es por ello, que el trabajo investigativo refleja una crítica sobre la contextualización de la educación rural, la vivencia de la cultura campesina y las deficiencias a nivel de condiciones materiales e infraestructura de la escuela (Corvalán, 2004). Por ejemplo, en Brasil, se generan grandes diferencias entre las poblaciones urbanas y rurales a nivel de acceso y permanencia en el sistema educativo, así como el atraso que se presenta entre quienes asisten, acentuando las distancias entre lo urbano y lo rural. Se observa que mientras en la zona urbana la asistencia de los estudiantes entre 15 y 17 años es del 80.7%, en la zona rural el promedio es del 66% (Corvalán, 2004).

Las escuelas rurales conocidas como multiseriadas, por integrar varios grados en las mismas aulas, en su mayoría presentan bajos niveles en la adecuación de condiciones y capacidad instalada para atender los niveles básicos de enseñanza, generando distancias ya no solo con lo urbano, sino diferencias entre lo rural, cuando se trata de la enseñanza fundamental, superior o media. Las escuelas rurales que atienden los primeros grados de escolaridad, son las más carentes de recursos básicos como energía eléctrica, biblioteca o laboratorios, ampliando la brecha intra-rural de la inequidad y desigualdad (Corvalán, 2004).

En este mismo sentido, es importante precisar que si bien en Brasil la legislación para la ruralidad contempla que se pueden hacer las adaptaciones y adecuaciones

curriculares y metodológicas que se requiera en esta zona, de acuerdo con Pontes (2004), los maestros enfrentan diversas dificultades y limitaciones que impiden pasar de la reglamentación a la acción pedagógica.

En Chile, se relaciona la invisibilización de las características propias de la ruralidad dado que, como plantea Corvalán (2004), desde la génesis del sistema educativo no se ha logrado incorporar elementos que representen la cultura rural. Además, tal como se veía en la anterior experiencia de Brasil, aquí también se evidencia que los niveles de avance en la escolaridad varían entre lo rural y lo urbano. La diferencia es de 3.6 años de escolaridad a favor de la parte urbana, lo que genera inequidad al comparar los años de estudio entre ambas zonas (Corvalán, 2004).

En el contexto chileno, de acuerdo con Williamson (2004), los habitantes de la ruralidad tienen índices más bajos de acceso a los bienes y servicios, lo cual empeora si se trata de poblaciones indígenas y mujeres. La ruralidad conlleva una connotación de acceso excluyente y desigual a los recursos y servicios, lo que genera condiciones negativas para el desarrollo de los niños campesinos e indígenas.

La escuela rural en Chile aun siendo una puerta democratizadora del conocimiento en contextos marginales, genera tensión con las culturas locales, puesto que, en la medida en que la escuela desde su propuesta curricular pensada en las esferas gubernamentales no logra integrar la vida rural, genera exclusiones y mecanismos de violencia simbólica que se perpetúan. Puesto que, si bien la escuela es un posibilitador de integración y asimilación, ésta no ha logrado vincular de forma efectiva la práctica democratizadora de la ruralidad (Williamson, 2004). Las políticas educativas han estado desconectadas de las características de la ruralidad.

Por tanto, los procesos de mejoramiento implican no solo acciones pedagógicas sino estructurales que, pensadas en el marco de un sistema educativo, generen otras condiciones de acceso, permanencia y promoción escolar. La investigación de Corvalán (2004) devela que en el Perú un 70% de la población rural es analfabeta. Las condiciones de la ruralidad dispersa es uno de los factores que más inciden en las problemáticas relacionadas con el sector educativo: la población rural en el Perú asciende al 27.8%, pero la mitad de la población pobre del país es rural, lo que refleja altos niveles de desigualdad en la ruralidad. En este mismo sentido, Ramírez, (2004) evidencia que los habitantes rurales en el Perú tienen una condición de pobreza extrema en un 51%, mientras que en la zona urbana es de sólo el 10%.

Acaece, no obstante, que las situaciones que se observan en el Perú guardan relación con las características de la educación en la ruralidad que, derivadas de un sistema educativo propio de cada país, tiene elementos que comparten entre sí como la uniformidad en los contenidos y la desigualdad en la puesta en marcha de factores asociados a una educación pertinente, contextualizada y en mejoramiento continuo. Por este motivo, según Ramírez (2004), se tiene que intervenir en el proyecto político para la ruralidad desde el sistema educativo y no desde la escuela de forma particular, para conformar un proyecto que incorpore las identidades rurales, las gestiones locales, el ejercicio de la ciudadanía, la libertad y la autonomía para la construcción y dinamización de los procesos de gestión escolar.

El estudio plantea que en México se presentan algunas modificaciones sobre la atención a la población rural y las características propias de la dispersión de la población (Corvalán, 2004). También se han dado cambios a nivel legislativo para la federalización

de la educación, así, se reconoce que en los últimos tiempos se han incorporado modificaciones a nivel constitucional, asociadas con la diversidad cultural y lingüística del país). Sin embargo, se sigue observando la unicidad de procesos curriculares con miras a la unificación de la nación a nivel educativo, lo que invisibiliza o no logra la imbricación con las culturas locales en el componente de desarrollo curricular. Este proceso inició en la década de los cuarenta, asociado al proceso de industrialización, con lo cual, generó el debilitamiento de la población rural y condujo a la propuesta de un currículo único para todos, que tuvo como objetivo la unificación de la nación (Tovar, 2004). El sistema refleja el asentamiento de ejercicios de poder que han configurado desigualdades persistentes, donde se ha generado debilitamiento de la población rural y se han ahondado los niveles de pobreza.

En forma consecuente con lo anterior, el camino sigue siendo de búsqueda y apropiación de sistemas educativos que tengan en consideración la diversidad de los contextos rurales y las condiciones en las cuales “se hace” escuela, puesto que, tal como se plantea en la investigación referenciada por Tovar (2004), la educación está en el medio rural, pero no es pensada con las comunidades campesinas e indígenas, ni desarrollada de forma específica para estas poblaciones.

En Honduras, cuya población es del 54% rural, los índices de analfabetismo se han reducido. Sin embargo, siguen conservando una notable distancia con respecto a la zona urbana, que es desfavorable para la ruralidad, dado que la tercera parte del analfabetismo se encuentra en ésta última (Corvalán, 2004).

Sumado a esto, encontramos que la propuesta educativa como suele suceder en la mayoría de los países, es uniforme en todo el territorio, lo que anula la diversidad

cultural, geográfica, ambiental y social de las zonas rurales, poniendo en las mismas líneas los contenidos académicos, pero desconociendo las carencias y limitaciones con que la población campesina accede a la educación y, ofreciendo condiciones inadecuadas en materia de infraestructura y dotación (Hernández, 2004). En este sentido, se esperan iguales resultados en términos de calidad educativa, pero las inversiones para proveer ambientes pedagógicos adecuados están lejos de alcanzar las mismas condiciones que las escuelas urbanas, aun siendo mayor la población rural.

En Paraguay, una de las situaciones de mayor desigualdad entre lo urbano y rural que acontece en el país se presenta en relación a la formación docente, donde a pesar de haber aumentado la contratación de maestros en la década de los noventa, debido a la ampliación de la matrícula, mucho de estos no cuentan con formación académica por falta incentivos u oferta calificada (Corvalán, 2004). En este contexto, sumado a las situaciones diferenciadoras entre lo urbano y lo rural que se han presentado en los diferentes países y que –como se puede apreciar en las fundamentaciones– va en detrimento de la educación en la zona rural, se presenta la diversidad lingüística. Un 72% de la zona rural tiene como idioma principal el guaraní, mientras en el sector urbano solo un 23%, lo que genera un desafío para el sistema paraguayo que propende por la multiculturalidad y la enseñanza bilingüe (Corvalán, 2004).

De esta manera, concluimos que las desigualdades en la ruralidad son persistentes y atraviesan una amplia densidad histórica que no logra recuperarse bajo las políticas que se siguen implementando. De acuerdo con Corvalán (2004), el mayor atraso educativo en la ruralidad tiene que ver con el analfabetismo y la baja cobertura tanto en la educación primaria como secundaria.

En este contexto, es muy importante reflexionar sobre los resultados de estas investigaciones, que responden a un proyecto macro de la Unesco sobre la educación en países como Brasil, Chile, Honduras, México, Paraguay, Colombia y Perú, en el que se analizan, de un lado, la situación que atraviesa la educación rural, desde sus desigualdades y carencias que han sido comunes en la región latinoamericana, pero, de otro lado, las perspectivas de mejoramiento que se avizoran. Según Demelenne (2004), el ejercicio investigativo indica que poco a poco se ido creando una conciencia sobre la importancia de construir una propuesta pensada para la zona rural.

Las investigaciones documentadas en este contexto latinoamericano visibilizan problemáticas rurales asociadas a las políticas educativas, las cuales constituyen un gran aporte a la construcción del conocimiento en la región, donde la escuela rural ha sido relegada y marginada dentro de los sistemas educativos. Además, posibilitan hacer lectura sobre las formas en que las políticas se han introducido en la ruralidad, las resistencias o alternativas que han generado, como ha sido abordada la enseñanza de la agricultura y la configuración de los ideales políticos que integran las perspectivas de desarrollo para el campo.

1.2. Características de la Escuela Rural en perspectiva nacional

A nivel nacional, retomamos investigaciones que, en primera instancia, aportan acerca de la génesis de la escuela pública en el marco gubernamental y, de forma posterior, en una temporalidad más reciente, reflejan asuntos de la escuela rural en el plano regional.

Ambas líneas tienen en común las relaciones que se establecen entre las políticas educativas y la ruralidad, objeto de estudio de esta tesis.

La investigación de Martínez (2010), comprendida desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, afirma que la escuela pública no emerge en la fundación de la república, sino que se origina antes del marco republicano. Sus propósitos estuvieron asociados a un amparo jurídico que garantizara la participación de los americanos en la administración estatal. Generar comprensiones sobre la perspectiva de que el formato de escuela pública tiene su génesis por fuera de la fundación de la república permite avizorar elementos de continuidad en la configuración tanto de la escuela como de la república. Es preciso enunciar que estos elementos de continuidad se instauraron sobre la naturalización de prácticas que antecedieron la autonomía del orden gubernamental alcanzado tras los procesos independentistas. La escuela pública se expandió en el territorio con una génesis que responde a otros acontecimientos históricos que el Estado recupera como objetos determinados y los convierte en objetos públicos, lo que hace que sobre ellos actúen líneas de enunciación visibles o invisibles que van configurando modos de ser de la escuela como parte del sistema educativo (Martínez, 2010).

De este modo, planteamos elementos heterogéneos que configuraron la escuela como las prácticas, nociones e instituciones, donde el común denominador fue la regularización que hace referencia a la escolarización, la cual, se configuró con la suma de elementos preexistentes y otros que el investigador Martínez (2010), denomina inéditos, puesto que, da cuenta de la existencia de la educación como discurso. Sin embargo, fue la disposición gubernamental la que le dio estatus y carácter de lo público, haciendo referencia al establecimiento de un nuevo orden, donde la escuela empezó a

ser parte de los intereses del Estado y generó gobernabilidad sobre la población que en general era dispersa (Martínez, 2010).

Por lo tanto, es en el marco de la república que se pone en escena la expansión de la educación a la población en general, dado que inicialmente fue un programa académico lo que se definió como escuela al reunir a la población en determinado lugar para recibir la lección; en este caso, estaba más enfocado a la comunidad pobre que en la población de la élite, aunque se dieron experiencias en las que eventualmente se congregaron ambos sectores (Martínez, 2010).

Otro de los elementos que destacamos en este punto, es la delimitación de la génesis que configuró el régimen escolarizado desde el plan curricular, el cual operó desde antes de la fundación del Estado-Nación. Se puede decir que éste fue uno de los dispositivos que, en el marco de la fundación de la república, generó líneas enunciativas y uniformes. Como señala Martínez (2010), lo que dispuso la escuela fue el programa, las formas en que éste individualizó y delimitó la práctica pedagógica, lo cual generó un escenario de enunciación y delimitación del espacio y los sujetos. De este modo, finalizando el siglo XVIII, se empieza a observar la estructuración de la escuela, a partir de lo que se debía enseñar, lo cual fue regulando tiempos y espacios bajo elementos prescriptivos en los que se naturaliza el espacio de la escuela como lugar reservado para la enseñanza. Así, entraría a diferenciarse del hogar, el hospital, la iglesia u otros estamentos comunitarios. Esta demarcación de la escuela empezó a configurar normas, comportamiento y procesos específicos asociados al programa académico (Martínez, 2010).

Por su parte, las investigadoras Gómez y Puiggrós (2018) plantean que los rasgos republicanos de la escuela a principios del siglo XX en Colombia, estuvieron tensionados por las contradicciones partidistas y una amplia influencia de la iglesia, sumado a ello, hubo pugnas políticas, ideológicas y pedagógicas en la orientación de las escuelas. Las corrientes opuestas entre Bolívar y Santander –defendidas ampliamente por sus seguidores, quienes eran más conservadores en la tendencia bolivariana y liberales en la línea de Santander– fueron configurando modos en la educación. Así, bajo la vicepresidencia de Santander se introduce el método lancasteriano³ en 1822 y se crea la dirección de instrucción pública en 1825. En este contexto, se proponen objetivos que observan un afán por educar a la población indígena para el desarrollo y configuración de la república.

Sin embargo, Simón Rodríguez de tendencia liberal, quien fue el maestro de Bolívar, no concordaba con el método lancasteriano implementado en la Gran Colombia. En cambio, proponía una educación que educara al ciudadano y lo habitara para el trabajo, que fuera un taller de aprendizaje, más allá de repetir frases de memoria (Gómez y Puiggrós, 2018). La pedagogía de Rodríguez se inspiró en la conquista de la libertad, promovió la escuela, la inclusión independiente del género o la raza, planteó la reflexión sobre la formación de los maestros, la lucha contra el sistema de la época y la igualdad como una práctica que fuera posible reafirmar en la cotidianidad.

En relación al siglo XX, desde lo concerniente a las características de la ruralidad en un contexto como el colombiano devastado por la guerra de los Mil días, la inmersión de la escuela en la ruralidad va trazando líneas que vienen dadas desde lo

³ Fue el método empleado durante el Siglo XIX para educar a la población en Colombia, consistía en un modelo disciplinador y memorístico, donde un maestro podía enseñar a cientos de niños con la ayuda de monitores.

gubernamental en relación a la reestructuración económica y administrativa. Tal como lo planteó la Ley 39 del año 1903, donde se evidencia que la escuela rural tuvo sus diferencias con respecto a la escuela urbana en relación a los niveles de enseñanza. Mientras en la urbana comprendía seis años: dos de elemental, dos de medio y dos de superior, la escuela rural tenía tres años, solo de instrucción básica. Asimismo, había diferencias entre la cantidad de tiempo que estudiaban los hombres y las mujeres, siendo inferior para las mujeres. Sumado a ello, la dotación de material casi nunca alcanzaba para la escuela rural (Acosta y Orduña, 2010).

Entre el período de 1934-1938, se establecieron directrices gubernamentales en relación a la educación secular y obligatoria y se prohibió todo tipo de discriminación en la escuela en términos de raza, religión, clase social y legitimidad de nacimiento. Después de la segunda guerra mundial, la mirada sobre el campo fue cambiando hacia una zona promisorio para el desarrollo productivo e industrial. Sin embargo, se establece un comparativo entre la urbanidad como progreso, higienismo y cultura y, en su contraparte, la ruralidad como la violencia, la pobreza y la ignorancia. Se describe la población en relación a costumbres y vicios, por tanto, se reafirma la necesidad de educar para ejercer la ciudadanía (Acosta y Orduña, 2010).

Los autores presentan los resultados de la investigación en relación al origen de la escuela rural, la educación, los maestros y los organismos de vigilancia, durante las primeras décadas del siglo XX, donde en general la escuela era vista como una forma de imponer el orden. Llama la atención que la expansión de escuelas no solo estuvo a cargo del Estado en cuanto responsabilidad más allá del programa, sino que diferentes grupos –incluso contrarios entre sí– fundaban escuelas, las cuales funcionaban en

improvisados lugares o en espacios que los mismos habitantes prestaban y luego terminaban donando. En cuanto al maestro, no siempre era nombrado por la gobernación; en ocasiones eran los líderes, curas, gamonales o guerrilleros los que se encargaban de su nombramiento o contratación (Acosta y Orduña, 2010).

Las escuelas eran descritas como lugares que se acondicionaban en muchos casos de forma transitoria o con elementos poco pedagógicos para el aprendizaje, además de ser utilizadas para actividades médicas, religiosas y militares o de vivienda. Los locales eran azarosos, con escasos materiales y mobiliario; sin embargo, eran el único referente de la institucionalidad en zonas apartadas, donde podían servir de alojamiento, cuartel, hospital o capilla, entre otras funciones, dependiendo del contexto (Acosta y Orduña 2010).

De otro lado, Soto (2012), plantea la visión sobre ruralidad desde el contraste entre su cultura y las políticas educativas. A través de indagar la experiencia de una maestra rural en Boyacá a mediados del siglo XX, se interpreta socio-políticamente un sector marginado y con fuertes rasgos de persecución política. Se destaca el impacto de la labor docente en contextos rurales y se diferencia con el sector urbano en términos culturales, religiosos, políticos y económicos. Se presentan los rasgos de la influencia urbana en la vida rural, el desplazamiento forzado y su incidencia en las dinámicas de vida, la capacidad de adaptación y asimilación de las secuelas de la violencia. En paralelo, el trabajo refleja una tendencia historiográfica a partir de la cual se resalta el papel de la maestra en el contexto rural del país (Soto, 2012).

Entre los rasgos característicos de la escuela rural, se encuentra que la zona rural no tiene acceso a los servicios sanitarios, eléctricos, telefónicos, de acueducto o incluso

servicios de salud. Sus caminos son intransitables, y la construcción de las viviendas y acceso a la educación es precaria (Soto, 2012). Resultado del manifiesto de las circunstancias que fueron comunes a la génesis de la escuela rural en el país, el reflejo de un sector en el que no solo las condiciones para el acceso a una mejor calidad de vida eran adversas, sino que también el conflicto armado agudizaría y forzaría la migración de sus habitantes a los poblados y ciudades.

En la descripción de la maestra en el medio rural, Soto (2012) observa que era posible encontrar veredas donde había un salón para las clases y otro para la habitación de la maestra, pero también veredas donde no había escuela y las clases se hacían en la casa de una familia que ofrecía un espacio para la enseñanza y también el alojamiento. De este modo, desde la experiencia de la maestra rural se refleja la ubicación periférica de la vereda, los tres días de camino para llegar a su destino y las características de las vías de acceso que solo eran posible por camino de herradura. Empero, en medio de todas las condiciones adversas, se observa la hospitalidad de la comunidad y el apoyo permanente a la maestra.

En este mismo contexto, Soto (2012), se resalta que la gestión de la maestra hizo posible que los niños accedieran a la vacunación, se pudiera hacer la huerta escolar e iniciar el restaurante, para preparar la ración de cada uno. Se destacan estos aspectos como un reflejo de lo que implicó hacer escuela en el campo, y como las dinámicas de la comunidad y el liderazgo de la maestra fue posibilitando el acceso de derechos básicos para los niños y niñas en zonas marginales, donde las políticas gubernamentales no se materializaban.

Pasando a un plano más reciente, Perfetti (2004), plantea que en el país las políticas educativas desplegadas en los años noventa generaron reducción del analfabetismo en la zona rural y procesos de fortalecimiento del programa de escuela nueva que no solo se había expandido en Colombia sino en otros países. Sin embargo, las desigualdades educativas con relación al sector urbano hacen que las denominadas brechas educativas permanezcan latentes en la historicidad de la escuela. Al respecto, conviene decir que de forma histórica la ruralidad ha sido marginada y construida sobre una visión urbanística, concebida como sinónimo de atraso y negación de acceso a derechos fundamentales, ocasionando que las poblaciones migren a las ciudades en busca de oportunidades y supervivencia.

A mediados del siglo pasado, el país pasó de tener, cerca de la mitad de la población en zonas rurales, a tener, a principio del siglo XXI, un millón de habitantes rurales por 11 millones urbanos, producto de la migración campesina, en algunos casos forzada por el aumento de la pobreza, el conflicto armado y la búsqueda de mejores oportunidades (Perfetti, 2004). En el contexto educativo se observan avances, sobre todo desde la década de los noventa y de forma posterior con la expedición de la Constitución del año 1991, la Ley general de educación del año 1994 y los diferentes planes de desarrollo que contemplan procesos de mejoramiento de la educación rural; asuntos que han posibilitado nuevas oportunidades, pero que no logran tejer procesos mínimamente satisfactorios a nivel de progreso educativo y mejores condiciones de vida para los pobladores rurales.

1.2.1. Perspectiva regional

A nivel del Departamento de Antioquia, Ossa (2006), desde la relación con el dispositivo administrativo de la instrucción pública entre los años 1867 y 1880, enuncia el análisis riguroso sobre las prácticas discursivas en el campo educativo en instancias de control que tenían que ver tanto con el Estado, como con los partidos políticos y la Iglesia. Así, explicita relaciones de saber y poder que incidieron en la administración de la instrucción pública en Antioquia. En su trabajo da cuenta de los procesos asociados con la configuración de la administración en el campo educativo, desde la historicidad de acontecimientos que marcaron avances y retrocesos de acuerdo al contexto político, económico, cultural y social de la época. Afirma que, en sus inicios, la administración y la educación en general, estuvo permeada por el orden jerárquico, la obediencia y la disciplina. En este mismo sentido, Ossa (2006), plantea que la instrucción pública delimitó a través de la institucionalidad el tipo de individuo y de sociedad que se pretendió formar. La dirección era centralizada desde el enfoque previsto en los propósitos, medios y métodos establecidos desde el fundamento político de las decisiones.

Por tanto, subyacen en estos postulados formas en que las relaciones de poder y saber, fueron configurando elementos fundantes de la instrucción pública en la segunda mitad del siglo XIX en Antioquia. La administración de las escuelas respondía a las directrices centrales de la instrucción, ante lo cual, debían cumplir preceptos y reglas concebidas para el orden y la eficacia. Se debía mantener la dirección del espacio escolar, lo cual se denominó economía, disciplina o gobierno de las escuelas, que incluía no solo los materiales, sino los regímenes y las prácticas (Ossa, 2006).

Este panorama educativo, de acuerdo con Ossa (2006), demandó que un director de escuela, además de orientar los procesos educativos inculcándole a los estudiantes el hábito de autodominio y la disciplina, fuera capaz de gestionar el terreno para la construcción de la escuela, pudiera distribuir adecuadamente los materiales requeridos para la enseñanza, mantener buenas relaciones con la familias, cumplir las exigencias de las instancias superiores de instrucción pública y generar rentabilidad del oficio, efectuando estrictamente sus deberes. Todo un dispositivo educativo por medio del cual el gobierno ejercía control sobre la población y hacía que la misma comunidad asumiera la responsabilidad de proveer los medios para la construcción de la escuela.

Al llegar a este punto es importante aclarar que si bien, hemos estado documentando la emergencia de la escuela rural en la génesis del sistema gubernamental, a continuación planteamos algunos elementos sobre las relaciones entre políticas y ruralidad en un plano más reciente, no tanto por la temporalidad sino por la perspectiva política en la que se inscribe la escuela rural en la región, sus luchas cotidianas, el impacto del modelo en las comunidades, el trabajo con las guías de escuela nueva y los posteriores planes de mejoramiento.

Se documenta la perspectiva por medio del trabajo colaborativo en la red de maestros rurales del departamento y la agrupación por nodos de red, con las asesorías y asistencia técnica en pedagogías activas de la Secretaria de Educación, donde se destacan fortalezas del programa, pero, a la vez, se enfatizan aspectos de la ruralidad que necesitan ser fortalecidos para mejorar los procesos educativos. Por tanto, la Gobernación de Antioquia, por medio de la Secretaria de Educación Departamental (2013) plantea que es necesario que el Ministerio de Educación Nacional consolide una

política pública que favorezca los procesos de actualización y formación docente desde las metodologías de la escuela activa.

En este sentido, la Secretaria de Educación Departamental (2013), plantea la importancia de establecer una política pública de incentivos a los maestros para la atención a la ruralidad dispersa, en tanto responsabilidad del Ministerio, donde se concluye que es necesario realizar la sistematización de los modelos flexibles, fomentar la investigación, la innovación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Asimismo, el procurar el trabajo interinstitucional a favor del desarrollo rural, los procesos etnoeducativos, multiculturales, teniendo en cuenta las particularidades de los diferentes contextos y espacios para la diversidad (Gobernación de Antioquia, 2013). En esta misma línea, se relaciona la investigación de la Mesa de Educación Rural en Antioquia (MERA), en correspondencia con la Corporación Nacional para la Educación Rural (Coreducar), la cual en el año 2014 presentó el informe final “Aportes Comunitarios para la Construcción de una Política Pública de Educación y Desarrollo Rural, Fruto de los Foros Veredales de Educación, para Escucharnos y Hacernos Escuchar desde la Ruralidad”. Este informe constituyó una consolidación de la participación activa de los campesinos de diferentes zonas del departamento, puesto que, durante los años 2012 y 2013, integró el trabajo de 74 municipios y 641 veredas (MERA, 2014).

Estos elementos asociados a la ruralidad dispersa, la falta de material pedagógico o las oportunidades de formación, ponen de manifiesto asuntos que tensionan la escuela rural desde las realidades que la habitan, donde las experiencias exitosas constituyen asuntos aislados que no permean el sistema, puesto que, solo encuentran formas de canalizarse a través de las oportunidades que se entretejen con los desarrollos sociales

y organizaciones en determinadas comunidades o épocas. Sumado a ello, se presenta la desmotivación de los docentes asociada a las condiciones en las que laboran, entre las que están el desplazamiento diariamente de las zonas urbanas a las rurales, las condiciones precarias, el difícil acceso, los pocos estímulos para el trabajo en la ruralidad y la búsqueda de mejores oportunidades asociadas al gusto por laborar en la zona urbana (MERA, 2014).

Entre los resultados de esta investigación se hace referencia más al bienestar que a la idea de desarrollo rural, indicando que la satisfacción de necesidades básicas y el contar con seguridad son elementos que priman para la mayoría de docentes participantes. Se resalta la importancia otorgada por los participantes a contar en las veredas con servicios educativos, de salud, vivienda, energía, agua potable y transporte los cuales son pocos o inexistentes. A nivel educativo se plantea que la pertinencia educativa en los territorios rurales debe incluir las condiciones socioeconómicas, culturales y la forma como los mismos habitantes han asumido los procesos de transformación en las ruralidades (MERA, 2014). Se observa la necesidad y el reclamo del sector campesino por tener una educación articulada al contexto que dé respuesta a las necesidades de la comunidad, a la vez que materialice el mandato constitucional y las líneas que sobre el campo se han conceptualizado en la legislación educativa desde la Ley General de Educación de 1994.

Entre los aspectos diferenciadores que se proponen para una política educativa en los contextos rurales, están los asociados con formación docente, identidad campesina, sistema administrativo y organizacional de la educación rural, proyectos pedagógicos productivos, campos de investigación y participación de la comunidad. Se

concluye que la relación entre lo urbano y lo rural ha estado marcada por inequidades que, en parte, han sido generadas desde la administración del Estado, en detrimento de la ruralidad, lo que exige repensar las formas de hacer las políticas educativas, las oportunidades para la participación local y veredal en la toma de decisiones, la promoción del desarrollo rural, armónico y sostenible desde alianzas tanto interinstitucionales como multisectoriales (MERA, 2014). Por lo tanto, es frecuente el reclamo de políticas educativas más pertinentes a las necesidades del entorno, dado que, hay un reclamo permanente desde el interior de las comunidades por tener acceso a una educación que incorpore elementos identitarios de su cultura local y que, a su vez, los campesinos puedan alternar los procesos formativos con la producción agrícola (MERA, 2014).

Otro de los aspectos que se relaciona y es importante señalar en este tejido de interacciones que tocan con las ruralidades, es la uniformidad de la educación en términos de calidad, que contrasta con el requerimiento de la zona rural en cuanto a la contextualización de la misma. Si bien, la Ley General de Educación aboga por una enseñanza que tenga la misma calidad independiente de la zona, la ruralidad demanda de una diferenciación y enfoque específico en las metodologías y las formas de acceder a la construcción de conocimiento de acuerdo a las realidades de las veredas y poblados (MERA, 2014).

La ruralidad de Antioquia según datos del Sistema integrado de matrícula de Antioquia (SIMAT, 2017, Anexo 01) acoge a 209.975 estudiantes, distribuidos en alrededor de 3.940 escuelas rurales, en los 117 municipios no certificados, que constituyen la entidad territorial de los 125 municipios que integran el Departamento de Antioquia, teniendo presente que estas escuelas se encuentran articuladas a diferentes

instituciones urbanas y rurales desde el año 2014. Ésta es una región se erigió en relación a la explotación minera, la producción de café y posteriormente se diversificó con la producción de caña de azúcar, cacao, tomate de árbol y productos de pan coger (plátano, yuca y hortalizas), ganadería, porcicultura, piscicultura y avicultura. Este devenir económico, asociado al desarrollo industrial, las interacciones sociales, las guerras civiles del siglo XIX y el conflicto armado –agudizado en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI– han marcado unas trayectorias sobre la ruralidad en Antioquia.

Para concluir, es preciso plantear que el recorrido investigativo en perspectiva latinoamericana, refleja un tejido de apuestas académicas por visibilizar problemáticas y tensiones sobre las formas en que la escuela rural se instala y configura en los territorios. Estas investigaciones tienen en común el mostrar la forma como los gobiernos apostaron a un proyecto político que, ejerciendo influencia en la ruralidad, no ha sido del todo pensado para esta zona, puesto que, se ha derivado más de programas de la zona urbana que se van haciendo extensivas al campo. Es por ello que no logran incorporar características y necesidades propias de los contextos rurales.

En el contexto nacional, los trabajos relevados muestran los aspectos que relacionan las políticas educativas con las características rurales, a partir de lo cual, se observan procesos educativos en los que se visibilizan condiciones rurales carentes de recursos, formación de maestros e infraestructura educativa. Esto evidencia que las políticas configuraron un programa académico desarticulado de las necesidades de las comunidades. Asimismo, se avaló desde la dinámica gubernamental la configuración de escuelas construidas por las comunidades campesinas, lo que hizo que la escuela fuera

funcional, aún despojada de un espacio físico definido, puesto que, se iba estableciendo de acuerdo a los espacios que los mismos campesinos iban generando, bien fuera en sus casas o espacios comunitarios.

A nivel regional, los trabajos relevados evidencian de un lado, relaciones de saber y poder en la configuración de la génesis de la escuela pública y, de otro lado, carencias y marginalización en la estructuración de la escuela rural de forma contemporánea. No se han hallado antecedentes sobre las relaciones que se establecieron entre las políticas gubernamentales y la escuela rural en Antioquia. Es por ello que esta tesis propone analizar esas relaciones y plantear formas en que las características rurales tensionaron o no el proyecto político educativo.

Comprender el sistema educativo a la luz de la ruralidad, genera sentidos pedagógicos que encuentran identidad con lo que ha constituido la historicidad de la escuela, necesarios para seguir pensando la educación en el marco de las políticas gubernamentales. Como afirma Puiggrós (1993), una educación que esté desalojada de su historicidad, de sus luchas y contextos, se reduce a hechos fundacionales o legislativos que solo contribuyen a la resignación. De ese modo, se desdibuja la posibilidad de generar comprensiones sobre las relaciones de saber y poder que han habitado las políticas educativas y las formas de hacer escuela.

Las perspectivas de desarrollo educativo rural, no se pueden desligar de las experiencias que han ido tejiendo el territorio como lugar de enunciación, de la correlación con la historia y la política. Por ello, develar las miradas de lo que implica la educación en un contexto geográficamente disperso, en condiciones económicas adversas y consecuente con ello, carente de oportunidades, aporta postulados desde la

academia que pueden orientar políticas educativas, en un país al que históricamente le ha costado reconocer el valor que tiene el campo en el desarrollo sustentable de la región y la importancia que reviste la educación de calidad para el campesino en la construcción de la paz.

2. Marco Conceptual

El corpus teórico a partir del cual realizamos el análisis sobre la emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa, presenta los conceptos sobre las condiciones de saber y poder con los cuales se pone en escena el objeto de la tesis. Aquí se exponen los elementos que, desde la genealogía, la arqueología y los dispositivos, han constituido el fundamento de las relaciones entre la política y la ruralidad.

En Colombia las escuelas rurales fueron emergiendo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y se expandieron en la ruralidad de forma escalonada, pero, a su vez, condicionada por las decisiones gubernamentales. Por lo tanto, al abordar la emergencia de la escuela rural se generó un tejido de relaciones entre el campo político educativo y la ruralidad, a partir de lo cual, se visualizaron perspectivas en la construcción de conocimiento sobre la ruralidad que, de acuerdo con Dussel (2003), rompen con una historia lineal, para acoger sigilosamente la contingencia y las luchas que habitan su historicidad.

En principio, para introducir o admitir prácticas escolares en la ruralidad, es necesario reconocer la naturaleza de su génesis gubernamental, desde el conjunto de relaciones que han configurado la intencionalidad de las decisiones político-educativas y su encuentro con las características de la ruralidad. Lo anterior, desde el entendido de que “el conocimiento genéticamente incorporado en el sistema educativo presenta obstáculos para nuevas prácticas, formatos e interacciones al interior de la escuela” (Narvaja, 2013, p.1). De esta idea, se deduce que es necesario analizar las relaciones

de saber y poder que han configurado el sistema educativo, para generar comprensiones sobre la escuela y de forma particular sobre la escuela rural.

2. 1. Condiciones de saber en la génesis gubernamental de la escuela.

Comprender la emergencia de la escuela rural en el marco del sistema educativo, remite al planteamiento de algunos elementos afines a la arqueología y la genealogía, para profundizar las relaciones que se han establecido en la constitución de la escuela como asunto de las políticas gubernamentales. Esto implica analizar las condiciones de posibilidad del saber, tal como lo referencia Castro (2008), al plantear la arqueología como una cuestión de condiciones que históricamente han posibilitado los saberes en diferentes campos, además de forma metódica acoge una experiencia que proscribe el orden y sus modos de ser, posibilitando una región intermedia entre lo que se ha naturalizado y lo desconocido.

2.1.1. Arqueología.

Foucault (2002) define la arqueología del saber como la posibilidad de entrar en los discursos desde una práctica que pone en cuestión los sucesos lineales, encuentra el intermedio entre lo que se ha establecido y lo que aún está por constituirse, con un nuevo conjunto de intercesiones donde la historia posibilita desagrupar los documentos postulando nuevas relaciones y significados. Desde este punto de vista, la arqueología

tiende a la valoración y restitución intrínseca de los objetos, reconociendo su valor no solo desde la relación inmediata con el pasado, sino como un asunto del presente.

De este mismo modo, Ossa (2006) define la intervención epistemológica en relación a la arqueología como una práctica que centra su atención en el conocimiento, da especial valor a la irrupción histórica con la cual se genera la perspectiva de tratar los enunciados desde la particularidad de los acontecimientos que los habita, es decir, desde el conjunto de características y condiciones que constituye los objetos o procesos. De este modo, la arqueología del saber posibilita el análisis de la historia y su valor respecto a los archivos, entendidos estos -más allá del conjunto de documentos- como los enunciados que marcan una particularidad en los acontecimientos, todo aquello que puede ser dicho, con lo cual sitúa un cambio que no es ni reciente ni acabado (Castro, 2008). De ahí, que se revisan diversos matices que permiten reagrupar y establecer relaciones con las cuales se hilan nuevas unidades de sentido.

En este contexto arqueológico, interrogamos sobre las concepciones gubernamentales que atravesaron la génesis de la escuela rural en el marco de las políticas educativas. Al indagar sobre la emergencia de la escuela rural, lo que se analizó no fue un decreto o un consecutivo de normas, sino el conjunto de relaciones que habitan las decisiones gubernamentales explicitadas en los pronunciamientos legislativos.

En esta indagación, como dice Castro (2008), la profundidad del análisis no se hace desde las impresiones que hayan dejado otros, sino desde el establecimiento de relaciones que se han generado, con el aislamiento y la agrupación de los archivos, de acuerdo a los niveles de pertinencia de los enunciados discursivos. O sea, las condiciones históricas que han posibilitado que la constitución de la escuela haya tenido

características específicas en su génesis, derivadas de una regularidad que en el marco del sistema educativo rige su aparición y va trazando su puesta en territorio.

Este es el camino mediante el cual hicimos un desplazamiento desde el abordaje de la constitución de la escuela en el marco de la fundación de la república y, en especial, desde su emergencia en la ruralidad, para analizar en el discurso gubernamental las relaciones entre las decisiones políticas y la ruralidad, que dieron lugar a la escuela inserta en la diversidad de la geografía. Se procuró abordar los discursos políticos más allá de la transcripción del pensamiento o de las circunstancias que lo posibilitaron en su momento, puesto que, la arqueología considera los archivos como prácticas, lo que posibilita entrar más en la especificidad de los elementos discursivos -de qué es posible hablar- cuál es la característica del dominio discursivo, qué es lo que se quiso heredar como memoria o anular, qué se reconoce como propio o extraño, como válido o inválido- de todo lo que comprende la obra, en las transiciones, continuidades o en la identidad de lo que se ha dicho al momento de proferir un discurso (Castro, 2008). Por tanto, no es una cuestión asociada a un hecho específico o a un sujeto en particular, sino que, comprende un amplio entramado de relaciones.

En este contexto, se deduce la intencionalidad de asumir las unidades discursivas como prácticas que se reescriben a la luz de las nuevas miradas e interacciones. Además de ello, la arqueología observa diferencias con la historia de las ideas, de las cuales, Castro (2008) plantea algunas divergencias que tienen que ver con la novedad, las contradicciones, las comparaciones y las transformaciones. La arqueología se basa más en la regularidad de los enunciados que en la invención o la búsqueda permanente de lo novedoso. Asimismo, mantiene diversas tensiones entre las relaciones de las prácticas;

por lo tanto, no busca un texto continuo, ni relacionar un concepto con una estructura a nivel social, al contrario, pretende visibilizar las formas en que los diferentes procesos institucionales, sociales e incluso económicos pueden generar ciertos discursos. Desde luego, las transformaciones están más asociadas a las relaciones que se tejen entre ellas, que a la cronología de los sucesos.

En suma, la arqueología del saber analiza las frecuencias con las cuales se enuncian los discursos sin esperar que estos necesariamente, tengan secuencia o articulación con otros saberes, desde los cuales, se pretende exponer que las líneas de enunciación son el resultado de una construcción que tiene sus propias reglas y justificaciones con las que se ejerce control (Foucault, 2002). Por tanto, la mirada aquí, se sitúa en las interacciones, las órdenes institucionales o los diferentes procesos que conjugan elementos relacionales que están explícitos en la emergencia de la escuela o que por su parte han sido silenciados o anulados, desde los cuales la arqueología pone en cuestión su establecimiento y jerarquía.

De acuerdo con Foucault (2002), “no aceptaré los conjuntos que la historia me propone más que para examinarlos al punto; para desenlazarlos y saber si es posible recomponerlos legítimamente; para saber si no hay que reconstituir otros con ellos” (p.42). Con esta idea se resalta que, desde la emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa, revisamos la génesis de la escuela rural como parte del sistema educativo en Colombia, para analizar su historicidad, examinando cada una de las relaciones que se fueron tejiendo desde su configuración en los territorios.

Desde este punto de vista, las unidades discursivas, consideradas como prácticas que describe la arqueología desde los archivos, propician los movimientos que

posiblemente –como si fuera un levantamiento de capas– muestra o avizora otros enunciados, a partir de los cuales se generan categorías para el análisis de las características de la escuela, desde la forma como se articula el discurso político y las situaciones contextuales en la ruralidad. Para lo cual, se tiene en cuenta lo que propone Castro (2008), quien manifiesta que en el campo de la arqueología es necesario cimentar los estudios desde los dispositivos de poder que han habitado los objetos.

En este ángulo, observamos la necesaria tensión de dejar latente la discontinuidad como la opción de romper con lo establecido, con la historicidad de saberes que, en el caso de esta tesis, se produce sobre la configuración de la escuela rural. En la medida en que se admite otras formas del discurso, a partir del establecimiento de reglas, implica desarticular las categorías que tradicionalmente se han validado, para plantear los propios contextos que generen bifurcaciones en el orden de lo complejo (Castro, 2008).

Así, en relación a las unidades discursivas, como se evidencia en Foucault (2002), son las condiciones de existencia del discurso en el espacio de un mismo sistema de formación, las que entran a configurar los dispositivos de poder y a enunciar las formas que han sido invisibilizadas, de acuerdo con las posibilidades de existencia que le han precedido.

En este mismo sentido, los elementos que se instalan y despliegan mecanismos de acción y poder sobre la educación están delimitados de forma intencional y constituyen “creencias que se legitiman dentro de la educación políticamente organizada [...] a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determinantes de cierta pedagogía escolar” (Narvaja,

2013, p.3). Esta forma de pedagogía que enuncia Narvaja es, justamente, el entrecruzamiento de relaciones de saber y poder.

En ello, reconocemos el valor de la arqueología cuya discursividad no es propia de las cosas, ni de la subjetividad, así como tampoco es algo indilgado a la veracidad de los enunciados, sino a las condiciones de posibilidad, a las reglas de verdad que esos mismos enunciados le puede atribuir al objeto discursivo (Ossa, 2006). Por ende, al profundizar la génesis de la escuela y sus interacciones asociadas al campo gubernamental, se esbozan las líneas de enunciación del dispositivo que lo comprende, sus reglas de verdad y las dinámicas que se han acentuado sobre el sistema educativo.

2.1.2. Genealogía.

Según Foucault (1992), la genealogía trabaja sobre sendas intrincadas, muchas veces reescritas. Se trata de un ejercicio meticuloso y documentalista; lo cual implica ver lo no dicho, a la vez, poner en cuestión lo documentado que manifiesta u oculta ciertos asuntos de poder. En este sentido, es preciso analizar en el marco de las relaciones entre las decisiones político - educativas y la ruralidad, teniendo presente, como enuncia Narvaja (2003), los procedimientos que instituyen las reglas de verdad del discurso en el campo educativo y el impacto que ello genera en la práctica escolar, a partir de un habitus políticamente cimentado. Esto exige analizar en detalle los elementos de fuerza que configuran y naturalizan la praxis escolar.

Lo anterior implica comprender que la genealogía tiene elementos discursivos y no discursivos, desde los cuales se amplían las perspectivas de investigación, dado que

en ella se aborda la formación discontinua de los documentos como unidades de discursos. A su vez, la genealogía está articulada a la perspectiva crítica desde una vertiente que, siendo semejante en su naturaleza, posibilita otras representaciones del análisis genealógico, dado que amplía las perspectivas para observar los enunciados desde sus características intrínsecas (Castro, 2008). Ello permite indagar las formas en que se han ido tejiendo los discursos en función de sí mismos y de otras unidades, dejando en cuestión las alternativas únicas.

Por lo tanto, se observa que al fragmentar la jerarquización de cuestiones preestablecidas no se hace en función de un nuevo ordenamiento estático, sino para dar valor a los saberes descalificados o no legitimados. De ese modo, se reconoce una experiencia del saber que no ha sido percibida. Por ello, se considera una insurrección contra las convenientes emanaciones del poder, que se han concentrado en el amparo de una institucionalidad o corriente en determinada época (Castro, 2008).

En la emergencia de la escuela como asunto de políticas educativas, se abordan las líneas enunciación de los dispositivos que se invisibilizan en las prácticas pero que, a su vez, tienen incorporados las intenciones políticas sobre las formas como se establecen las unidades discursivas, lo que permite reescribir elementos históricos desde ópticas singulares que se entrecruzan con las raíces que aparentemente son inamovibles.

En esta línea, se toma el concepto *Entstehung* que Foucault (1992), emplea para definir la emergencia o el punto de surgimiento de un acontecimiento y la fuerza que tiene la singularidad de su aparición por encima de su propósito final. De este modo, sitúa el presente en su génesis, para luego decir que la genealogía reestablece los

diversos elementos que entran en juego en un ejercicio de sumisión. Para ello, enuncia que más allá de la capacidad de anticipar un acontecimiento, lo que se entrelaza es el juego complejo de las denominaciones que lo habitan. Es por ello, que el objeto de la genealogía tiene que ser visto más allá del movimiento del pasado situado en el presente, comprende las aristas y las circunstancias que la han constituido. Por tanto, Foucault (1992), afirma que el papel de la genealogía consiste en develar la dispersión que le configura su identidad, contemplando sus desviaciones bien sea por imperceptibles o porque dan giros completos, lo que demanda tener en cuenta sus errores o imprecisiones, puesto que, la verdad no está en lo conocido sino en la exterioridad del accidente, o sea, de aquello que no era visible en su génesis pero que con el tiempo ha ido dando lugar a una identidad del objeto. Lo anterior, permite analizar cómo en la génesis de la escuela desde el plano gubernamental se incubó y desarrolló un proyecto de nación, donde la política como programa estableció lo que se continuaba, lo que se introducía y las modificaciones sobre las discontinuidades. A su vez, el encuentro con la ruralidad vino a tensionar el proyecto político que a nivel educativo estaba definido para el campo.

Comprender los procesos históricos y políticos en los que se ha movilizad la escuela rural como parte del sistema educativo, permite develar la sutileza de los elementos acentuados en el régimen, que marcaron la génesis escolar. Ello, demanda de la arqueología el movimiento desde el acontecimiento en su práctica manifiesta, reconocer sus signos y efectos; pensar las posibles mutaciones de una episteme en términos de apertura, de ahí que sea necesario deliberar analíticamente la estructura de

los enunciados para no reducir el trabajo a la discursividad de la comunicación desde el punto de vista del lenguaje o del sentido (Castro, 2008).

La genealogía genera perspectivas de análisis discursivos para comprender las relaciones que se han tejido de forma explícita o silenciosa y que están imbricadas en la génesis de la escuela rural como parte del sistema educativo. Desde este campo es necesario buscar las relaciones de la práctica discursiva, para generar comprensiones sobre el establecimiento de las reglas de verdad. Como explicita Foucault (2002), se había buscado la unidad del discurso, pero del lado de los objetos, sin embargo, es necesario ir al establecimiento de las relaciones que caracterizan la práctica discursiva, para poder ver las reglas inmanentes a esa práctica y que le otorgan su especificidad.

2.2. El dispositivo escolar

Para hablar del dispositivo es preciso decir que los anteriores conceptos sobre genealogía y la arqueología aportan líneas para el análisis de la emergencia de la escuela rural desde su génesis gubernamental, en la medida que propicia el estudio de las estrategias de poder. Además, se genera una complementariedad en el análisis entre prácticas discursiva y no discursivas (Castro, 2008), a partir de las cuales se analizan los dispositivos escolares. Estas líneas posibilitan un análisis más amplio de las relaciones establecidas en el sistema educativo.

La génesis de la escuela en el plano gubernamental, brinda un panorama sobre la forma de organización del sistema educativo, para lo cual, se acude a la concepción de dispositivo de Foucault (2002), de modo que, se genere el análisis de la escuela como

parte del sistema en un entramado de relaciones político-educativas. Se ha tenido presente que el nexo existente entre los elementos heterogéneos del dispositivo, es el habilitante para reafirmar u ocultar determinada práctica (Castro, 2008). Por tanto, se hace más exigente la necesidad de profundizar el análisis desde una cuestión metódica que revele las diferentes interacciones que se generan tanto al interior como alrededor del objeto de estudio.

El dispositivo es entendido desde una función estratégica dominante que, en cierto momento de la historia, ha tenido el imperativo de responder a una urgencia (Agamben, 2011). En esta misma línea, Deleuze (1990), desde un análisis foucaultiano que entrecruza las perspectivas de saber, poder y subjetividad, plantea que el dispositivo está conformado por diversos elementos de enunciación que actúan como líneas de fuerza, los cuales se entrecruzan y generan otras variaciones que no tienen que responder necesariamente a coordenadas constantes.

El dispositivo, entonces, no se limita solo a sujetos y objetos, sino que actúa como regímenes que se naturalizan dentro del sistema y atraviesan procesos históricos que pueden ser visibles o no. Puede ser tanto una ciencia o un género literario, como un estado de derecho o movimiento social, dado que son regímenes de enunciación, con ciertas derivaciones inclinadas a transformaciones o mutaciones, que atraviesan umbrales tanto políticos, como estéticos o científicos. El dispositivo tiene elementos en diversas dimensiones del poder que actúan como tensores o vectores, los cuales pueden volverse sobre sí mismos o, al contrario, sustraerse de las fuerzas establecidas y crear procesos de individualización dotados de una historicidad (Deleuze, 1990).

En relación con las cuestiones escolares, en el marco del sistema educativo, se plantea que el dispositivo está compuesto por diversos elementos heterogéneos como leyes, reglamentos, discursos, arquitectura, sujetos, entre otros, que circulan en la institucionalidad. El estudio de estas interacciones que habilitan un orden gubernamental es viable desde una genealogía del dispositivo (Narvaja, 2013). En este contexto, Deleuze (1990), plantea que estos elementos no son universales, sino que hacen parte de procesos que están immanados a un dispositivo.

En esta intercesión y de forma relacional con el objeto de estudio, se perfilaron tensiones y características de la génesis de la escuela en el marco del sistema educativo. Por tanto, fue necesario observar las particularidades de su emergencia para organizar las unidades discursivas y las intencionalidades que afloran del dispositivo. La perspectiva en la que se inscribe el dispositivo escolar permite analizar los factores que se entrecruzan de los regímenes de enunciación, las historicidades, las objetivaciones y subjetivaciones, propias de un campo de acción donde el sujeto instaure habitus que hacen posible que las estructuras se reproduzcan.

De ahí, que se hayan suscitado tensiones con relación a la escuela, que se circunscriben a un formato preestablecido, tensiones que llevaron a interrogantes tales como ¿Cuáles son las condiciones de saber y poder que configuran la génesis de la escuela rural? ¿Qué características son más recurrentes en la génesis escolar de la ruralidad? La escuela rural comparte la genealogía de la escuela pública, la cual responde a la lógica gubernamental que se instaure en la configuración del Estado moderno. En la modernidad se urde el componente estructural del gobierno, que desarrolla las líneas de enunciación del dispositivo con el cual se plantean asuntos como

la medicalización estatal y la creación de la escuela pública. En esta última, se instala de forma gubernamental los procesos que han caracterizado la fundación de la República, teniendo presente que “éste régimen no surge de elaboraciones teóricas acerca de la mejor manera de educar, problema que podría plantearse la comunidad académica, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado–Nación (Narvaja, 2013, p.3).

Esta configuración histórica y su posterior devenir, remite a la naturalización de la escuela, que esboza elementos constitutivos para su comprensión, y que son viables en la medida en que responden a su dimensión genealógica, a lo que es posible pensar y poner en la escena de la reflexión. En lo impensable de una época está todo aquello que no se puede concebir, no por inimaginable, sino por falta de consideración a nivel ético y político que lo incorporen (Bourdieu, 2007).

Asimismo, lo impensable sobre la escuela, lo que no se puede considerar, no solo responde a la falta de instrumentos de pensamiento de un sujeto en particular o de una comunidad, sino a la dimensión constitutiva que encierra su institucionalidad, dentro de la estructura políticamente organizada del Estado, o sea, dentro del conjunto de relaciones que la habitan. Al respecto, plantea Castro (2008) que una vez se constituye el dispositivo queda determinado por cada efecto consiente o no, que entra en relación o contradicción con lo establecido, lo que requiere un reajuste.

Estos planteamientos sobre el dispositivo escolar, muestran la génesis de la escuela pública y plantean líneas que actúan sobre el sistema escolar desde lo político, lo económico y lo social. Es por ello, que definen el presente en relación con el pasado y no sólo por la forma de la escuela sino por la naturalización de las prácticas con las

que ésta fue creada en el siglo XIX: alfabetizar a la población, difundir las identidades de nación, poner la escuela al alcance de todos desde la uniformidad, anulando la diversidad y las características de la ruralidad (Zapata, 2003). Se establece, entonces, procesos de estandarización, fragmentación de tiempos y espacios, disciplinamiento y transferencia de saberes, que han sido sus elementos constitutivos.

De este modo, la genealogía y su correlación con la configuración de la escuela rural en el marco del sistema educativo colombiano, favorece el análisis de las relaciones de poder que se han establecido desde el dispositivo escolar. Dado que, como enuncia Dussel y Caruso (1999), la genealogía propicia una perspectiva crítica sobre la historia, incorpora sus luchas y conflictos, busca analizar las circunstancias que rodearon las condiciones sobre las que se han configurado los hechos, por tanto, toma distancia de la historia tradicional.

2.2. Elementos constitutivos de la escuela pública: homogenización y universalización.

Se pone de manifiesto los principios fundantes del Estado-Nación, desde los cuales se establecen elementos contemporáneos de la escuela pública, la cual tiene sus inicios en Prusia, en el marco de la configuración del avance estatal. Este sistema prusiano concibió unos modos específicos de orientar los procesos educativos para la población campesina. De acuerdo con Dussel y Caruso (1999), se buscaba mantener un orden estabilizador ya alcanzado pero que, a su vez, pudiera liberar a los campesinos de las antiguas relaciones de sometimiento a la nobleza. Ello condujo a una pedagogía de la

catequización con la cual se evitaban los actos revolucionarios, puesto que, la enseñanza estaba condicionada por preguntas que ya tenían determinadas las respuestas, solo se generaba la situación para su reproducción mediante acciones mecánicas de repetición.

Por ende, esta forma de orientar la población campesina en el inicio de la escuela pública, contempla un disciplinamiento y control de forma masificada, que se da por medio de la planificación intencionada de programas escolares, donde todos deben aprender lo mismo y lo que deben aprender responde a un propósito gubernamental.

Lo anterior, delimitó la organización escolar en el marco de la estructura política, por lo tanto, es preciso profundizar la mirada sobre las intencionalidades que fundamentan la configuración de la escuela pública, dado que, como dice Narvaja (2003), el conjunto de habilitaciones referidas a los saberes corresponde tanto a los enunciados discursivos como no discursivos. De ahí, que los diferentes integrantes de la comunidad educativa, compartan postulados sobre el ser y el deber ser de la escuela, acentuados sobre ciertas reglas que han configurado de forma prescriptiva sus creencias.

Las escuelas con sus elementos discursivos, parcelación de tiempos y espacios, ordenan y delimitan construcciones intencionadas sobre su praxis y las decisiones de la política programática, responden como artefactos planeados desde su génesis para ser incorporados en los territorios, pero son las dinámicas de estos últimos los que van especificando o tensionando sus objetivos. Constituye entonces la escuela un espacio ineludible para la regularización y la normalización, que lleva inscrito el sinónimo de civilización y la pertenencia a la modernidad, como respuesta a un proyecto necesario en la configuración de la República.

La escuela respondió a un propósito regulador, incluso de quienes quedaban al margen de ella, pero que igual resultaban homogenizados, dado que la escuela representaba un espacio exclusivo de la institucionalidad (Zapata, 2003). En este orden de ideas, es preciso recordar que la expansión y estructuración del sistema escolar se da no solo en Europa sino en América Latina, donde las nuevas naciones instauran sus gobiernos y perfilan la escuela pública bajo referentes gubernamentales. La escuela no solo responde a la fundación de la República unitaria, sino a un orden hegemónico en el que se da la unicidad de acciones gubernamentales encaminadas desde asuntos políticos, económicos y culturales.

Desde la fundación de los Estados- nación, se consolida la burguesía como clase hegemónica, el proceso de unificación del mundo a nivel económico, político, cultural y, en general, los imaginarios sociales que le apostaban al progreso y la modernización como factores del mejoramiento social (Herrera, 1999). En las nacientes escuelas se difundía el método mutuo o también llamado método Lancasteriano, el cual permitía disminuir gastos y atender de forma masiva y homogenizante a grandes grupos de la población popular.

Este método contemplaba una serie de etapas memorísticas para enseñar la aritmética, la lectura y escritura, y cuando el estudiante desde su ritmo individual alcanzaba el objetivo era promovido a la siguiente etapa (Dussel y Caruso, 1999). La escuela estaba atravesada por un principio de homogenización de procesos escolares, con los cuales se buscaba la igualdad. Es por ello, que desde la génesis de la escuela en el plano gubernamental, se aborda la categoría de uniformidad como una característica identitaria del sistema educativo; para conceptualizarla, se acude al

concepto de homogéneo tomando la descripción planteada en el Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2012) “se dice del conjunto formado por elementos de igual naturaleza y condición o en el que no se distinguen sus partes constituyentes. Que pertenece a un mismo género” (p. 530).

La anterior conceptualización se traslada a un contexto de relaciones mucho más amplio, de acuerdo con Castro (2008) siguiendo la línea de Foucault (2002), al referirse a la homogeneidad, expresa que ésta se ocupa, ante todo, de las formas del pensamiento que organizan las maneras de hacer -los procesos- con lo cual se observan ciertas regularidades que caracterizan las prácticas discursivas, es por ello, que está enfocado en lo que se hace y en la forma como se hace.

Diversos pedagogos a lo largo de la historia han planteado esta categoría de homogéneo, como una característica identitaria de la escuela. Aparecen elementos asociados a esta conceptualización, que a lo largo de la historia van generado otras categorías, puesto que, en los inicios homogenizar a toda la población era el ideal de la escuela que incorporaba los postulados gubernamentales y ello permitió naturalizar prácticas igualitarias en las que todos accedieran y actuaran consecuentemente con las mismas condiciones.

Al respecto, Southwel (2006), dice que ésta fue vinculada con un moldeamiento disciplinador, donde la igualdad fue equivalente a la homogeneidad, de ahí que, la escuela debía tener una identidad común que corrigiera hábitos y controlara a una población que parecía compleja y heterogénea. En este sentido, la uniformidad en la perspectiva de la homogenización, fue una premisa para las nacientes escuelas en la fundación y posterior consolidación de las repúblicas; así se brindaban elementos para

expandir la escuela a bajo costo y para ejercer control sobre las poblaciones, haciendo que éstas fueran más obedientes y disciplinadas.

En esta misma línea, Dussel y Caruso (1999), plantean que las políticas educativas contemplaban de forma detallada procesos de enseñanza que fueran homogéneos y disciplinados, dado que la liberación de las poblaciones campesinas y los inicios de la industrialización, generaban migraciones que exigían mayor disciplinamiento y para ello, era necesario tener más control sobre las masas de poblaciones.

En el marco de esta fundamentación sobre homogeneidad en la génesis de la escuela pública en general, se delimitó los contenidos, la distribución de tiempos, las edades y la alternancia de grupos, estableciendo directrices unidireccionales que fueron incorporadas a las prácticas escolares, independiente de la zona, se establecieron contenidos básicos asociadas a la lectura, la escritura, la aritmética, la moral y el cumplimiento de los deberes como ciudadanos.

Para Hunter (1998), la igualdad se define en función de la formación y el desarrollo social, no se trata solo de potenciar las capacidades individuales, sino, de construir un sistema donde todos los grupos obtuvieran logros educativos y de calidad de vida, que se asemejaran a los que ya habían sido alcanzados por la élite. Entre tanto, desde el plano gubernamental la igualdad fue transitando por campos académicos y políticos donde se observa como un objetivo de la escuela avizorado desde la política, para expandir los ideales de la república por medio del sistema educativo; planteamientos en los que se advierte el papel de la escuela en la sociedad proyectado y condicionado por el campo gubernamental, que ve en el espacio escolar, la posibilidad de tener control sobre la población y llegar a todos los espacios del territorio nacional.

Desde la homogenización en la génesis de la escuela pública, se extiende el rango de acceso a la educación, poniendo al alcance de todas las clases sociales, los procesos educativos que antes estaban reservados para la aristocracia. Con el tiempo, se observa que estar todos en la misma situación de igualdad era tan necesario, que quien fuera diferente o se viera como diferente era porque no había superado el nivel de inferioridad o discapacidad, como si se viviera por fuera de la civilización, pero más allá de una concepción, este fue el referente con el que se asumió las diferencias en las escuelas (Dussel, 2004), lo cual, generó modos de anular o mimetizar la diversidad.

Los diferentes postulados de los gobiernos que va instaurando dinámicas en el campo educativo, son la expresión de un conjunto de relaciones que emergen en la administración del poder del Estado, a través del cual se despliegan elementos que están condicionados desde un dispositivo, que como plantea Narvaja (2003), tiene la potestad de generar las condiciones de posibilidad determinadas por reglas de verdad, las cuales justifican su instalación desde las relaciones de poder que se configuran en determinado periodo de la historia.

En el debate de las tensiones escolares, Dubet (2003) aloja la idea de que los problemas de la escuela, no son exclusivos de políticas contemporáneas, sino que responden a procesos históricos de larga data, plantea las reconfiguraciones de las diversas formas en las que la escuela, asimila o se resiste a las políticas, lo que genera otras mutaciones de lo escolar que han ido atravesando densidades históricas.

De este modo, Dubet (2003) plantea la concepción de escuela en el marco de un programa institucional que bajo un formato establecido en su génesis, apropió características que le dieron identidad a la escuela cristiana y que luego se transfirieron

en principios de laicidad a la escuela republicana, los cuales tuvieron que ver con los valores fuera del mundo, que tenía como objetivo alejar al estudiante de sus propias condiciones contextuales -generar una especie de purificación del espacio mundano-. Ello también observó la vocación de los maestros por encima del dominio de las especificidades del oficio. Asimismo, la escuela como santuario, en la que se sustrae a los estudiantes de un mundo que es portador de sensaciones y la socialización en el marco del sometimiento a una figura de lo universal.

Es por ello, que se analiza la génesis de la escuela pública y la forma como apropió e incorporó un programa institucional, prescrito como herramienta de sus propios principios (Dubet, 2003). De algún modo, esta postura basada en principios universales de lo sagrado a lo democrático, legó el ideal de una educación que se tejió bajo la añoranza de una escuela defectuosa. De acuerdo con Hunter (1998) la grandeza de los principios subyacentes y las expectativas que se le han depositado, ha empequeñecido el mismo sistema escolar, con lo cual dice, que parece como si la escuela tuviera el aspecto de una capilla, pero construida con el material que estaba pensado para una catedral.

La escuela en la modernidad, transita no sólo por el declive de sus principios constitutivos sino por mutaciones que son variables dependiendo los escenarios y las formas como se permean, en la medida en que los aspectos socio políticos del contexto local fueron teniendo lugar en el espacio que antes estaba reservado para los valores universales. En este sentido, al hacer una transferencia de los principios sagrados a los democráticos, los destinos de la escuela quedan sujetos al plano gubernamental, se da una transición hacia la democratización del conocimiento, en el cual, la escuela así tenga

una gestión que se pueda delegar, ya no le pertenece a una persona o a un grupo específico: no le pertenece al campo privado, ni a los académicos, ni a la comunidad, puesto que la escuela adquiere la pertenencia de Estado. De ahí, que sus objetivos, la prescripción de normas, la formación, el financiamiento, entre otros, sean una cuestión exclusiva del orden político (Dubet, 2003).

Entre el declive y las perspectivas que se generan sobre la escuela, en relación al sistema gubernamental, aparece un devenir histórico con el que se avizora la nostalgia de una escuela que no responde a los ideales, pero siempre en función de las expectativas depositadas en ella, de ahí, que Hunter (1998), haga referencia a la función del Estado en el campo educativo, no como un asunto reducido a los desarrollos económicos, sino a una forma de pensar ortodoxa que hace parte de la escolarización.

En este contexto, tanto las corrientes liberales como marxistas, la consideraron como una oportunidad perdida al no estar a la altura de unos valores que se suponían eran los correctos, de lo que tenía que ser o debería ser la escuela. Así mismo, Hunter (1998) y Vincent, Lahire y Thin (1994), exponen la crisis de un formato de escuela sobre el que se han depositado numerosas expectativas y a las que no responde; esta crisis está planteada tanto desde su génesis como en su devenir, en el marco de unos valores que han ido mutando.

De este modo, la escuela pública al configurarse en el marco de los principios estatales, era un proyecto que no estaba contemplado del todo en el interior de la sociedad como una necesidad intrínseca de las poblaciones, Pineau (2010), afirma que este es un proyecto con una historia más asociada a una apuesta política y cultural que a la demanda de los contextos, dado que, antes del siglo XIX, era un objeto desconocido

para gran parte de la población. De un lado, los sectores más vulnerables no la conocían y de otro lado, la élite tenía formas privadas de enseñanza individualizada. Entonces, asemeja la escuela moderna con una máquina de educar capaz de reproducir los objetos predeterminados sobre grandes capas de la población.

La escuela pública como dispositivo gubernamental, pasó de ser un proyecto desconocido en la sociedad, a incorporarse a las luchas de los territorios y a escribir la historia asociada a la educación, promoviendo cambios sociales, a partir de la posibilidad de tiempos no productivos para las clases trabajadoras o desfavorecidas, quienes por su posición social no habían tenido acceso al mismo, hasta entonces (Masschelein y Simons, 2014); en este sentido, la escuela se inscribió como plataforma hegemónica en el mundo, generando cambios a nivel pedagógico y social que acompañaron el pasaje del siglo XIX al XX (Pineau, 2010).

Por ello, el desplazamiento a la génesis de la constitución de la escuela rural en Antioquia, permitió generar comprensiones o tensiones sobre el origen de la escuela rural, lo cual, en determinado momento puede ser un referente de consulta en la reorganización actual de las escuelas rurales, puesto que, la escuela en el marco de un sistema educativo, no solo se deriva de las intenciones políticas del presente sino, de las decisiones gubernamentales históricamente acentuadas sobre el sistema y sobre la forma como esas relaciones se han o no movilizadas; en sí, contemplaban el poder considerar la memoria de un pasado que permanece latente en el presente. Por lo tanto, las comprensiones sobre la escuela demandan una mirada que vislumbre un panorama sobre el devenir de la historia de la educación, y que no se limite solo a depositar en las políticas contemporáneas todas sus carencias o a condenar la escuela rural por

situaciones recientes, cuando hay unas líneas que tensionan el sistema desde su génesis.

Para concluir este apartado teórico, tanto la genealogía como el análisis desde los dispositivos de poder, propuestos en los apartados 2.1.1 y 2.2, posibilitan los sentidos para escribir la historia constitutiva de la emergencia de la escuela rural como asunto de la política gubernamental, desde las tensiones y conflictos que la han configurado. Es una mirada que vuelve sobre la historicidad de la escuela rural analizando las condiciones que tejieron las relaciones entre las decisiones político- educativas y la ruralidad.

Los anteriores planteamientos, asociados a los elementos constitutivos de la escuela, permitieron analizar y fundamentar la génesis de la escuela rural como asunto de las políticas gubernamentales, en la medida en que se proyectó el análisis documental hilando los silencios, las practicas discursivas y no discursivas y, el entramado de relaciones, que desde las posturas arqueológicas y genealógicas fueron saliendo a la superficie con asuntos incluso imperceptibles para el objeto de estudio. La conceptualización sobre las relaciones de saber y poder, ampliaron el panorama teórico para ver las intercesiones y tramas que se originan en el campo de los dispositivos escolares.

3. Metodología

En esta tesis problematizamos los siguientes interrogantes ¿Cuáles fueron las características de la educación rural en su origen y los obstáculos que la ruralidad le representó a la génesis de la escuela? ¿Qué lugar ocupó la ruralidad en el origen del sistema educativo en Antioquia? ¿Cuáles fueron los fundamentos políticos para la creación de la escuela rural en Antioquia? y ¿Cuáles han sido las relaciones que se han configurado entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural? Es por ello que, en este capítulo, presentamos los referentes metodológicos en los que se fundamentó esta investigación documental, realizada en el período comprendido entre los años 1870 y 1940. Iniciamos el capítulo planteando los objetivos de la investigación, luego, abordamos el diseño de estudio, el período histórico y acceso documental, el procedimiento e instrumento de recolección de datos, las unidades de análisis, las estrategias utilizadas para el análisis y, por último, planteamos algunas consideraciones sobre la validez del estudio.

3.1. Objetivos de la investigación

El principal objetivo de la investigación se enfocó en comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad le planteó como desafío a la política gubernamental en la génesis del sistema educativo, por medio del análisis de los fundamentos y características del origen de la escuela rural en Antioquia, planteando las relaciones que se han configurado entre las decisiones político-educativas y la emergencia de la escuela rural.

Derivado de este objetivo general, propusimos como objetivos específicos, los siguientes:

- a) Analizar cuáles fueron los fundamentos políticos para el surgimiento del sistema escolar en Colombia y particularmente en Antioquia.
- b) Identificar cuáles fueron las características del origen del sistema escolar y su correlación con la ruralidad, estableciendo relaciones entre las características de la escuela urbana y la rural.
- c) Develar las relaciones que se han configurado entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural en Antioquia, como parte de su estructuración en el devenir histórico y contemporáneo del sistema educativo.

Teniendo en cuenta los anteriores propósitos, analizamos las acciones gubernamentales que enmarcaron el contexto discursivo de la escuela en su génesis, a partir del cual, se estudió el papel que tuvo la ruralidad en la constitución de escuela, los posibles obstáculos que la dispersión geográfica, las condiciones de acceso y las culturas locales campesinas le pusieron a la escuela como un hecho político pensado desde la uniformidad. En el cual, era necesario brindar oportunidades de igualdad, poniendo a todos en el mismo nivel de acceso escolar bajo políticas gubernamentales, que asumieron el rol de la formación desde la concepción de lo que era un buen gobierno en términos de la instrucción pública. Esta mirada permitió rastrear las relaciones de poder y saber que configuraron la génesis de la escuela en la ruralidad, con lo cual, surgen elementos para problematizar las líneas de enunciación que atraviesan las tensiones producto de las relaciones entre las decisiones político-educativas y la ruralidad, contribuyendo de esta forma con un conocimiento a nivel educativo, que

genera perspectivas para seguir pensando la escuela rural en el marco del sistema educativo.

3.2. Diseño de estudio

Teniendo presente los enunciados de Batthyány y Cabrera (2011), la metodología orienta el recorrido investigativo para la obtención de la evidencia empírica, a partir de la cual, analizamos los elementos epistemológicos del objeto de estudio, la interrelación de conceptos sobre la temporalidad, la delimitación de las condiciones contextuales y la validez del estudio, entre otros elementos. Para efectos de esta tesis, empleamos la investigación cualitativa, la cual es definida por Vasilachis (2006), como una perspectiva teórica para interpretar el mundo social, dado que es una forma de comprender y experimentar la realidad por medio de la sistematización de datos que son flexibles y perceptibles al espacio en el que se construyen, incorpora tanto, la complejidad como del detalle del objeto observado.

En este mismo sentido, Valles (1999), enuncia que la elección del método tiene que ver con las posturas que se asumen a nivel ontológico y epistemológico; la tendencia cualitativa se genera cuando se inicia un análisis de la realidad aprehensible, con una mayor flexibilidad, donde se define la comunicación entre el sujeto-objeto. Esta mirada cualitativa de la investigación propició una forma de acercamiento a los datos con una perspectiva analítica, abierta y flexible para estudiar tanto los enunciados como los silencios explicitados en la legislación y los discursos oficiales.

3.2.1. Diseño documental

Derivado de la metodología cualitativa, utilizamos el enfoque del diseño documental, teniendo presente que la tesis se desarrolla en el marco de un período histórico comprendido entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, así que las fuentes primarias para el análisis del objeto de conocimiento fueron los archivos oficiales, la legislación y los discursos relacionados con la génesis de la escuela rural en la configuración de la República. Elegimos este enfoque, puesto que, se le asigna la condición de diseño documental a los procesos investigativos que tienen como fuente de indagación los documentos, con los cuales se busca la construcción de un conocimiento nuevo (Hurtado, 2010).

En este mismo contexto, consideramos la importancia del diseño documental desde las clasificaciones que se pueden generar a nivel de documentos oficiales, informes, debates parlamentarios, prensa escrita o discursos, así como la riqueza analítica que se consigue extraer de cada uno de los archivos (Valles, 1999). Asimismo, tuvimos en cuenta algunos rasgos de la etnografía documental, la cual, favorece que el análisis del material se realice en términos de unidades significativas en relación al problema de investigación; éste por medio de la discusión con otras unidades y teorías va dando lugar a nuevas dimensiones que constituyen análisis continuados del tema estudiado. Tal como plantea Rockwell (2009), el etnógrafo evidencia lo no documentado de la realidad, lo cual, para el caso de esta investigación fue abordado y planteado desde las relaciones entre la política educativa y la ruralidad.

De este modo, en la medida en que la investigación documental desde el enfoque etnográfico se ocupó del análisis genealógico de la escuela rural en Antioquia, fuimos rastreando las intencionalidades políticas plasmadas en los documentos e informes oficiales tanto de forma explícita como desde los silencios que dan cuenta de su configuración.

En este panorama contemplamos la relación permanente con los rasgos característicos de los discursos y los enunciados que se salen del orden hegemónico, afines con los contextos marginales a nivel rural o de las minorías, lo que requiere no solo el desprejuiciamiento de los conceptos propios del investigador sino de las formas y contextos en los que se ha legitimado el conocimiento (Batallan, 1994). Los manuscritos y demás documentos originales producidos por el ente gubernamental, tanto a nivel de legisladores, como de gobernantes, visitadores e inspectores de la educación, dan cuenta de procesos sistemáticos, en los que la divulgación o el silenciamiento de los mismos, van dando miradas que requieren ser leídas por fuera de los ejes lineales y posturas hegemónicas. Puesto que mientras los archivos estatales se circunscriben a órdenes de mayor predominio, las posturas de grupos subalternos combinan relaciones que tensionan tanto los aspectos desiguales, como las posibilidades que se generan en determinadas épocas (Crespo y Tazzoni, 2011).

Por ello, acudimos a la etnografía documental, lo que permitió analizar los silencios y segregaciones latentes en las trayectorias históricas en torno a lo rural, como un asunto político en el que, además, se apuesta por la visibilización de las comunidades con relación al sistema educativo en el país. De acuerdo con Crespo y Tazzoni (2011), la etnografía desde su marco significativo permite analizar las condiciones de posibilidad,

con las cuales se reproducen los discursos y las formas como unas versiones de la realidad prevalecen sobre otras, dado que hay registros oficiales que legitiman o deslegitiman ciertos colectivos, según el valor de la circulación de los enunciados que deben prevalecer, de ahí, que se genere el establecimiento o silenciamiento de determinadas voces.

De este modo, hicimos un análisis del encuentro entre la escuela como programa diseñado desde el ámbito gubernamental y la comunidad como una fuerza política de iguales que incide en la particularidad del mismo, para tejer las relaciones que estos van suscitando; para lo cual, se necesitó además, de un desprejuiciamiento de la realidad por parte del investigador, apelando al principio de objetividad participante que no anula la experiencia, pero en su lugar invita a poner en cuestión su mundo social. Por ello, es preciso advertir la vigilancia de la proyección del saber del sujeto sobre el objeto, haciendo uso racional de su experiencia desde el principio de la objetivación (Bourdieu, 2003).

En este contexto metodológico, llevamos a cabo el ejercicio investigativo analítico de las relaciones entre las decisiones gubernamentales y las características de la ruralidad en la génesis de la escuela en Antioquia, buscando la comprensión de la urdimbre sobre la que se tejió el discurso político educativo y las características propias del contexto en la genealogía de la escuela rural.

3.3. Selección del período histórico y acceso documental

Nos propusimos indagar por la génesis de la escuela rural en el marco de la configuración de la República, sin tener definido el período exacto a estudiar, pues éste se determinaría en el momento en que se fuera configurando las relaciones entre las políticas gubernamentales y la escuela rural. Sin embargo, tuvimos como punto de partida la configuración de la República, empezamos por las primeras constituciones de la República, la de 1811 que se da posterior al grito de independencia de 1810, pero que seguía conservando la obediencia a la Corona española, luego la de 1821 que se da tras alcanzarse la independencia definitiva en 1819.

Asimismo, estudiamos leyes, decretos, ordenanzas y documentos oficiales, pero allí, no se enunciaba la escuela rural, lo que fue marcando una ruta para analizar la constitución del sistema educativo y el silencio legislativo frente a la configuración de la escuela en este contexto. Después de medio siglo de historia en la Republica, encontramos que el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, enuncia las condiciones para la constitución de escuelas en la ruralidad y a partir de allí, la legislación y los documentos oficiales empiezan a nombrar y a configurar la expansión de la escuela rural en el territorio nacional.

Es por ello que, si bien el período investigativo inicia en 1870, se hace un análisis desde el sistema educativo en la fundación de la República, para generar comprensiones sobre las características de ese sistema y sus silencios legislativos frente a la ruralidad. Además de ello, tuvimos presente que el análisis de las características de la escuela rural se enfocó en la región de Antioquia, pero a la luz del discurso político educativo nacional. De este modo, el marco gubernamental comprende el sistema educativo en el país.

Esta exploración investigativa fue relevante para describir las tensiones sobre las que se configura el sistema educativo, sus principios y características. En esta tesis no se analiza la escuela rural desde una institucionalidad segregada sino en el marco del sistema educativo para fundamentar su análisis en las líneas de enunciación que han atravesado el dispositivo escolar y con ello, las relaciones de saber y poder.

Así como el período investigativo no estaba delimitado de forma inicial en el estudio, su cierre tampoco estaba contemplado en una fecha específica, pero si estaba condicionado a darse en el momento en que se lograra establecer la emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa. Es por ello, que el recorte temporal lo definimos en el año 1940, englobando un período que comprende desde fines del siglo XIX, hasta principios del siglo XX, donde pudimos analizar las relaciones entre las políticas educativas y las características de la ruralidad, sumado a que en dicho año - 1940- se producen los planteamientos legislativos del Ministerio de Educación Nacional desde una propuesta alternativa, comprendiendo una visión incluyente de los sectores rurales, lo que viene a poner en cuestión un orden gubernamental hegemónico sobre el que se venía legislando para la escuela rural.

Para el relevamiento documental, revisamos los principales archivos históricos de la región de Antioquia, buscando el acceso a fuentes documentales originales a partir de las cuales se pudiese abordar el objeto de estudio. Sumado a ello, consultamos el normograma del Ministerio de Educación Nacional que contiene el compendio de leyes, decretos, resoluciones, circulares y directivas expedidas por esta entidad, teniendo como fundamento la legislación en relación al siglo XIX. Para lo cual, se analizaron 150

archivos relacionados con la temática, los cuales fueron clasificados de todo el volumen de material documental que se consultó.

En el año 2016 empezamos a visitar la Biblioteca de la Escuela Normal Superior de Medellín, que cuenta con un valioso archivo pedagógico integrado por diversas fuentes, en las que se documentan publicaciones, reglamentaciones y comunicados oficiales en la configuración de la República. Entre los años 2017 y 2018 consultamos en el Archivo Histórico de Antioquia con sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, el cual tiene un acervo documental invaluable al servicio de investigadores, docentes, estudiantes y, en general, para quienes se interesan por la documentación histórica. Allí fue posible acceder a diversas fuentes genuinas sobre la configuración del sistema educativo y las características en la génesis de las escuelas rurales en Antioquia.

Asimismo, entre los años 2018 y el 2019, alternamos las fuentes de acceso documental, consultando en la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz de la Universidad de Antioquia, que posee diversas líneas documentales al servicio de la comunidad. Además de referentes asociados a la Colección general de la biblioteca, se consultó, la *Colección Patrimonio Documental* compuesta por ediciones de libros, manuscritos, anales de la asamblea y publicaciones; la *Colección Semiactiva* que tiene una amplia recopilación de periódicos y publicaciones oficiales del siglo XIX y XX, así como Anales de la Asamblea y material legislativo. En este mismo sentido, se hicieron consultas en la *Colección Antioquia*, con referencias sobre el departamento a nivel político, económico y cultural, y *Colección de Archivos Personales* con fuentes documentales de diversas personalidades de la vida nacional, a nivel de correspondencia y publicaciones oficiales en la época de estudio delimitada.

El resultante de este proceso de búsqueda de fuentes fue un gran volumen de documentos, en los cuales los enunciados relacionados con el discurso político educativo en la génesis del sistema educativo y las características de la escuela rural figuraban en diferentes momentos históricos, pero no se visibilizaba la escuela rural en los inicios de la configuración de la República, en el marco del proyecto de país. Por estos motivos, se utilizó una matriz analítica desde las fichas de análisis intertextuales para organizar la información y categorizar los aspectos que empezaron a construirse alrededor del objeto de estudio. Describimos este proceso en el siguiente apartado.

3.4. Procedimiento e instrumento de recolección de datos

A continuación, describimos los instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de la información, con lo cual se abordan las relaciones entre los discursos políticos y la configuración de las escuelas rurales. Teniendo presente el diseño documental y los elementos de la etnografía documental, se planteó una matriz de análisis intertextual. Según Hurtado (2010), la matriz es aplicada a documentos y es diseñada por el autor si el estudio lo requiere, asimismo, el grado de estructuración está relacionado con el tipo de estudio, de ahí, que se pueden plantear algunas categorías iniciales o dejar que estas vayan emergiendo en el estudio.

Es por ello, que diseñamos la siguiente matriz teniendo presente las características de la etnografía documental y la profundización del diseño documental. Este instrumento fue revisado y evaluado por tres expertos quienes emitieron sus

observaciones, (Ver Anexo 2) con las cuales se hicieron los ajustes y se implementó el trabajo documental.

Tabla 1. Matriz de registro y análisis documental

(1). Bibliografía. Referenciamos el documento y su ubicación física.	(2). Fecha y lugar.	(3). Número de ficha.
(4). Notas descriptivas: Transcribimos los apartados relacionados con las categorías propuestas u otras afines, sin juzgar los enunciados, solo tomando las ideas originales.	(5). Palabras clave	
(6). Notas analíticas: Establecimos relaciones con otras unidades analíticas o con los aspectos relevantes en función de las categorías tanto propuestas, como las que iban emergiendo.		
(7). Notas metodológicas y subjetivas: Planteamos reflexiones y observaciones sobre los datos analíticos. Asimismo, fuimos describiendo lo que iba sucediendo tanto con el objeto en construcción como con las posibilidades de acceso y análisis.		
Fuente: Elaboración propia.		

Siguiendo la matriz planteada, realizamos 150 fichas de registro y análisis intertextual, con lo cual pudimos categorizar la información documental sobre el objeto de estudio. Este instrumento se aplicó a los diferentes tipos de documentos oficiales, de este modo, se fue encontrando elementos que tejieron puntos de encuentro entre el discurso político- educativo y las características de la ruralidad.

3.4.1. Unidades de análisis

Realizamos el análisis documental teniendo como soporte la matriz de registro y análisis que se describió anteriormente, puesto que, este instrumento, aparte, de permitir el registro sistematizado de la información, facilitó las categorías de análisis desde los ítems

relacionados con las notas descriptivas, analíticas y metodológicas. Desde la etnografía documental se tiene en cuenta factores que permiten develar elementos tanto del documento original como los aspectos que emergen en relación a las categorías nativas.

En esta etapa, identificamos los datos que fueron configurando las unidades significativas respecto del problema de investigación. Para ello, indagamos en los documentos oficiales, la legislación, informes y publicaciones relacionadas con la escuela rural en Colombia y fundamentalmente en Antioquia como campo de estudio, teniendo presente las categorías que surgieron de forma inicial.

Tabla 2. Categorías iniciales del trabajo de campo

Enunciados	Categorías
Génesis del sistema educativo	Uniformidad Universalización
Escuela y ruralidad	Genealogía de la escuela rural. Características y tensiones
Relaciones entre las decisiones políticas y la escuela rural	Constitución de la escuela rural Categorías emergentes sobre las relaciones constitutivas

Nota: Elaboración propia.

Teniendo presente las unidades de análisis, definidas así, porque éstas dan sentido a las proposiciones teóricas y propician la interpretación de los resultados (Batthyány y Cabrera, 2011), establecimos dos momentos. El primero se configuró alrededor de la legislación educativa y vinculante con el objeto de estudio y, el segundo a nivel de los documentos oficiales, teniendo presente que, como plantea Valles (1999), al trabajar con muestras o materiales históricos se debe contemplar la inferencia que se hace sobre el material documental, para reducir los sesgos. Es por ello, que se contempla la comunicación oficial, legal y discursiva en el campo gubernamental contrastando las

voces de los diferentes actores, pero a su vez, apreciando con detalles los silencios o ausencias que se reflejan en el objeto de estudio a la luz de los datos históricos.

En el primer momento planteamos un análisis documental desde las leyes, decretos, ordenanzas, discursos y anales de la Asamblea, con relación a las decisiones legislativas que fueron vinculantes con la escuela rural, con lo cual se pudo identificar fundamentos políticos, responsabilidades gubernamentales y tensiones en la constitución y universalización tanto dentro de sistema educativo en el país, como en la zona rural de Antioquia. En este sentido, se hizo el abordaje desde los documentos originales que estaban en la línea de los asuntos problemáticos planteados.

En el segundo momento, trabajamos sobre documentos a nivel de informes oficiales, comunicados y visitas realizadas o relacionadas con las escuelas rurales por parte de los visitantes, inspectores, secretarios de educación, gobernantes, entre otros, que estaba intrínsecamente relacionada con el anterior, tanto desde el análisis documental como desde el registro de notas metodológicas descritas en la matriz de registro y análisis.

El entrecruzamiento de los anteriores análisis, permitió generar datos analíticos para establecer relaciones entre lo que la legislación decretó para la escuela rural y lo que los funcionarios de la secretaria de educación, maestros, inspectores, visitantes u otras personas vinculadas con el campo educativo en la génesis del sistema, observaron y comunicaron. En este sentido, documentamos los elementos con los cuales se hizo la caracterización de la escuela rural, observando las relaciones entre la escuela y el contexto, así como los principios de homogenización y universalización de la escuela.

3.5. Estrategias utilizadas para el análisis de datos

Teniendo como fundamento la anterior etapa de demarcación del análisis, desde la matriz descrita, procedimos con la codificación abierta y sistemática lo que permitió observar las categorías y su interrelación entre sí, luego triangulamos la información con la fundamentación teórica propuesta en el Capítulo 2. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006), enuncian los planos de la codificación, primero desde la organización de las unidades en categorías y luego desde la comparación de categorías entre sí, para establecer temáticas afines y observar el nivel de vinculación que tienen. De este modo, consideramos los planteamientos legislativos en la génesis de la escuela pública y los informes oficiales de la educación que van dando cuenta de la constitución de la escuela como una decisión gubernamental donde la universalización y la homogenización se plantean como dos grandes líneas que permiten su expansión y continuidad en el tiempo.

En este mismo contexto, para lograr un procesamiento más detallado de las categorías se acudió al análisis de datos asistido por computadora desde el software Atlas ti (ver anexo 03), lo que permitió organizar los datos en unidades de significado y relacionar conceptos, categorías y temas para construir los referentes teóricos derivados del análisis documental. En este sentido, los documentos primarios tomados de la matriz de análisis se vinculan al programa de Atlas ti, el cual de acuerdo al esquema planteado facilita la codificación (Hernández et al, 2006). El ejercicio escritural sobre las unidades analíticas las abordamos, no propiamente como un trabajo historiográfico de la educación, sino, desde el establecimiento de relaciones silenciosas en los escritos, que

desde la genealogía van observando el entrecruzamiento de los discursos gubernamentales con las formas en las que va emergiendo la escuela en los contextos rurales.

Después de analizar los fundamentos políticos en la génesis del sistema educativo y las características de la escuela rural, planteamos las relaciones entre las decisiones políticas y la constitución de la escuela. Como ya lo hicimos notar, son elementos que se exponen para generar comprensiones e incluso observar tensiones sobre la constitución de la escuela rural en Antioquia, con lo cual, se hace un aporte a la construcción de teoría sobre la escuela como parte del sistema educativo, que permite avizorar elementos para generar políticas en este sentido.

3.6. Consideraciones sobre la validez del estudio.

La investigación cualitativa, posibilita que quien investiga construya una imagen compleja, pero a la vez detallada del objeto de estudio (Vasilachis, 2006). En este sentido, el contacto natural con el análisis documental desde la perspectiva etnográfica significó una mirada entre líneas de los enunciados gubernamentales y los informes oficiales, ampliando la perspectiva de análisis y poniendo en cuestión tanto las ideas publicitadas como los silencios en los documentos.

La validez del estudio estuvo dada por la triangulación de datos que, como plantea Denzin (1989), puede realizarse a través de la identificación de afinidades o de diferencias entre las fuentes consultadas. Es por ello, que se tuvo en cuenta la información relacionada tanto con la legislación a nivel de leyes, decretos, ordenanzas,

anales de la Asamblea, como con los informes oficiales de gobernantes, directores de instrucción pública, inspectores, entre otros. Siguiendo este mismo autor, también realizamos la triangulación teórica, la cual, propicia que un mismo objeto sea analizado desde otras teorías, como por ejemplo las posturas epistemológicas planteadas en la conceptualización de esta tesis, es por ello, que la fundamentación del marco teórico fue insumo importante para ello.

Aquí vale la pena resaltar que, otro aspecto que se sumó a lo anterior, fue la puesta en común desde la presentación de reflexiones afines con el objeto de estudio en eventos académicos, donde se discutieron temas relacionados con la génesis de la escuela rural en Colombia, como lo fue el Congreso internacional de política educativa en América Latina (2018) y el Congreso Latinoamericano de educación rural (2019). Así como la socialización de la temática investigativa, en el grupo de estudios de educación rural de la Universidad de Antioquia y el grupo investigativo al cual se encuentra adscrito.

De acuerdo con Valles (1999), la validez se relaciona con criterios de *confiabilidad*, *autenticidad* y *ética*, en este orden de ideas, el primero está incorporado a la *credibilidad* que se da cuando se han utilizado recursos técnicos, se ha triangulado la información o se ha hecho discusiones con pares académicos; asimismo, se asocia con la *transferibilidad* que consiste en poder seguir el rastro del trabajo intelectual por medio guiones, entrevistas u otros fragmentos que den cuenta del proceso. Por su parte, *la autenticidad* y *la ética*, tiene que ver más con las disposiciones para cercarse al contexto y a las fuentes originales, así como de las consideraciones en el manejo de la información.

Es por ello, que esta tesis observa principios de validez que dan cuenta de la originalidad, confiabilidad y autenticidad del trabajo, por medio de un análisis riguroso y sistematizado de las unidades de análisis, las cuales se van evidenciando en cada uno de los siguientes capítulos.

4. Caracterización del contexto histórico en el que se realiza el estudio

En el Capítulo 3 describimos la metodología de la investigación documental y en este capítulo abordamos la caracterización del contexto histórico que investigamos. Se trata del período comprendido entre 1870- 1940, en el cual, estudiamos la emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa. Aparecen algunos elementos desde la fundación de la república, puesto que, se estudia la escuela rural en el marco del sistema educativo colombiano. En la primera parte del capítulo, presentamos algunos de los factores políticos, económicos y sociales que caracterizan la época estudiada y en la segunda parte, describimos aspectos relacionados con el componente político-educativo desde la fundación de la República.

Presentamos una caracterización de estas etapas para luego, en el siguiente capítulo, presentar los resultados de esta investigación, a través del análisis de las relaciones que se establecieron entre las decisiones políticas y la escuela rural.

4.1. Asuntos políticos, económicos y sociales

La República se fue expandiendo con la constitución de la escuela pública, la cual, estuvo mediada por intereses políticos que, a su vez, estaban atravesados por asuntos económicos y religiosos, estos dieron lugar a grandes disputas bipartidistas que desencadenaron guerras devastadoras para la nación. Entre los años 1870-1872, estuvo en la presidencia de los Estados Unidos de Colombia, el liberal Eustorgio Salgar Moreno, abogado, político y militar, quien defendió y promovió la educación y la cultura; y lideró

la llegada al país de la primera Misión Alemana, con la cual, buscaba la expansión de la escuela pública desde los referentes que se venían promoviendo por los radicales.

Es por ello que, en 1870, cuando por primera vez se empieza a enunciar la escuela rural en la legislación, se hizo en el marco de los gobiernos liberales que, de forma consecutiva, se venían consolidando en el poder desde 1867 y que, entre otras cosas, promovieron una campaña instruccionalista que pretendía construir en el país más de mil escuelas (España, 2013). Fue una época en la que se suscitó una sociedad liberal, laica y federalista, que derogó la esclavitud, impulsó el comercio, la libertad de prensa y los cultos. Además de ello, se establecieron disposiciones legislativas en contra de la Iglesia y se nacionalizaron los bienes eclesiásticos, generando un profundo conflicto entre el Estado y la Iglesia. Se utilizó la educación como medio para desestabilizar las ideas conservadoras e impulsar las propuestas de los radicales liberales (Helg, 1987).

Los liberales tenían una fuerte tendencia por la promoción de la educación primaria pública, la cual, alcanzó su máximo esplendor con el gobierno de Eustorgio Salgar en el año 1870. Es por ello que el Decreto orgánico de Instrucción pública de 1870 creó la escuela rural en el país y estableció la educación como una de las funciones del Estado. En esta época, se aumentó el número de estudiantes, especialmente el acceso de las mujeres a la escuela. Además, centralizó y unificó la educación desde la dirección nacional de instrucción pública y se apropiaron mayores recursos para la educación, con lo cual, se pudo promover la creación de las escuelas rurales (Helg, 1870).

Aquí es importante precisar que esta época liberal radical fue generando un movimiento contrapuesto integrado por quienes defendían la iglesia y las ideas conservadoras, lo que forjó la guerra civil de 1876-1877, conocida como *la guerra de las*

escuelas, los curas y las señoras. Este movimiento se oponía a la creación de las mil escuelas propuestas por el gobierno liberal, dado que, allí se incubarían postulados de carácter laico; hasta el punto que la iglesia anunció la excomunión de las familias que enviaran a sus hijos a la escuela (España, 2013). En el año 1880, regresa al poder el gobierno conservador que reestablece las relaciones entre el Estado y la Iglesia y gobierna de forma consecutiva hasta el año 1930, con lo cual, se genera una agenda educativa de corte conservador.

A nivel económico, es importante precisar que es una época en la que se da un orden oligárquico (Hamnett, 2008). Los principales rasgos económicos y políticos de este período, develan procesos en relación a la expansión en el mercado mundial, al tiempo que ponen en escena la influencia de los países desarrollados. Los avances y retrocesos de la economía, así como los intereses de las inversiones extranjeras y la temprana deuda externa que empieza a contraer la nación, estuvieron atravesados por la influencia de países industrializados -europeos y norteamericanos- en la época de la regeneración o modernización, como se le conoció al surgimiento de las economías americanas, tras las recesiones postcoloniales.

Al llegar a este punto, advertimos que esta época comprendida entre 1850 y 1880, no se caracteriza por un nuevo orden económico, sino por la reorganización de procesos hegemónicos que tienen su origen en el periodo colonial, los cuales, tenían como fundamento ejercer control sobre la producción que se generaba y sobre los ciudadanos. Este control se hacía por medio del ascenso al poder político, desde el cual, se establecía vigilancia sobre las diferentes capas de la población (Carmagnani, 1984).

En este período se diferenciaron hitos históricos en la política y el desarrollo económico, destacándose la concentración de la propiedad privada en pocas personas y el impacto derivado de la migración europea (Hamnett, 2008). Ello explica los nexos entre la oligarquía y la inversión extranjera, tanto con la producción agrícola (tabaco, algodón, caucho, cacao, trigo, azúcar, guano, café) como con la explotación minera que estuvo dominada por la elite de la sociedad. Esta influencia no solo se daba en los modos de producción y exportación sino en los posicionamientos del poder político. Por tanto, los procesos asociados con la oligarquía desde la capacidad de ejercer monopolio económico y político, fueron factores que dejaron al margen a las poblaciones más vulnerables, dado que, hubo un orden establecido que direccionó la explotación de la mano de obra.

En el período de la regeneración, el enclave del desarrollo radica su política en los componentes sociales y económicos, visibilizando formas de esclavitud similares a los procesos coloniales, donde se dan clases trabajadoras sometidas a la explotación de la mano de obra, el pago de altos intereses contraídos en las deudas de inversión de las pequeñas y medianas asociaciones, la presión de las fuerzas elitistas que movían intereses partidistas que sometían las masas -los pueblos, los indígenas, campesinos- a la lucha frontal (Carmagnani, 1984).

Esta época de sometimiento de la clase trabajadora a la oligarquía, no estuvo exenta de confrontaciones. Aunque hubo un orden de represión y sumisión, ello no pudo impedir protestas y levantamiento de grupos populares, tal como se dio durante el gobierno de Mosquera, por parte de los artesanos (Carmagnani, 1984), quienes

rechazaban las políticas gubernamentales del momento, lo que desencadenó un golpe de Estado y la guerra civil de 1854.

La clase política dividida entre liberales y conservadores, marcó tensiones sociales, políticas y religiosas, que llevaron a la separación del Estado y la Iglesia. Esto condujo a guerras civiles -como indicamos anteriormente- que dejaron relegadas las economías. Estos factores incidieron en una lenta transformación del poder en la región.

A nivel económico, Colombia se caracterizó por ser un gran productor y exportador de café, luego del declive del tabaco que se dio en el año 1880 (Hamnett, 2008) y cuya producción -café- se estimuló con la creciente demanda internacional. Aunque tuvo varias zonas productoras de café como Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima centro y suroeste, Antioquia, Caldas y suroeste, Antioquia fue la zona que mayor aporte económico hizo al país. En aquella época había acumulado un gran capital producto de la exportación de oro. Al punto que, a mediados del siglo XIX, la mayor producción de oro procedía de la región antioqueña. Medellín, su capital, llegó a ser más próspera que la ciudad capital del país -Bogotá- lo que le dio cierta autonomía financiera (Hamnett, 2008), facilitando la rápida expansión de la producción del café.

Lo anterior generó un atractivo mayor en la zona de Antioquia e hizo que muchas poblaciones migraran a esta región del país, llevando a varios antioqueños a difundir sus intereses económicos a otras zonas. En la medida en que la población antioqueña se fue expandiendo durante el siglo XIX y su crecimiento se hizo significativo, empezó a desplazarse a otras regiones como el Cauca donde se diversificó la economía con la cría de ganado y el cultivo de cereales.

Posteriormente, el desarrollo de vías ferroviarias con presupuesto nacional facilitó el comercio y la exportación de café, los costos de transporte se vieron reducidos, con lo cual, a fines del Siglo XIX, Medellín llegó a comercializar el 70% del total de la producción de café del país (Hamnett, 2008). La región de Antioquia alcanzó un poder económico y social reconocido en el ámbito nacional y le apostó de forma temprana al establecimiento de las primeras industrias, además de facilitar los procesos para que políticos antioqueños ocuparan cargos a nivel nacional (Ortiz, 1988).

Lo anterior estuvo asociado al desarrollo económico y la apertura agroindustrial que se empezaba a movilizar. Las regiones cafeteras tomaron la delantera en los procesos económicos con la producción y exportación del café, lo que consolidó una nueva clase burguesa que se movilizó a la luz de los avances en el campo de la industria, favoreciendo nuevos comercios e infraestructuras. Hubo una transición en el país: este pasó de ser un pueblo campesino a consolidar una nación cafetera, con lo cual, se favoreció la inversión de recursos en la infraestructura, la industria y el comercio, al punto de generarse una burguesía cafetera e industrial, especialmente, en Antioquia, Bogotá y Valle (Herrera 1999).

A finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, la recesión económica obligó a diversificar la producción, dando lugar a las primeras fabricas modernas. Una de las recesiones más fuertes que vivió el sector cafetero se dio entre 1897 y 1910, lo cual, redujo las rentas de los antioqueños (Hamnett, 2008). Igualmente, en este período es importante destacar que, aunque se dio un amplio desarrollo de tecnologías y vías de comunicación, en especial en Bogotá y Medellín –ciudades que seguían el modelo norteamericano y europeo–, éste se vio frustrado por los enfrentamientos políticos que

desencadenaron la Guerra de los Mil Días (1899-1902). Esto afectó los procesos que se venían dando en el desarrollo industrial y en algunas zonas cafeteras (Hamnett, 2008).

Por su parte, el desarrollo ferroviario, que estuvo relacionado con la construcción de ferrocarril y el mejoramiento de condiciones para la movilidad, en lugar de unificar al país lo dividió aún más, visibilizando las diferencias entre las denominadas zonas de desarrollo y las regiones rezagadas o atrasadas (Hamnett, 2008). Al igual que la construcción de la escuela pública, los medios de comunicación ferroviarios tuvieron diferencias dependiendo de las posibilidades económicas de las regiones.

En este punto, es importante recordar –como se dijo anteriormente– que desde el año 1880 hasta el año 1930, en el país gobernó la corriente conservadora, con lo cual, se recuperó la posición privilegiada de la iglesia católica y se dio el Concordato entre el Estado y el Vaticano (Duarte, 2003). Además, en el año 1886 se expidió una nueva Constitución Política en la que se reconoció el catolicismo como la base del sistema educativo, creándose la enseñanza de su doctrina en las escuelas públicas (Hamnett, 2008).

Entre estas dos corrientes se movilizó el desarrollo político, social y económico del país. Estas posturas bipartidistas -liberales y conservadoras- dieron origen a la Guerra de los mil días que dejó devastada la economía nacional. En esta época hubo una lucha de las elites urbanas por finalizar pronto la guerra, para evitar el deterioro de la economía y proteger la propiedad privada, pero se generó intransigencia por parte de los conservadores que estaban en el poder, quienes aprovecharon la contingencia para infundir la religión y erradicar las ideas de los liberales (Hamnett, 2008). De ese modo, la guerra que había iniciado en 1899 finalizó en 1902.

Es significativa la importancia que tiene la ascensión al poder de los líderes partidistas, puesto que, de un lado, estructuraron posturas a nivel educativo dependiendo de las ideologías políticas y, del otro, generaron sucesivas guerras civiles que marcaron tensiones sociales y constituyeron modos de ser y estar en la construcción de la naciente nación.

Sumado a lo anterior, con el despliegue del orden oligárquico y las diferencias políticas entre los partidos liberales y conservadores, se relacionan las guerras civiles que vivió el país durante el siglo XIX. El investigador España (2013), en la producción escritural *El país que se hizo a tiros*, documenta nueve guerras civiles que se dieron posterior a la independencia, las cuales comprenden el período dado entre 1810 y 1903 y registran sucesos como la llamada Patria Boba (1810- 1815); la crisis de 1826-1830 y la guerra del 40; las guerras de 1851 y 1854; la guerra del 60 y la revolución de 1864 en Antioquia. Asimismo, retrata la guerra de 1876-1877 o guerra de las escuelas, los curas y las señoras; la guerra de 1885 y las dos presidencias de Rafael Núñez; la guerra del 95, la muerte de Núñez y el desgaste de la Constitución del 86; la guerra de los Mil días con los que cierra el siglo XIX y abre el siglo XX. Con las guerras civiles no solo se vio interrumpida la educación en las escuelas, sino que, en gran parte de las mismas, la infraestructura escolar sirvió de cuartel durante los enfrentamientos (Duarte, 2003).

Teniendo presente el anterior panorama, el investigador España (2013) se interroga si hubieran podido ser resuelto estos problemas en forma pacífica. Afirma que resulta difícil pensarlo, dado que había una ideología donde los compatriotas proclamaban que no se iban a dejar quitar con el voto lo que habían ganado con las armas. De un lado, estaba una aristocracia conservadora y excluyente y de otro lado, los

caudillos soberbios e implacables, lo cual forjó en parte, un modo de ser como colombianos (España, 2013).

4.2. Aspectos político- educativos.

El sistema educativo en Colombia se empieza a estructurar tras los procesos independentistas, pero allí no emerge la escuela rural, como vimos anteriormente, sino que ésta aparece en el año 1870, medio siglo después. La Constitución de 1811 que aún tenía obediencia a la Corona, estableció los objetos de enseñanza y la de 1821, luego de los procesos libertarios de 1819, sienta las bases del sistema educativo desde la universalización de la educación pública, para lo cual se introduce el método Lancasteriano. Según Soto (2013), la propuesta de enseñanza lancasteriana se fundamentó en un método basado en el control, la vigilancia y la moral, donde se consideraba al maestro como un inspector. Este método de enseñanza estuvo vigente en el país durante un siglo, lo que generó prácticas escolares que se reprodujeron de generación en generación.

La fundación de la República estuvo articulada a la expansión de la escuela pública, la cual homogenizó asuntos que estaban reglamentados desde la institucionalidad, puesto que los procesos educativos se enfocaban en la regularización, la uniformidad y el cumplimiento del encargo misional de garantizar el orden establecido (Zapata, 2003).

Es una época donde la escuela pública tiene un encuadre en perspectivas gubernamentales homogenizantes, con lo cual, se aseguraba el acceso masificado a la

educación de la población, independiente de la zona donde se encontrará. Se buscaba que todos respondieran al ideal de ciudadano que concebía la República (Zapata, 2003). Sin embargo, es preciso enunciar que la escuela tal y como se conoce en la actualidad, desde la referencia de un espacio específico destinado a la enseñanza, existió antes de la independencia de España. Según Martínez (2010), la escuela corresponde a sucesos anteriores a la independencia en cuanto programa que delimita una temporalidad, puesto que, a fines del siglo XIX, ya se registraba experiencias pedagógicas, con las que se agrupaban en determinado sector a diferentes niños para recibir el mismo programa, asunto que no experimentó una ruptura o transformación significativa en la configuración de la República.

Desde el ente gubernamental en Colombia, se estructuró un sistema que en relación a lo político-educativo fue encontrando diferencias en las posturas bipartidistas que defendían una educación laica o clerical según el partido político. La época republicana se debatió entre dos grandes corrientes, de un lado, los civiles-militares, que disponían del poder legislativo y la intención de secularizar a la población y, de otro lado, los clérigos que ponían los locales para la enseñanza, que antes estaban destinados a los conventos (Zapata, 2003).

Las escuelas en la estructuración de la república, satisficieron demandas sociales relacionadas con la construcción del Sistema Nacional de Instrucción Pública, en el cual se expresan dos hitos, uno en su fundación en 1819 y otro en 1872 con la República radical, pero su devenir estuvo condicionado al desarrollo legislativo (Zapata, 2003). Fue una escuela pensada para formar la ciudadanía, conservar las tradiciones que servían al proyecto de nación, difundir la lectura, la escritura y la aritmética. Además, se sacralizó

la escuela, como si por fuera de ella no hubiera salvación, como el proyecto civilizatorio necesario para formar en la ciudadanía.

Entonces, tras los procesos independentistas, se organiza el sistema educativo, pero con la influencia bipartista que determinó los procesos a nivel educativo, tal como se observa con el gobierno liberal radical de las décadas del sesenta y el setenta, así como entre 1886 a 1930, época en la que gobierna el partido conservador.

Entre 1918-1924 se da una aplicación parcial de la legislación escolar de 1903-1904; luego de 1924-1934 se inicia la reforma educativa y se produce la transición entre conservadores y liberales; de 1934-1938 se pone en marcha la integración nacional por medio de la educación, y de 1938-1957 se referencia los efectos de las transformaciones demográficas y socio-económicas en la educación (Helg, 1987).

Otro aspecto que es necesario destacar en las políticas educativas es que durante gran parte del siglo XIX, el Gobierno central se desentendió del financiamiento de la educación, esta fue responsabilidad de los municipios. Solo en breves períodos las escuelas elementales de los estados (provincias) recibieron apoyo del gobierno. Esta ausencia se sintió en el material bibliográfico brindado y mantenimiento de la infraestructura, entre otros aspectos relacionados con los procesos educativos (Duarte, 2003). Acaece, no obstante, que a finales de la década del sesenta y comienzos de la siguiente -época liberal- se reactivó el interés gubernamental por la educación. Además de fundar, en 1868, la Universidad Nacional en Bogotá, en 1870 expidió el Decreto Orgánico que reorganizó la instrucción pública y tuvo importantes consecuencias políticas y educativas durante los años siguientes.

En la década de los ochenta del siglo XIX y tras la nueva constituyente de 1886, la escuela pública se reafirma desde la universalización y la homogenización en todos los programas establecidos; esta homogenización del sistema educativo hizo invisible las características de la ruralidad en la génesis de la escuela que se empezaba a expandir a las veredas. Se amparó bajo políticas del gobierno conservador del presidente Rafael Núñez, con el cual se orientó el proyecto educativo.

Se introduce entonces, cambios que revierten los procesos establecidos en la década de 1870 en el período liberal. Como dice Duarte (2003), el gobierno favoreció la generación de otras líneas de desarrollo educativo, se normaliza la identidad con el conjunto de ideas de la Iglesia y se garantiza la instrucción católica en las escuelas, a su vez, se dejó de lado, la obligatoriedad de la educación elemental.

Al llegar a este punto, es preciso plantear la forma como la legislación fue configurando una práctica de gobierno en el campo político-educativo, que si bien, tenía como fundamento la educación y orientó sus intenciones en este sentido, no logró estabilizar una política adecuada a las necesidades del país. Esto se ahondó más con las fuertes divisiones entre los dos partidos políticos representativos, que sentaron las bases de las guerras civiles, derivadas de prácticas gubernamentales, cuyas políticas en el campo educativo, administrativo y económico eran inciertas y errátiles (Helg, 1987).

Estas rutas contrapuestas en el campo gubernamental, se documentan para hablar de la fundación de la escuela rural, puesto que sus intencionalidades políticas generaron líneas de acción en el campo educativo que se incorporaron con las prácticas coloniales que se venían dando. Después de los procesos independentistas de 1819,

asuntos relacionados con los procesos económicos y culturales permanecieron latentes en la naciente República hasta mediados del siglo XIX (Zapata, 2003).

El inicio del siglo XX se abre paso entre los cambios que a nivel mundial se venían generando y la guerra de los mil días, que para la época dejaba minada la economía y los procesos que se intentaban consolidar en la República de Colombia. Como dice Duarte (2003), fue en 1902 cuando a bordo de un barco de guerra norteamericano, las dos grandes fuerzas contrapuestas por liberales y conservadores dieron fin a la guerra, tras firmar un acuerdo de paz. Simultáneamente, se estaba viviendo la expansión mundial de la industrialización y las corrientes culturales que promovían efectos economicistas sobre los procesos de formación y las dinámicas gubernamentales.

En este sentido, Herrera (1999) hace referencia a la formación de individuos que económicamente fueran útiles al sistema, para lo cual se plantea la necesaria toma de distancia de las pedagogías tradicionales. Así, surge un marcado interés por la biología y la psicología, que generan perspectivas sobre el conocimiento del ser humano y las dinámicas asociadas a los procesos de aprendizaje. La educación cobra mayor importancia en la unificación de los estados-nación y se consolidan los sistemas nacionales de enseñanza.

En efecto, posturas como las anteriores deben ser consideradas a la hora de poner en escena los fundamentos políticos sobre la emergencia de la escuela. Por cuanto, su constitución obedece a un conjunto de reglas establecidas, que actúan como dispositivo de acción sobre la población y van encauzando su devenir a la luz de referentes que se entrecruzan con el ordenamiento mundial y las tendencias económicas en las que se moviliza el sistema educativo.

Otro de los elementos a tener en consideración fue la llamada autonomía, que de algún modo siguieron teniendo las provincias, posterior a la Constitución centralista de 1886. En efecto, se expide la nueva legislación, pero varios procesos administrativos continúan su curso, en especial, por el manejo de recursos y la fragmentación de responsabilidades estatales en los niveles nacionales y regionales que actuaban de forma independiente. Ello generó un debilitamiento de los procesos llevados a cabo por las autoridades a nivel del gobierno central, dado que, no estaban financiando las provincias ni mantenían una presencia activa en las mismas, lo que impedían obtener un mayor control sobre los territorios de la periferia. En 1920, el presupuesto que el gobierno nacional asignaba a la educación pública era solo del 5% (Duarte, 2003).

En la década de los años 30 del siglo XX, se genera una reestructuración del sistema educativo que en efecto moviliza la escuela rural. Si bien no se desliga de los procesos que se venían dando, hay unas particularidades que es preciso enunciar en lo que se refiere al proyecto modernizador y las clases marginales. Dado que, se produce un crecimiento en la expansión de los procesos de enseñanza, pero los esfuerzos estaban enfocados en consolidar un sistema de educación con el cual las élites tuvieran mayor incidencia sobre el resto de la población. Lo anterior, tuvo incidencia incluso sobre sus formas de vida, hábitos y representaciones sociales, para tener un mayor control de lo que acontecía con las clases menos favorecidas (Herrera, 1999).

En 1930 se inicia la república liberal con la presidencia de Enrique Olaya Herrera que, como señala Duarte (2003), fue de coalición dado que, siendo liberal, estuvo integrado también por conservadores, quienes conjuntamente formaron el gobierno que dio inicio a la época liberal, la cual se extendió hasta 1946. Durante toda esta época

liberal se introdujeron cambios significativos en el sector educativo a nivel de la ampliación del programa escolar, la incorporación de la agricultura, la alimentación escolar y los programas de Cultura aldeana.

El programa de Cultura aldeana se enfocó en la ruralidad y tuvo entre sus objetivos la promoción de la lectura y la difusión de ideas políticas del partido que ostentaba el poder. En esta época, según Muñoz (2011) se consideró que los libros y las bibliotecas eran vehículos para la transmisión de ideas políticas, las cuales soportaban y reforzaban el proyecto liberal, destacando que Antioquia fue uno de los departamentos que de forma mayoritaria difundió el proyecto y el que más bibliotecas aldeanas llegó a tener.

De forma casi paralela con el programa de las bibliotecas aldeanas, la reforma constitucional de 1936, estableció la obligatoriedad de la educación Primaria y se produjo mayor inspección y vigilancia sobre la misma, suprimiendo el control que la iglesia tenía a nivel de contenidos educativos (Duarte, 2003). Elementos constitucionales y de orden legislativo que se enmarcan en políticas liberales, que a nivel mundial venían propiciando un nuevo orden educativo y pedagógico, como lo fue el movimiento de la Escuela Nueva, que se da en Europa y en Estados Unidos a finales del Siglo XIX y principio del Siglo XX. Este movimiento buscó el fortalecimiento de las esferas capitalistas en el desarrollo industrial y promovió una nueva configuración del ideal de hombre que se quería formar, se consideró como el triunfo de la sociedad burguesa y el pensamiento liberal (Herrera, 1999).

Es así como en Colombia, en el marco de los gobiernos liberales se alcanzó una amplia implementación y defensa de la escuela nueva con destacados intelectuales de la época que introdujeron y promovieron sus principios. De acuerdo con Herrera (1999),

el gobierno liberal apropió el ideario escolanovista como un discurso oficial. Entre los principales exponentes en el país estuvieron Agustín Nieto Caballero, Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Gabriel Anzola Gómez. El programa se empezó a implementar en el país en los colegios de élite y luego se expandió a otros sectores de la sociedad.

De este modo, los principios del escolonavismo respondieron a una lógica capitalista inscrita en el pensamiento liberal que, para el caso de Colombia, fue apropiado como un discurso tutelar del gobierno dado el interés de promover las prácticas activas en la educación, pero que inicialmente llegó a los colegios de élite que contaron con los medios para dinamizar sus postulados. Poco a poco, se fue expandiendo a todo el territorio, incluida la escuela rural a la que se le impuso el mandato de ser activa en condiciones adversas. Sumado a ello, el escolanovismo inscrito a una lógica capitalista responde a intereses y ritmos individuales, racionalización de recursos, jerarquización de capacidades y aptitudes.

En estas circunstancias, los gobiernos liberales de la época, desarrollaron algunas políticas enfocadas a la educación que favorecieron en gran parte la escuela rural y la primaria elemental, pero no lograron consolidar procesos que aumentarían la cobertura o el gasto público en educación. Las inversiones tuvieron sus altibajos, viviendo una de las crisis más fuertes en 1934, época en la que los recursos destinados al gasto público central eran de solo el 2%, cuando había llegado a tener hasta el 7.1% (1930). Asimismo, la cobertura se mantuvo en un 42%, lo que seguía limitando el acceso igualitario a la educación (Duarte, 2003).

Es necesario enfatizar que, aún en la época de mayor esplendor educativo de los gobiernos liberales que, de forma especial, tuvieron una proyección legislativa para la ruralidad, la escuela seguía enfrentando serios problemas. Al respecto, Zapata (2003) afirma que se vivía el mandato de la Ley que se obedece, pero no se cumple, lo que indica que es un mandato que se ejecuta de forma parcial o de acuerdo a las posibilidades. De ahí que, habitara el desorden a nivel de la arquitectura, la anarquía en la distribución de los espacios escolares y mobiliarios improvisados. Sin embargo, el gobierno procuró salir al paso, estableciendo criterios de racionalidad y eficiencia.

Para concluir este capítulo, es preciso enunciar que la escuela pública en Colombia se va edificando y expandiendo a la par de la naciente república, que se configura de acuerdo con las políticas de gobiernos conservadores o liberales, según fuera el caso. Se observa una dinámica de poder que divide los intereses de las clases dominantes, esto se evidencia durante el siglo XIX donde se constituyen las bases con las cuales se continuaron expandiendo los ideales de la república durante el siglo XX; Éstas tuvieron variaciones según la clase política del partido que ascendiera al poder.

La élite criolla, optó por dos liderazgos, uno, el que tenía como referente el estado europeo liberal, que promovía un estado federalista, capitalista y laico, el otro, perfilaba un estado centralista que procurara una sociedad conservadora y con influencia de la iglesia católica (Helg, 1987). En este contexto emerge y se configura la escuela rural en el país, la cual viene a visibilizarse a nivel legislativo bajo un gobierno liberal y cincuenta años después de configurarse la república. En los siguientes capítulos se presentan los resultados de esta investigación sobre las relaciones que se establecieron entre las

decisiones políticas y la escuela rural, teniendo como referente el sistema educativo en Colombia y como centro de estudio la región de Antioquia.

SEGUNDA PARTE

Resultados y conclusiones

5. El sistema educativo en la constitución de la República

En este capítulo presentamos los resultados de la investigación en el marco de la fundación de la República, puesto que, como se evidenció anteriormente, la tesis comprendió el período histórico entre 1870 y 1940 para dar cuenta, de las relaciones que se establecieron entre las decisiones político-educativas y la ruralidad. Para abordar este período enunciado, hicimos un análisis de la documentación relacionada con el sistema educativo en la configuración de la República, buscando allí rasgos de la escuela rural o en su defecto, los silencios legislativos frente a la ruralidad y las posibles causas de ello. Los resultados que presentamos a continuación están relacionados con la configuración del sistema educativo y sus principios constitutivos. En el punto 5.1, presentamos la génesis del sistema educativo en Colombia, en el 5.2, la uniformidad en la configuración de la escuela pública y en el punto 5.3, abordamos el principio de universalización de la concepción de la escuela pública.

Conviene recordar que el primer grito de independencia en Colombia se produjo el 20 de julio de 1810, lo que dio paso a la Constitución de Cundinamarca en 1811, conservando la obediencia a la Corona española y estableciendo la independencia entre sí de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial; pero no es hasta 1819 con la Batalla de Boyacá que se logra la independencia definitiva y se decreta en 1821 una nueva Constitución que declaraba la República desde un gobierno popular representativo.

La Nación colombiana es para siempre, e irrevocablemente libre e independiente de la monarquía española; y de cualquiera otra potencia o dominación extranjera, y no es, ni será nunca el patrimonio de ninguna familia ni persona [Art.1]. La

soberanía reside esencialmente en la nación. Los magistrados y oficiales del Gobierno, investidos de cualquiera especie de autoridad, son sus agentes o comisarios y responsables a ella de su conducta pública [Art.2]. Es un deber de la nación proteger por leyes sabias y equitativas la libertad, la seguridad, la propiedad y la igualdad de todos los colombianos (Constitución Política de la Gran Colombia, 1821).

De acuerdo con lo anterior, se instituye la República, su independencia y autonomía para gestar los procesos gubernamentales, a los cuales haremos referencia desde el componente del sistema educativo, para analizar desde allí la escuela rural como asunto de la política educativa. La mencionada Constitución de la Gran Colombia (1821) decretó que es deber de todo colombiano vivir bajo el precepto de la constitución, las leyes y disposiciones de las autoridades; servir a la patria incluso a expensas del patrimonio y de la vida, si fuese necesario. Se traza, entonces, una matriz de orden y obediencia a un bien común y superior que es la Patria, la naciente República de la Gran Colombia.

En este orden de ideas, se fue configurando una estructura de Estado donde como se verá más adelante, se le otorgó a la escuela pública la misión de expandir la nación con la promoción de los ideales de la patria, estructurando los contenidos escolares que estaban destinados a llegar a todos por igual. La escuela se consideró la máxima expresión del desarrollo de la sociedad, por medio de la cual se podía alcanzar la civilidad y la felicidad, mediante el aprendizaje de la lectura, la escritura, la religión y los deberes y derechos del ciudadano, elementos claramente intencionados en la Constitución

Política de 1811 y que luego se reafirmarían con el conjunto de Leyes que se expidieron en 1821:

Las primeras ideas que se imprimen al hombre en su niñez y la educación que recibe en su juventud, no solo son las bases de la buena o mala suerte que haya de correr en el discurso de su vida, sino las que aseguran todas las ventajas o desventajas a favor o en perjuicio de la sociedad, las que dan a ésta ciudadanos robustos e ilustrados, o la plagan de miembros corrompidos o perjudiciales (Constitución Política de Cundinamarca, 1811, Título XI, Artículo 1°).

En este sentido, se tejen las relaciones que atravesaron el programa político-educativo planteado desde los ideales políticos de la República, los cuales se materializaron en el encuentro con la comunidad, a partir de lo cual se constituye la escuela. Ésta empieza a cumplir un papel preponderante en el ejercicio de la ciudadanía, dado que la Constitución de 1821 indica que para elegir o ser elegido se requiere entre otros criterios, saber leer y escribir.

Aspectos asociados a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, que van dando forma a los acontecimientos que caracterizan no solo períodos educativos históricos sino relaciones entre las decisiones gubernamentales y la escuela. Igualmente, se reflexionó sobre la posible existencia o no, de la escuela rural en el pensamiento de los legisladores que fundamentaron el sistema escolar en la constitución de la República.

5.1. Génesis del sistema educativo colombiano

La Constitución de Cundinamarca que se referenció anteriormente, si bien comparte elementos de la Corona española y hace un reconocimiento al Rey Fernando VII, empieza a develar intencionalidades de la política nacional en relación a la escuela pública: “El cuerpo legislativo tendrá en mucha consideración y el Gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran a esta parte importantísima de la felicidad del Estado” (Constitución Política de Cundinamarca, 1811, Título XI, Artículo 1). Es así como el Estado considera que la educación traza el destino de los hombres y mujeres desde su niñez y asocia a los iletrados con seres que perjudican a la sociedad. De este modo, se considera la escuela como la legitimidad del ciudadano y el camino para la felicidad del Estado.

Asimismo, se promueve la expansión de la escuela pública determinando que “en todos los poblados deberán establecerse escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas competentemente de los fondos a que corresponda, con separación de los dos sexos” (Constitución Política de Cundinamarca, 1811, Título XI, Artículo 2). Además, se delimitan los propósitos de la escuela, donde se establece que “los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la Geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitución” (Constitución Política de Cundinamarca, 1811, Título XI, Artículo 3).

Sin embargo, el Gobierno nacional no alcanzó su autonomía definitiva sobre el territorio sino hasta 1819, época en la que se perfila la constitución de la República independiente, con la promulgación de la Ley fundamental de Colombia del 17 de diciembre de 1819, por parte del entonces presidente Simón Bolívar, la cual, convoca al

Congreso General de Colombia para reunirse en Villa del Rosario en 1821, de cara a la nueva Constitución.

En este orden legislativo, en el año 1821 la República hace el manifiesto de libertad e independencia de la monarquía española, y establece el conjunto de normas que rigen la educación. Aclarando que Antioquia, tal como lo expresa Sierra (1988) realizó este manifiesto con anterioridad, el 11 de agosto del año de 1813, cuando declaró la independencia absoluta y el desconocimiento del Rey Fernando VII como autoridad, con lo cual generó ruptura con los poderes centrales y la Corona española.

En este contexto, es válido preguntarse por los fundamentos políticos en la génesis del sistema educativo que impulsó la República tras la independencia. La escuela fue llamada a enseñar las obligaciones y derechos del ciudadano, un ciudadano que cumpliera la ley y viviera la religión, bajo un principio de uniformidad de lo que se debía aprender (República de la Gran Colombia, 1821, Ley sobre establecimiento de Colegios).

La educación configuró e hizo expansiva la idea del gobierno, desde la ilustración a la población, como uno de los principales objetivos que los pueblos debían alcanzar en el marco de su independencia y libertad. Es por ello que en esta normatividad de 1821 se plantea, entre otras cosas, que:

Establecido un buen sistema de educación, es preciso que la ilustración, se difunda en todas las clases, con lo cual conocerán sus respectivos deberes, promoviéndose de este modo el sostenimiento de la religion *[sic]* y de la moral pública y privada (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de Colegios, 1821).

Emerge, pues, la primicia constitucional de expandir los ideales de la república y dar a conocer las obligaciones de los ciudadanos por medio de la educación, de ahí que fuera muy importante que se difundiera a todas las capas de la sociedad. Otro asunto a destacar, es que esta Constitución de 1821 determinó la libertad y autonomía de la nación colombiana, con lo cual, se generó una ruptura definitiva de poderes con la Corona española, tras la independencia de 1819.

Sin embargo, se evidencian rasgos de los postulados legislativos de España, que quedaron de forma prácticamente textual en la nueva legislación colombiana, por ejemplo, la línea de uniformidad que, como se verá más adelante en el numeral 5.2, constituyó uno de los principios del sistema educativo colombiano y que, a su vez, ya formaba parte de la Constitución de las Cortes de Cádiz de España desde 1812, “el plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas” (Constitución Política de España, 1812).

Asimismo, se observa que en España “las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública” (Constitución Política de España, 1812, Artículo 370), asuntos que se transfieren en la naciente estructuración del sistema educativo gubernamental en Colombia, donde se legisla para regular lo que se debía enseñar.

Lo anterior se analiza con la creación de las primeras escuelas normales en el país, las cuales tenían propósitos específicos de formación de maestros desde la normalización y la uniformidad. Este asunto se instituye en 1821, cuando bajo la vicepresidencia de Francisco de Paula Santander se ordena la creación de las primeras

Escuelas Normales para normalizar, uniformar, regularizar y pautar las prácticas de enseñanza para todos, de modo que se garantizara los mismos patrones de formación independiente del sector donde se estuviera (MEN, 2015, p.12).

En este inicio del sistema educativo la afirmación de una identidad nacional, estuvo asociada al cumplimiento de los deberes del ciudadano y a perpetuar desde las escuelas las glorias y batallas de los compatriotas:

Nuestros padres nos inspiraron no solamente a formar una nación independiente, sino una República libre i *[sic]* digna de austeras virtudes de que ellos nos dieron ejemplo i *[sic]* de las grandes cosas que hicieron. I he aquí porque el 20 de julio, día solemne para todos, lo es especialmente en las escuelas, donde se preparan los hombres para el cumplimiento de los imprescindibles deberes del ciudadano; los maestros de escuela son los verdaderos continuadores de la obra emprendida en 1810. Ellos deben inspirarse de las virtudes de nuestros padres, inculcarlas en los niños i *[sic]* de estos formar dignos sucesores (República de los Estados Unidos de Colombia, Periódico oficial de Instrucción Pública, 1872).

Hay allí una responsabilidad histórica asociada a la gloria de los antecesores, pero desde el entendido que es necesario formar a las presentes y futuras generaciones en el reconocimiento de los hechos que dieron lugar a la fundación de la República y en el cumplimiento absoluto de los deberes, como una forma de honrar a los antecesores que libraron las batallas. En este orden de ideas, la escuela recibe el mandato legislativo de continuar la obra emprendida con el grito de independencia del 20 de julio de 1810, proyectando la instrucción de forma masiva con toda la población.

La Constitución Política (1821) y el conjunto de leyes sancionadas en el Primer Congreso de la República, decretaron que, al establecerse un buen sistema de educación, era necesario que la ilustración llegara a todas las clases sociales para dar a conocer los deberes y lograr el sostenimiento de la religión y la moral.

Hay que decir también, que el nombramiento de maestros, se hacía mediante elección por parte de los gobernadores de las provincias, de la terna que presentaba los cabildos en la cabecera del Cantón, quienes a su vez eran seleccionados por la comisión que nombrara la municipalidad (República de la Gran Colombia, 1821). Estos elementos dan lectura de las ideas iniciales sobre la educación primaria en Colombia. Se instituye un sistema con unos propósitos claros desde la identidad nacional en la configuración de la nación, de modo que se diera uniformidad de procesos para lograr que los mismos objetos de enseñanza llegaran a todas las clases de la población.

El objetivo era la ilustración -enseñar a leer, escribir, la aritmética, los derechos y deberes- que, a su vez, conlleva al control general de las comunidades, quienes estaban llamadas a cumplir con las obligaciones impuestas. Ello explica, en parte, porque no hubo una escuela pensada para la ruralidad, puesto que, era necesario dar a conocer los mismos objetos de enseñanza independiente del contexto, estos tenían un propósito definido en el proyecto civilizatorio de la República desde el cumplimiento de los deberes y el ejercicio de la ciudadanía. En el capítulo 6, se profundizará sobre las formas en que la ruralidad tensionó ese formato de escuela establecido.

5.2. La uniformidad en la configuración de la escuela pública

El asunto de la uniformidad fue una característica recurrente de la escuela pública que se observó tanto en la legislación y documentos oficiales de la constitución de la escuela en Colombia, como en los textos académicos e investigativos. En este sentido, Dussel (2004) plantea a nivel general, que “la emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población” (p. 337), siendo éste uno de los objetivos del sistema, la igualdad en términos de homogenización fue recurrente y procesó prácticas que se naturalizaron en el sistema escolar.

En el conjunto de aspectos político-educativos desde la fundación de la República, se determinó que todos los maestros debían enseñar a leer y escribir, además de ortografía, aritmética, moral cristiana, deberes y derechos. O sea que todos los estudiantes, independiente de la zona, debían encaminarse bajo los mismos principios. Además, de ser la propuesta gubernamental de la génesis del sistema educativo fue, a su vez, una de las primeras obligaciones que de forma temprana contrajo la comunidad con el ámbito educativo, puesto que, las familias fueron obligadas a enviar a sus hijos a la escuela y, por ende, a contribuir con la misma:

Siendo de tanta importancia para la República el que todos sus miembros aprendan estos principios, los jueces respectivos formaran un padrón exacto de los niños que haya en el lugar de edad de seis hasta doce años, y obligaran a los padres que voluntariamente no lo hubieran hecho, lo que no es de esperarse, a

que los pongan dentro del término de un mes después que hayan cumplido la edad, o se haya establecido la escuela de la parroquia (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de Colegios, 1821, Artículo 12).

Aquí se presentan dos líneas de acceso a la escuela pública, de un lado, los padres que voluntariamente enviaban a sus hijos y los que eran obligados e incluso multados a hacerlo:

Los que no lo verifiquen incurrirán en la multa de \$ 4 y si requeridos por el juez, no lo hicieren dentro de 15 días, se les exigirá *[sic]* la del duplo, aplicado una y otra multa para el fondo de la misma escuela, sin perjuicio que el juez los obligue a cumplir esta disposición. Se *[sic]* eceptúan los casos de pobreza unida a gran distancia del poblado, u otros impedimentos semejantes, sobre cuya lejimitad *[sic]* decidirán el juez, el cura y los tres vecinos de que habla el artículo 5 (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de Colegios, 1821, Artículo 12).

El artículo 5, de esta mencionada Ley, dice que los 3 vecinos son nombrados para integrar una comisión junto con el cura y establecer la cuota que deben pagar las familias, de acuerdo con el número de hijos que tengan para educar. Al llegar a este punto, es preciso dejar claro que una de las condiciones por las cuales los habitantes quedaban exonerados de la multa era por extrema pobreza o por distancia de la zona poblada, asunto que era determinado por un juez. Entonces, este aspecto sobre la obligación de contribuir con el sostenimiento de la escuela, viene a indicar que hubo una escuela pública donde todos debían aprender lo mismo, pero en sus inicios no alcanzó para todos o, al menos, no para los habitantes alojados en la periferia. Estos últimos podían esperar

dado que la escuela en parte era financiada por la comunidad, es por ello que quienes menos recursos poseían, menos posibilidades de acceso a la educación vislumbraron.

Para ampliar la concepción de uniformidad como eje dinamizador de la escuela pública en la configuración del sistema educativo del país, es necesario seguir tejiendo los hilos en la génesis de la legislación político-educativa del siglo XIX. Se puede constatar que la uniformidad fue un principio inseparable de la educación que se pensó en el plano gubernamental: “el plan de estudio será uniforme en todos los colegios *[sic]* y casas de educación. Lo formará el gobierno supremo, quien se encarga también la reforma de las constituciones particulares de los colegios *[sic]* ya existentes” (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de Colegios, 1821, Artículo 8°).

Pero aquí hay un punto muy importante y diferenciador de la uniformidad, puesto que, como lo hemos venido planteando en este apartado, no se instauró un sistema uniforme de acceso a la educación. El conjunto de leyes a nivel educativo que se expidieron en 1821 indicó que la uniformidad solo se aplicó a los textos escolares que contenían la intencionalidad del gobierno sobre lo que debía o no aprender las distintas clases sociales.

Bien pareciera por lo anterior –y teniendo como fundamento la Constitución de 1811 y el conjunto leyes de que se expidieron en 1821– que no hubo una fuerza política que pensara en uniformizar las condiciones de acceso de las poblaciones a la educación, los materiales, los espacios escolares, entre otros asuntos. Con las condiciones y características de la ruralidad dispersa, se necesitaban posibilidades igualitarias para la constitución de la escuela, más allá de los contenidos. Lo que fue claro por parte del ente gubernamental es que el objetivo de la escuela era leer y escribir, así como enseñar los

principios de la geometría, pero, ante todo, las obligaciones, los derechos de los ciudadanos y el sostenimiento de la religión católica (Constitución de Cundinamarca, 1811), pero no era categórico saber cómo se iba a lograr, lo importante era conseguirlo.

En ese sentido, es fundamental resaltar que el Gobierno nacional estableció los argumentos por los cuales consideró necesario que los ciudadanos aprendieran a leer y a escribir, a la vez que conocieran el debido cumplimiento de los mandatos gubernamentales que se planteaban en la génesis de la República. Se necesitaba conocer las obligaciones de la religión y cumplir cabalmente los deberes, para ello, era imprescindible la uniformidad en la enseñanza y como tal la escuela pública, asunto que se reafirmó y categorizó como primicia en la Constitución de 1821:

Sin saber leer y escribir los ciudadanos, no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión *[sic]* y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud [...]. Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran cien vecinos y de ahí arriba (República de la Gran Colombia, Constitución de 1821).

Aquí entra otro elemento en el establecimiento de la escuela pública y es el asunto de la cantidad de habitantes por poblados. En los inicios era necesario que se agruparían al menos cien o más habitantes y téngase en cuenta que ello va perfilando una escuela pública que se piensa para los poblados y zonas urbanizadas, difícilmente, para una

ruralidad dispersa, lo cual ni siquiera se enunció en la legislación de esta época que se referencia.

Adviértase pues, que este principio de uniformidad desde la legislación, da respuesta en parte, al porqué no hubo en la génesis del sistema educativo gubernamental, una escuela pensada propiamente para la ruralidad. Hasta aquí la legislación no referencia escuelas urbanas o rurales, sino que plantea la escuela pública y, en este sentido, expresa que se crean en todas las ciudades villas, parroquias y pueblos que inicialmente tengan cien o más habitantes; dado que, se necesitaba universalizar la educación y era imperativo expandir el ideal República, desde las mismas nociones igualitarias de lo que debían aprender todos.

5.3. El principio de universalización en la concepción de escuela pública

En el anterior punto se abordó la uniformidad, expresamente referida a los contenidos de enseñanza, donde se pudo constatar que éste fue el argumento de mayor significación que el gobierno consideró en el establecimiento de los colegios y casas de la educación. El gobierno decretó que los colegios o casas de educación pública se establecerían en las capitales de la provincia o donde el poder ejecutivo así lo considerara de acuerdo a la mejor ubicación, las condiciones de salubridad, la temperatura o existencia de edificios (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de colegios y casa de educación, 1821).

En este sentido, y siguiendo con la Ley de 1821, sobre establecimiento de colegios o casa de educación, desde la línea de la universalización de la escuela pública, el

gobierno legisló en relación a la obligatoriedad de crear espacios educativos en cada una de las provincias de Colombia. Además, se evidencia que se generaron líneas sobre la corresponsabilidad de la sociedad en la construcción y mantenimiento de los mismos, por ello, se dispuso que los fondos para la dotación de los colegios o casas de educación de las provincias se componían de:

Todas las capellanías fundadas en cada una de las provincias para determinadas familias y en que se ignore quienes son los llamados a su goce. Hecha la completa averiguación, requerirá el gobierno de la provincia a la autoridad eclesiástica, cuando las capellanías fueren colectivas, a fin de que haga la aplicación, y verificará la potestad civil en las capellanías que fueren de lejos; pero los colejos *[sic]* y casas de educación cumplirán con todas las cargas o pensiones impuestas por los fundadores (República de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de colegios y casa de educación, 1821, numeral 1, artículo 4°).

Adviértase en este punto que, de acuerdo con la estructura político- administrativa de la nación que se empieza a configurar en el siglo XIX con la fundación de la república, las capellanías correspondían a uno de los niveles de la organización político- administrativa del Estado. Hacía referencia a las poblaciones que tenían jurisdicción en un territorio compuesto por varias fracciones; se diferenciaron por lo siguiente: las ciudades o villas fue el nombre que recibió las capitales del Cantón y las demás poblaciones se les denominó parroquias. A partir de 1821, las parroquias fueron no solo eclesiásticas sino con jurisdicción civil, administradas por un Alcalde (Rendón, 1997).

Asimismo, es necesario tener presente que en el primer lugar de organización se ubican los departamentos, los cuales estaban conformados por varias provincias.

Inicialmente fueron tres departamentos: Ecuador, Venezuela y Cundinamarca, pero durante la Gran Colombia ascendieron a ocho. Esto, permite contextualizar la organización del Estado, aclarando que la forma como fueron vistos los departamentos en sus inicios presenta diferencias con la creación del concepto de departamento que se instituyó en la Constitución de 1886, que es tal como lo conocemos en la actualidad. En los inicios de la República el departamento hacía referencia a una provincia, luego se le denominó Estado y entre 1863-1886, se le conoció como Estado Soberano (Rendón, 1997).

Por su parte, la organización conocida como Cantón durante la primera mitad del siglo XIX -funcionó entre 1821 y 1851- estaba integrada por diferentes parroquias y le correspondía a una administración Municipal o Cabildo. Lo que hacía que un grupo de parroquias fuera Cantón, era su capacidad de sostenimiento, “el Cabildo con sede en la capital cantonal, tenía jurisdicción sobre las parroquias que lo componían, cuyos intereses, rentas y gastos administraba como rentas del poder municipal (Rendón, 1997, p.3).

De este modo, cuando la ley de 1821 sobre establecimiento de colegios y casas de educación sostiene que el funcionamiento de estos, se basará además de las capellanías, de donaciones de los pobladores y sobrantes de los Cabildos, explicita la corresponsabilidad que había entre el Estado central, las regiones y los habitantes para hacer operativa la escuela:

De los sobrantes de los propios cabildos, después de satisfechas las dotaciones de escuelas y demás gastos precisos ordinarios o estraordinarios [*sic*]. De las donaciones o suscripciones voluntarias de los vecinos pudientes e interesados en

la educación de sus hijos, las que promoverán los gobernadores y municipalidades. De todos los demás fondos que con los conocimientos locales escojiten [sic] los gobernadores y cabildos, cuyos proyectos dirijiran [sic] al supremo gobierno de la república para su aprobación por la autoridad competente (Republica de la Gran Colombia, Ley sobre establecimiento de Colegios y casa de educación, 1821).

Con lo anterior, se está planteando que, en gran parte, la financiación de estos establecimientos educativos está a cargo de los municipios (cantón) y a su vez de la donación de los vecinos que tuvieran los recursos y estuvieran interesados en la educación. Asimismo, la Ley de 1821 autorizaba al gobierno para asignar recursos públicos, solo cuando no resultaran rentas en las provincias y cuando las circunstancias de la guerra lo posibilitaran, dado que el Estado había vivido batallas recientes, lo cual implicaba que, para defender la república libertaria, privilegiara los gastos de la guerra por encima de la educación. Se podían asignar recursos de los fondos públicos a las provincias que no tuvieran recursos, siempre y cuando así lo posibilitara el crédito nacional y las necesidades preferentes de la guerra. (República de la Gran Colombia, 1821. Ley sobre el establecimiento de Colegios o casa de la educación).

Al respecto, la misma Ley deja claro que los colegios o casa de educación se sostenían, con recursos públicos si alcanzaban y sino, con los recursos de los habitantes, eran estos quienes entraban a sufragar gastos que en la fundación del Estado no se podían subsidiar:

En todas las ciudades y villas en que no alcanzaren los propios, y en las parroquias en donde no haya alguna fundación especial para la dotación de la escuela de

primeras letras, la pagaran los vecinos. Con este fin los reunirá el primer juez del lugar y manifestándoles la importancia de aquel establecimiento, hará que cada uno se comprometa a dar mensualmente cierta suma proporcionada a sus facultades consignándose tales ofrecimientos en una lista legalmente autorizada (Republica de la Gran Colombia. Ley sobre el establecimiento de Colegios o casa de la educación, 1821, Artículo 4).

Lo anterior, nos viene a indicar que el Estado concibió la escuela, desde su universalización en el territorio, con el apoyo de los habitantes, lo que empezó a ser una obligación para ellos. Se prueba de este modo que el Estado asumió la universalización de la escuela desde la regulación de la población al inculcar unos principios básicos, pero no aseguró los recursos para su funcionamiento, estableciendo que los habitantes debían sufragar lo que el Estado no alcanzara. Aquí es preciso recordar lo que señalamos en el capítulo 4 sobre el período estudiado, es una época tras los procesos independentistas donde la naciente República había quedado devastada por las confrontaciones armadas, pero, además, había una tendencia fuerte a privilegiar el financiamiento de la guerra por encima de la educación.

Dentro de este contexto, las constituciones políticas que se expidieron en Colombia durante los años 1830, 1832 y 1863, previas a la constitución de 1886 que rigió hasta 1991, refieren la importancia de la educación asociada a los derechos de los ciudadanos. En este sentido, la Constitución de 1830, en su Artículo 4, plantea entre otros aspectos, que se considera un ciudadano a quien sepa leer y escribir. Asimismo, por parte del Gobierno nacional se fueron estableciendo lineamientos de intervención estatal en los territorios:

Desde que un territorio cuente población civilizada que pase de tres mil habitantes, mandará a la Cámara de Representantes un Comisario, que tendrá voz y voto en la discusión de las leyes concernientes a los Territorios, y voz, pero no voto, en las leyes de interés general. Desde que la población civilizada llegue a veinte y cinco mil habitantes, el territorio mandará, en vez de Comisario, un Diputado con voz y voto en toda discusión; y de cincuenta mil habitantes arriba, mandará los Diputados que le correspondan conforme al artículo 38 de esta Constitución (Estados Unidos de Colombia, Constitución política, 1863, Artículo 78).

La universalización de la escuela, asociada a la posibilidad de aprender a leer y escribir, aseguraba mejores posibilidades de desarrollo y participación de las comunidades. Es por ello que, al analizar cuáles fueron los fundamentos políticos para el surgimiento de la escuela rural en el marco del sistema escolar en Colombia y particularmente en Antioquia, se observó una intencionalidad político-educativa excluyente en relación a los contextos rurales. Puesto que, como hemos venido insistiendo a lo largo de este capítulo, la escuela rural no aparece enunciada en la génesis del sistema educativo, lo que también da una lectura, sobre la forma como se fue configurando el país.

Al llegar a este punto, nos preguntamos entonces, en ausencia de escuelas en las zonas periféricas ¿Quiénes eran considerados ciudadanos? Solo aquellos que cumplieran los requisitos señalados en la Constitución de la Nueva Granada -nombre que recibió el país a partir de 1831-. Estar casado o mayor de 21 años. Saber leer y escribir -aspecto que quedó condicionado para exigirse a partir de 1850, aunque en la Constitución de 1830, se había indicado que se haría efectivo a partir de 1840-. Tener

recursos económicos, indicando que no estaban incluidos los *sirvientes domésticos o jornaleros* (República de la Nueva Granda, Constitución Política, 1832).

Si bien, la misma Constitución indica que todos los granadinos son iguales ante la Ley, hace saber que, sin alcanzar el estatus de ciudadano, no se podía ejercer un cargo público. Asimismo, esta categoría de ciudadano lo establece las disposiciones generales de la Constitución Política de 1843. Acaece, no obstante, que en esta época la población campesina no solo estaba lejos de la posibilidad de tener una escuela – pues, como se dijo anteriormente, solo era para zonas pobladas– sino, además, había una naturalización de un estatus de ciudadanía que solo era posible para una clase social más privilegiada.

Pasando a otro tema de discusión, a nivel del Departamento de Antioquia, se fijó como fecha histórica de inicio en la instrucción pública el día 20 de junio de 1833. Este acontecimiento se instituyó por los comisionados de la Academia Antioqueña de Historia, teniendo presente el momento en el que se dio el restablecimiento de la subdirección de instrucción pública, por parte del entonces Presidente Francisco de Paula Santander. Esta asignación se hizo para las subdirecciones de instrucción en Medellín, Tunja y Panamá; dado que en 1826 se habían asignado para Bogotá y las capitales de los departamentos, pero Antioquia aún no se había constituido como departamento (Secretaría de Educación de Antioquia, 1990).

En este sentido, la Secretaría de Educación de Antioquia (1990), presenta un Itinerario de la Instrucción Pública en Antioquia 1833-1990. En este documento se enuncia la escuela rural en este Departamento, en el año 1880 y 1883 –posterior a la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 que establece la

creación de escuelas rurales en el país-. La escuela rural se menciona de forma general, en razón a que en el Departamento había una motivación por la instrucción pública; sin embargo, aunque las poblaciones rurales eran mayoritarias, había más escuelas urbanas que rurales.

En conclusión, la génesis del sistema educativo en el país, no dibujó rasgos primarios de una escuela rural pensada para la población campesina. Por el contrario, se incorporó y validó la idea de que las poblaciones en extrema pobreza no estaban obligados a enviar a sus hijos a la escuela, por distintos motivos: porque debían contribuir económicamente y ellos no podían hacerlo o porque las distancias para llegar a la zona poblada donde estaba la escuela imposibilitaban los recorridos.

En el siguiente capítulo, analizamos la emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa, a partir del momento que se decreta las condiciones para la creación de las mismas, lo cual, se produce medio siglo después de haberse configurado la República como independiente y soberana.

6. Génesis de la escuela rural, características y tensiones

Con los planteamientos expuestos en el capítulo 5 se observa que el gobierno nacional creó las disposiciones para la configuración del sistema educativo, estableciendo los objetos de enseñanza y las orientaciones para el funcionamiento de los establecimientos educativos. En estas primeras directrices que se expidieron para la configuración de la escuela pública en Colombia se extrañó la fundamentación de la escuela rural. Ésta apareció en la legislación con el Decreto orgánico de Instrucción pública de 1870, no para estructurar un sistema pensado para el campo, sino para ir trasladando la educación que había sido diseñada para la zona urbana a la ruralidad. Es por ello que en este capítulo se abordó la genealogía de la escuela rural (6.1), donde expusimos los factores identitarios de la configuración de la escuela desde el momento en que se empezó a enunciar en la legislación, en el año de 1870; asimismo, se relacionan las características y las tensiones asociadas a la emergencia de la escuela rural (6.2), con las cuales se evidencian las dificultades que enfrentaron las escuelas rurales desde su inserción en los territorios.

6.1. Genealogía de la escuela rural en Colombia

El Gobierno Nacional de los Estados Unidos de Colombia decretó las condiciones para la creación de las escuelas rurales en 1870, para lo cual, siguió patrones de uniformidad establecidos previamente, que se sumaron al encargo misional de asumir todo lo relacionado con la instrucción pública: “el Gobierno nacional promoverá con los

Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública en toda la Nación” (Ley sobre instrucción pública de 1868, Artículo 13). En esta alineación de la uniformidad del sistema educativo, se generó la expansión de la escuela pública con alcance al ámbito rural, con la idea de universalizar la educación y permitir que los objetos de enseñanza llegaran a todos los habitantes por igual.

De este modo, se decretó que la responsabilidad del Gobierno nacional a nivel de instrucción pública estuviese centrada, entre otras cosas, en el establecimiento de escuelas primarias que sirvieran de referencia para crear otras escuelas, así como la enseñanza de la agricultura y la ganadería; la producción de textos escolares y dotación de útiles para las escuelas (República de los Estados Unidos de Colombia, Ley sobre instrucción pública, 1868). En este sentido, el Ministerio de Instrucción pública, adelantó los procesos necesarios para reglamentar las escuelas primarias rurales, teniendo como fundamento lo siguiente:

Que la Instrucción primaria sea en lo posible uniforme en todas las escuelas y que esté limitada dentro de determinadas prescripciones, relativas al número de materias que se han de enseñar, a la extensión de ellas y a la elección y distribución del tiempo para las tareas escolares. Que la enseñanza se dé acomodada a las diferentes edades y facultades del alumno. Para este efecto se puede dividir el número de niños que concurran a la escuela en dos o tres grupos, a los que se les darán lecciones alternadas (República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública. Decreto 0429, 1893, Artículo 17).

En este orden de ideas, en 1870 se planteó que la dirección de instrucción pública estuviera a cargo tanto de la inspección como de la redacción de reglamentos para su funcionamiento a nivel de administración, inspección y enseñanza; la organización de los textos escolares con los objetos de enseñanza, incluyendo la adaptación de material que fuera exitoso en otros países. Igualmente, la dirección de instrucción pública, se encargó de la organización de las estadísticas e informes anuales de instrucción pública; la promoción de sociedades literarias por medio de la creación de bibliotecas y el manejo presupuestal de la instrucción pública, presentando informe de ello al poder ejecutivo (República de los Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870).

Del modo expuesto, emergen las escuelas rurales con una destacada importancia para la promoción de la instrucción pública en el país. Es por ello que se planteó que donde existiera más de tres kilómetros de distancia de la cabecera del distrito y donde a la vez se reuniesen más de veinte niños, se autorizaba la creación de la escuela rural, la cual podía darse ser por un tiempo, de forma permanente o ambulante, según las situaciones contextuales y los recursos del Estado (Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de Instrucción pública, 1870).

Asimismo, el mencionado decreto de 1870 facultó a los directores de instrucción pública a crear otros sistemas que propiciaran idénticos resultados de enseñanza, en caso tal que no fuera posible la creación de escuelas. Este Decreto de Instrucción pública de 1870, señaló que lo fundamental era la difusión de la instrucción primaria elemental en todos los Distritos y estableció como una obligación para los habitantes el sostenimiento del número de escuelas que fueran necesarias.

Con lo cual, se entiende la escuela rural de fines del siglo XIX en términos de distancia con la zona urbana, lo que generaba unas condiciones para su funcionamiento, que incluía un pensum más reducido, adecuaciones locativas más deficitarias y procesos de alternancia. Pero además de ello, con el mandato constitucional de buscar alternativas de enseñanza donde no se pudiera establecer escuelas con los recursos públicos, puesto que, lo importante era tener idénticos resultados.

Ello respondió a un concepto de universalización de la educación, donde las formas de expandirse -dado los limitados recursos- adaptaron situaciones locales e impusieron obligaciones a los habitantes, derivado de intenciones gubernamentales previamente concebidas a nivel político-educativo.

Aquí es preciso recordar que la configuración de la escuela en el territorio rural indicó correspondencia con la universalización de la escuela pública, que tuvo entre sus pilares la igualdad como un asunto de homogenización. Cuestión discursiva que desde la forma de incorporar la diferencia a nivel de la educación en general, se extendió a lo largo de dos siglos y generó como identidad la inclusión; dado que la forma en que la escuela procesó la diversidad fue uniformizando y homogenizando los procesos (Dussel, 2004).

Por lo tanto, la necesidad de incluir a todos en un mismo espacio y brindar la educación que estaba reservada como privilegio, pero que, a la vez, era habilitante del ejercicio ciudadano, conllevó de forma intrínseca a la homogenización. Para el caso de la ruralidad en Antioquia, tuvo unos elementos específicos que se relacionan a continuación. Entre las variables que se observan para la creación de las escuelas

rurales estuvo la intencionalidad gubernamental - al menos en la legislación- de tener en cuenta aspectos del contexto rural.

La dirección general de instrucción pública, en Antioquia (1871), estableció que en las localidades donde se crearan escuelas se debía tener en cuenta el clima, las distancias de las viviendas unas de otras, las ocupaciones de los pobladores y sus costumbres, de modo que se pudiera conciliar con las medidas que se dictaran para la enseñanza en el campo. Aquí se lee la intencionalidad política que estableció la caracterización de la zona rural. Sin embargo, es necesario precisar que el proceso de expansión de la educación en la ruralidad fue muy lento, entre la falta de recursos y la prevalencia por la escuela urbana se fue ahondando una enorme distancia con la escuela urbana que es originaria de la escuela rural.

Estas distancias constitutivas de la escuela rural con respecto a la zona urbana, se empiezan a observar a partir de la fragmentación del sistema educativo. Aunque éste recibió desde el principio el nombre de sistema, no tuvo armonía en la configuración de factores que posibilitaran la construcción de la escuela rural: su mobiliario, materiales, formación de maestros, entre otros aspectos que fueron quedando relegados.

Como ya se ha planteado, se generó una corresponsabilidad gubernamental para universalizar la escuela pública; es por ello, que el gobierno nacional asumió todo lo relacionado con los textos escolares, difundiendo los mismos objetos de enseñanza en todo el territorio, pero dejó a los departamento y municipios la responsabilidad del nombramiento de maestros y adecuación de espacios y mobiliario para el funcionamiento de las escuelas (República de Colombia, Ley X, 1887, artículo 2).

En la Ley X de 1887, se referencia la responsabilidad de los departamentos y municipios frente a la consecución del espacio físico para las escuelas, la adecuación a nivel de infraestructura, dotación de mobiliario y material pedagógico. Por lo tanto, se observa que desde el Siglo XIX quedó a cargo de las regiones asumir responsabilidades básicas para que las escuelas fueran funcionales; lo que generó tanto en la génesis como en el devenir de las escuelas -especialmente las rurales- diversas formas de hacer que la escuela pública se reconfigurara en los territorios, de acuerdo a las posibilidades que cada uno tenía de brindar un espacio físico para la misma.

Tal como se ha venido indicando, las condiciones para el establecimiento de los locales como el espacio físico de las escuelas no solo no fue uniforme, sino que la ruralidad quedó en manos de lo que los campesinos pudieran hacer, aunque se establecieron las especificidades para ello:

Toda Escuela tendrá uno o más edificios de su propiedad. En lo sucesivo, los edificios que se destinen a este objeto se construirán conforme a los planos que determinen los reglamentos; de una magnitud proporcionada al número de niños que según la población y las circunstancias del Distrito deben concurrir a la Escuela. El edificio tendrá un departamento adecuado para el Director (Ministerio de Instrucción pública, Decreto 595, 1886, Artículo, 145).

Sin embargo, la configuración del espacio físico de la escuela rural marcó una de las grandes diferencias en el sistema educativo, dado que, en la ruralidad las escuelas eran mayoritariamente asumidas por las propias comunidades.

Además, esta es una época que corresponde a fines del siglo XIX, donde se estableció las funciones de los directores de escuela, los métodos de enseñanza, las

jornadas de clase, las tareas, la disciplina, la asistencia, los reconocimientos, las responsabilidades y los gastos de la instrucción pública, entre los cuales se asignaba obligaciones a las familias. Se proponía que los niños en edad de siete a quince años, recibieran educación gratuita. Se obligaba a los habitantes de cada distrito a sostener el número de escuelas necesarias y se autorizaba al inspector provincial a reducir el número de escuelas si en el distrito había educación privada que satisficiera las necesidades (Ministerio de Instrucción pública, Decreto 595, 1886, Artículo 126).

La génesis de la escuela pública en el marco del sistema educativo se da mediante un proceso lento y tortuoso, definido así por el Ministerio de instrucción pública de 1872 donde, además, se reconoce que la instrucción pública era muy incipiente:

El Estado no podrá lisonjearse de haber hecho lo bastante en materia de instrucción pública, mientras no haya logrado: 1. Establecer en todas las cabeceras de distrito i *[Sic]* en los caseríos más importantes, buenas escuelas en número suficiente para las necesidades de la población; 2. Hacer que los padres de familia cumplan el deber que las leyes naturales i *[Sic]* positivas les imponen de educar a sus hijos; 3. Mantener una inspección constante i *[Sic]* bien arreglada que haga conservar la disciplina i *[Sic]* moralidad de todos los establecimientos públicos de educación (Estados Unidos de Colombia, Ministerio de Instrucción pública, 1872, p.5).

Se deduce del anterior planteamiento, que coexisten limitantes en la expansión de la escuela pública en su génesis y que, a su vez, se tejen relaciones que la configuran desde el control estatal y la imposición de obligaciones a las familias. Además, se reclama mejores condiciones escolares para hacer más atractiva su oferta educativa, “la

repugnancia que muestran muchos padres de familia para enviar sus hijos a la escuela, debe atribuirse en gran parte a la ineficacia de los actuales planteles” (Estados Unidos de Colombia, Ministerio de Instrucción pública, 1872, p.6).

Por su parte, el Estado Soberano de Antioquia a fines del Siglo XIX, mostró algunos resultados positivos en materia de expansión de la escuela pública. El informe de instrucción pública de la época presentado por el Primer vicepresidente de Antioquia a la Asamblea legislativa del Estado indica que el proceso de instrucción pública en la región era satisfactorio y se encontraba en aumento la asistencia de niños a las escuelas (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1880).

Asimismo, se observa que la instrucción pública en Antioquia, procuró estar al margen de los procesos de orden público que se vivían en la época -Siglo XIX, Década del 80- aunque no era ajena a la situación contextual que rodeó el tiempo de las guerras civiles. Sin embargo, los esfuerzos estatales se centraron en brindar todas las garantías a los directores de escuelas, para evitar que las fuerzas militares ocuparan los espacios escolares, asunto que era común durante las guerras (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1881).

Posterior a la guerra de este período se crearon varias escuelas rurales, tal como se registra en los Decretos 354 del 29 de enero de 1881, 435 de 10 de mayo de 1881 y 439 de 14 de mayo de 1881, donde se referencia el cumplimiento de criterios sobre la creación de escuelas rurales, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Orgánico de Instrucción pública. Aquí recordamos que el mencionado Decreto fijó los criterios de distancia del distrito y la cantidad de estudiantes, mas no la obligatoriedad de asumir la construcción de escuelas. Por lo tanto, no fue requisito que el Estado asumiera estas

inversiones, solo se hacía si el presupuesto de los distritos lo permitían y si las consideraciones de los gobernantes lo tenían en cuenta dentro de sus programas.

Para la creación de escuelas del Estado Soberano de Antioquia, siguiendo las directrices nacionales, se analizaron los siguientes aspectos: caseríos que estuvieran ubicados a más de tres kilómetros de la cabecera del distrito y que tuviesen 20 niños en edad de ir a la escuela; capacidad económica del distrito para la constitución de la escuela; posibilidades para hacer la infraestructura de la escuela o arrendar un espacio, en caso contrario, capacidad de convencer a los habitantes de la zona donde se iba a constituir la escuela, para que voluntariamente la construyeran con sus propios recursos. Igualmente, se debía tener en cuenta para su constitución, la elaboración del Censo de los niños a matricularse en la zona (Estado Soberano de Antioquia, Circular N° 6, 1882).

Otro aspecto que emergió en los inicios de la escuela pública es el hecho de que ésta tenía que ser aceptada por los habitantes de la zona rural. En caso tal que alguien se opusiera a la creación de la escuela rural, debía tener los suficientes conocimientos para ello, ser de buena conducta, tener buenos antecedentes y no padecer enfermedad contagiosa. Los inspectores o visitadores de instrucción pública, reunían los habitantes de la zona y les daban a conocer los criterios y condiciones para la creación de la escuela rural (Estado Soberano de Antioquia, Circular N° 6, 1882).

Es importante agregar que, en 1881 en Antioquia, se crea la escuela de oficios domésticos para las niñas, con el beneplácito de que la Directora de la escuela Normal de niñas, quien se había ofrecido para trabajar sin recibir remuneración y además sin necesidad de que le dieran un local, para lo cual, el gobierno del Estado decretó su apertura. Este punto es válido relacionarlo, puesto que caracteriza un período importante

de la historia dedicado a la “creación de escuelas” donde, en gran parte, el Estado se limitó a decretar su funcionamiento, solo disponiendo de los útiles o programas que contenían lo reglamentario a enseñar, pero sin asumir responsabilidad frente al nombramiento de maestros o la construcción de locales.

Hemos venido contextualizando algunos de los asuntos que se plantean sobre la emergencia de la escuela rural como un asunto de las decisiones gubernamentales que, en el marco del sistema educativo, validaron y naturalizaron las formas de hacer escuela en el campo. En la medida que estos aspectos enunciados aquí, se establecieron a nivel gubernamental constituyeron mandatos al servicio de la reproducción de las causas del Estado en el marco de la universalización de la escuela pública. Las escuelas se fueron instalando en el territorio rural, en zonas que en muchos casos estaban apartadas de los distritos y tenían correspondencia con la época donde se venía trabajando a la par con la apertura de caminos para la comunicación y exportación de productos o producción minera.

Las condiciones sobre las que emergen las escuelas rurales son tan endeblez que, a la par que se van constituyendo y no alcanzan lo mínimo reglamentario, bien porque el municipio no puede proveerlo o porque la comunidad no está en capacidad de asumir los locales o mobiliarios, el mismo Estado, va ordenando el cierre de escuelas, hasta tanto no se alcancen las condiciones para ello (Estado Soberano de Antioquia, Resoluciones sobre instrucción pública, 1882). Esta fue una forma de generar presión sobre las comunidades y los municipios, puesto que, los distritos estaban a cargo del nombramiento de maestros, pero si no había una disposición por parte de la localidad para generar el espacio, se clausuraba la posibilidad de tener escuela.

Se identifican unas condiciones político-educativas externas a las comunidades que estaban destinadas a las zonas rurales con el mandato constitucional de universalizar la escuela pública. Las decisiones político-educativas, se dieron en un período caracterizado por intereses partidistas de la región que defendían el control en los cargos públicos -la gobernación, la representación al Congreso y a la Asamblea- para favorecer el desarrollo económico, los estímulos a la minería como un renglón central de la economía, la protección a la propiedad privada, la universalización de la educación primaria y la apertura de caminos. Se necesitaba tener un control especial sobre las comunidades, evitando cualquier posibilidad de movilizaciones de grupos populares (Melo, 1988).

De otro lado, no solo las cuestiones internas del país tenían especial atención y vigilancia del Gobierno, sino los procesos educativos que se daban en otros países, que eran vistos como referencias para incorporar o hacer ajustes en el sistema educativo propio, procurando su homogenización. Es por ello, que el Gobierno nacional se preocupó por conocer cómo se desarrollaba la educación en Norte América, dado que la consideraba de avanzada para la región Latinoamericana. En ese entonces envió una carta al Gobierno con Sede en Washington, donde indagaba sobre el método de enseñanza adoptado en las escuelas primarias, los textos de enseñanza de mayor éxito ensayados en América del Norte, cómo enfrentaban el problema de la inasistencia, la enseñanza a los alumnos de ambos sexos al mismo tiempo, el medio más efectivo para el adelanto de las escuelas rurales y la cantidad de población iletrada, entre otros aspectos (Estados Unidos de Colombia. Dirección general de instrucción pública, 1872).

De un lado, se observa el interés de los Estados Unidos de Colombia por conocer el estado de la educación en Norte América, pero, por otro lado, se develan asuntos que para la época le cuestionaban al país, como el método de enseñanza y los textos más adecuados para la primaria, así como un sistema de enseñanza que permitiera mayor adelanto en la zona rural. Al respecto, conviene decir que en el país se venía implementando el método Lancasteriano introducido en 1821 cuando se creó la primera Escuela Normal para normalizar y uniformizar la enseñanza. Además, en la correspondencia enviada a Estados Unidos, se indagó por asuntos relacionados con la asistencia, la instrucción de niños y niñas al mismo tiempo, así como la población alfabetizada y las salas de asilo.

Lo anterior, tuvo incidencia sobre la percepción de la educación en el país, dado que el Ministerio de instrucción pública analizó la información proveniente de Norte América y expresó que ni en Estados Unidos habían podido resolver el problema de la asistencia de los niños a la escuela, indicando que a pesar de los esfuerzos realizados y las disposiciones establecidas desde lo legal, ciudades como Filadelfia contaban con más de 2.000 niños en completa “vagancia” y en Nueva York estas cifras variaban entre 20.000 y 60.000 (Estados Unidos de Colombia. Dirección general de instrucción pública, 1872).

Como ya lo hicimos notar, lo enunciado nos trae nuevamente la perspectiva gubernamental sobre la escuela y su configuración en los territorios, donde se observa como desde la organización política orientó de forma general la educación básica, con las directrices sobre los modos cómo se debían orientar los procesos educativos. En este mismo sentido, y de acuerdo al Decreto orgánico de la Instrucción pública de 1870, se

precisó entre otros aspectos, la importancia de dividir la instrucción pública primaria en tres ramas: la enseñanza, la inspección y la administración.

Es por ello que la enseñanza estuvo mediada no solo por un proceso administrativo que estaba supeditado a lo normativo, sino, además, a la inspección y vigilancia. Referentes normativos que, mirados a la luz del sistema educativo, van tejiendo las intencionalidades políticas de un sistema que condiciona la configuración de la escuela y hace que los sujetos queden imanados en él. Puesto que, las leyes fueron indicadores de elementos que contribuían en los procesos constitutivos del desarrollo del país, a partir de lo cual, se definía el progreso y la civilización como consecuencia de la educación

El Presidente Núñez, quien estuvo en la presidencia de la república durante varios períodos, incluida la época de la constituyente de 1886, consideraba la educación como un pilar para el desenvolvimiento de las facultades de la conciencia, la precursora de la prosperidad común y la forma de orientar un rumbo adecuado para la sociedad (Estados Unidos de Colombia, Discurso del Presidente de la República, 1882). Por lo tanto, durante todo este período de configuración de la República en el Siglo XIX, se observa un eje transversal de expansión de los ideales de Patria por medio de la educación, para lo cual la escuela elemental cumplió un papel preponderante.

En el año de 1886, se expide una nueva Constitución, la cual rigió al país por más de un Siglo, con la que se reorganiza política y administrativamente la nación, en ella, se estableció lineamientos para la organización del sistema educativo, planteando que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La

instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria” (Constitución Política de 1886, Artículo 41, p. 216).

En este mismo orden de ideas, a nivel administrativo por medio del artículo 182 de la Constitución Política, se decretó la división en provincias y distritos municipales; igualmente, reafirmó el estatus de ciudadano reflejado en la capacidad de elección, al plantear que quienes “sepan leer o escribir o tengan una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, votaran para electores y elegirán directamente representantes” (Constitución Política, 1886, Artículo 173 , p. 249). Es por ello, que saber leer y escribir o en su defecto tener bienes materiales, se equiparó como un habilitante de ciudadanía para ejercer el derecho al voto.

Con la expedición de esta Constitución y su posterior devenir, se estableció un conjunto de normatividades que fueron organizando la escuela pública, pero se continuó observando un silencio legislativo desde las fundamentaciones propias de la escuela rural, puesto que las directrices se aplicaron de forma general a la educación básica. Por ejemplo, en la Ley de 1888 se enunció que la inspección “tiene por objeto hacer eficaces las disposiciones de las leyes, decretos, ordenanzas, providencias y demás resoluciones que se dicten por el Congreso, el Gobierno y las Asambleas departamentales, para la organización, dirección y fomento de la Instrucción pública” (República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, Ley 011, 1888, Artículo 2).

Consecuente con lo anterior, la Ley 89 del 7 de noviembre de 1888, estableció las responsabilidades del gobierno en aspectos como la administración, la uniformidad y la inspección. Se reafirmó que la instrucción primaria costeadada con fondos públicos, bien fuera por parte de la nación, los departamentos o municipios, era organizada e

inspeccionada por el Gobierno y este haría todo lo necesario para uniformar la educación en todo el territorio nacional (República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, Ley 89 de 1888. Artículo 17).

En cuanto al nombramiento de Directores y Subdirectores de las Escuelas primarias, correspondió al respectivo Gobernador del Departamento. Esta elección la realizaba de la terna que le presentaba el Inspector General de Instrucción pública o inspector provincial (República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, Ley 011, 1888).

En relación a la fundamentación de la Instrucción pública, la Ley 92 del 13 de noviembre de 1888, autorizó “al Gobierno para subvencionar los Colegios públicos y privados que estén establecidos, o que se establezcan en cualquiera población de la República y que se obliguen a educar gratuitamente el número de alumnos que designe el Gobierno”(Artículo 1) y a su vez se establece que “en todos los Colegios costeados o subvencionados por la Nación, será obligatoria la enseñanza de la gimnasia” (República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, Ley 092, 1888. Artículo 9). De nuevo, se reafirma que la educación pública es gratuita y se introduce la importancia de la gimnasia.

En concreto, a fines del Siglo XIX, se ponen de manifiesto elementos que caracterizan las intencionalidades políticas en la emergencia de la escuela pública desde el plano gubernamental. Sin embargo, para ir cerrando este marco legislativo con relación a las características y tensiones de la escuela durante el siglo XIX, es importante precisar las intencionalidades que develan la reglamentación de la Ley 89 de 1892 y los Decretos 0349 de 1892 y 0429 de 1893, también conocidos como plan Zerda - promovidos por el entonces Ministro de instrucción pública, el médico y educador Liborio

Zerda- donde es prudente no solo advertir sino reafirmar que el gobierno tenía un imperioso afán de realizar planeaciones uniformes en toda la nación a la vez que dejaba la administración de las escuelas primaria a cargo de los Departamentos⁴.

6.2. Características y tensiones de la escuela rural

Como vimos en el anterior apartado, el Gobierno central se desentiende de la responsabilidad de crear escuelas rurales y deja esta responsabilidad a los gobiernos departamentales, pero mantiene la inspección y vigilancia sobre los objetos de enseñanza que debían llegar a las comunidades:

Correspondiendo esta labor a los departamentos y a los municipios, están en el deber las Asambleas y las municipalidades de proveer a todas las necesidades escolares para la educación de los niños; entre ellas deben contarse como fundamentales la construcción de locales técnica e higiénicamente dispuestos, con el mobiliario, con los útiles y textos que sean necesarios para la enseñanza práctica y efectiva. Este es el procedimiento que siguen los países más adelantados para difundir en las masas la instrucción elemental (República de Colombia, Ministerio de Instrucción pública, 1894, p.5).

En relación a la Instrucción primaria, se indicó que el gobierno departamental cuidaría e inspeccionaría que se diera estricto cumplimiento a la universalización de la

⁴ La Instrucción Primaria que se da en las Escuelas Públicas de los Distritos en las Escuelas rurales, es de cargo de las administraciones departamentales para su dirección inmediata, y para su fomento por medio de las Ordenanzas que expiden las Asambleas y con los recursos que ellas voten con arreglo al artículo 185 de la Constitución y al artículo 3.º de la Ley 89 de 1892, sobre Instrucción Pública (artículo 2, Decreto 0349 de 1892).

educación, de acuerdo a lo establecido en el artículo 41 de la Constitución y teniendo presente un plan uniforme en toda la nación. Para ello, el gobierno nacional trazó como objetivo realizar la inspección en contacto directo con los gobernadores de cada departamento (República de Colombia, Ley 89 de 1892).

Se reafirma que la condición uniformizante de la escuela sigue aplicando solo a los planes educativos e incluso a los puntos más importantes de éstos. Se proclamó que la escuela rural era funcional con el programa establecido, pero que estaba supeditada a los recursos y circunstancias locales (Estados Unidos de Colombia, Decreto orgánico de instrucción pública, 1870).

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el interrogante sobre cómo hizo entonces la escuela para establecerse de una vez y para siempre, cuál fue la fuerza que hizo posible que la escuela pública se pudiese configurar en la ruralidad si era un objeto externo a los territorios y, además, los habitantes estaban obligados a contribuir con los gastos de locales, cuando el municipio no los podía suministrar. Qué elementos del dispositivo gubernamental entraron en juego y posibilitaron que fuese reproducido por las mismas comunidades, para las cuales antes era un objeto desconocido y del cual no precisaban.

Recordemos que, desde la fundación de la República, el programa de gobierno consideró necesaria la escuela para alcanzar el grado de civilidad, para ser ciudadano, para ejercer el derecho al voto; lo que le dio un valor agregado a la escuela, puesto que, al considerarse a alguien inferior por estar por fuera de la civilidad, hacía que se procurara un mayor vínculo de pertenencia con la escuela, para hacer parte del denominado progreso. Al llegar a este punto, cabe entonces preguntarse: ¿estuvo condicionada la escuela al encuentro entre el programa educativo -planteado en la

legislación-, y la comunidad, como una fuerza política de iguales?, o ¿Se le llegó a considerar escuela rural solo a los contenidos programáticos a nivel gubernamental?

Estos interrogantes nos permitieron plantear asuntos sobre lo que se denominó sistema educativo, pues si bien, operó como sistema para uniformar los conceptos fundantes sobre lo que la escuela debía o no enseñar, el mismo sistema se fragmentó cuando intentó darle forma a la escuela, porque no dispuso de los recursos para que las comunidades rurales pudieran tener un edificio con una infraestructura adecuada, con mobiliario y material pedagógico para la enseñanza. Entonces, desde la normativa el mismo Gobierno acudió a los municipios para que lo hicieran y si estos no tenían los recursos para ello, decretó que los habitantes de la zona lo tenían que hacer. Es aquí donde entra la comunidad de iguales, en tanto es la fuerza de la comunidad campesina la que facilita que se habilite un espacio para dar forma a la escuela y se establezca en los territorios.

Es por ello, que nos atrevemos a decir que esa uniformidad que atravesó la génesis de la escuela pública, y de la que hemos venido documentando a lo largo de este trabajo, también estuvo concebida a nivel político-educativo, para incluir la precariedad de condiciones con las que se erigió la escuela en el ámbito rural:

Es lastimoso la carencia del local, que por estrecho no puede contener el crecidísimo personal. Los padres de familia, contrajeron con la Dirección general de Instrucción pública del Estado, un compromiso solemne por el cual se comprometieron a dar el uso de dos locales capaces para ambas escuelas, por un tiempo determinado; y el documento que firmaron reposa, o debe reposar en la secretaria de Gobierno y Guerra; pero es el caso que los dichos señores que

firmaron no han cumplido lo prometido (...) Ojalá el señor perfecto, pudiera recabar una medida fuerte, para obligar a los firmantes del documento a que cumplieran lo prometido, tanto para conseguir un local, como para que no se burlen de las altas autoridades (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 48).

Así como se lee en las actas de los visitantes, se presentan aspectos relacionados con el local y la forma como se insta a las autoridades a que se realicen acciones contra los padres de familia que se comprometieron a cubrir la necesidad del local y no lo hicieron en los tiempos acordados. También se observan limitaciones en relación a los materiales para la enseñanza, lo cual es aún más generalizado en los diferentes informes: “los útiles se hallan en regular estado, aunque muy escasos, no existe una sola tiza, los muebles se encuentran en regular estado” (Estados Unidos de Colombia, Estado soberano de Antioquia, 1884, p. 4836).

Así se puede continuar una lista de demanda de materiales y condiciones pedagógicas inadecuadas que enfrentaron las escuelas públicas en sus inicios, lo cual se agudizó en las escuelas rurales. En estas últimas se sumó el escaso nombramiento de maestros. Los siguientes fragmentos muestran que estos aspectos se generalizan: “tropieza el Establecimiento con la dificultad de no tener útiles de ninguna clase, salvo fragmentos de libros” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4836); “no se ha introducido mejora ninguna en el mobiliario, ni se ha conseguido auxilio de útiles y que por consiguiente la escuela carece de textos y de otros útiles indispensables” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4836); “el señor director manifestó que en el Establecimiento faltan algunos útiles, como

son: pizarras, tiza y los gastos de escritorio” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4837); “manifestó la señorita directora que no tienen absolutamente nada de tiza, y que respecto al local, que está muy desaseado el caño y que hay un mal paso cerca a la entrada al local” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4837).

A ello, se le sumaron las condiciones higiénicas inadecuadas: “El local de la escuela que es propio del Distrito no reúne por completo las condiciones higiénicas que son necesarias” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4838). Los recursos tampoco alcanzaban para el nombramiento de maestros en la ruralidad, por ejemplo: “la escuela rural de Varones de Armenia, está también clausurada por falta de Director” (Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia, 1884, p. 4838).

Es así como la escuela rural que estaba en el escalafón de la periferia, tuvo menos posibilidades, puesto que, a nivel general, se privilegió la creación y dotación de las escuelas urbanas. Las rurales se fueron constituyendo con los aportes de la comunidad a nivel de la construcción del local y del mobiliario, pero incluso las urbanas tuvieron grandes diferencias entre ellas desde su constitución:

Respecto a la obligación impuesta a los municipios pudimos comprar que en ninguna de las Municipalidades visitadas existe el menor cuidado por el cumplimiento de este importante deber para la instrucción pública. Sin necesidad de salir de la capital, fácil es comprobar la inmensa deficiencia de los muebles y locales que suministra el municipio más rico de la república, pues sin ir muy lejos, a cuatro o cinco cuadras del centro de la ciudad, están los niños sentados en el

suelo o sobre trozos de ladrillo, en locales húmedos, o estrechos, sin luz y sin aire. En otras partes donde se permite el lujo de unas bancas anticuadas, hay que anotar en cambio, que tales muebles, aunque con capacidad para dos niños solamente, están sirviendo para cuatro o más (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1933, p. 14).

En este contexto, se subraya que la emergencia de la escuela pública en el sistema gubernamental atravesó situaciones, que, analizadas en el pasaje del siglo XIX, dan lectura de un Estado que se va instalando en la diversidad del territorio, con un objetivo muy claro en cuanto programa que contiene las intencionalidades políticas incrustadas en los objetos de enseñanza. Pero a su vez, con un amplio marco de improvisación en cuanto formas de hacer funcional el programa, con lo cual, el gobierno va naturalizando prácticas educativas, las cuales, evidencian tensiones alrededor de la forma como fue concebida la génesis de la escuela rural.

Por lo anterior, podemos considerar que la escuela tomó la forma de los territorios rurales, si bien, conservó el principio político de la igualdad en el acceso a los ideales de la república, que estaban enfocados en la lectura, la escritura, la aritmética, los deberes y derechos del ciudadano, solo fue posible llamarse escuela en la medida en que se encuentra con la comunidad rural y con sus formas de constituirse.

Por tanto, la escuela pública no fue solo un asunto de las decisiones gubernamentales, sino un programa de iguales, puesto que, para denominarse escuela, se requirió el programa planteado por el gobierno, el local y mobiliario a cargo del municipio -lo cual, pocas veces fue viable por la falta de recursos- y el nombramiento de maestros por parte del departamento. En principio, la escuela rural fue funcional en la

medida en que el campesino prestaba una habitación, una caseta o una casa para las clases, con estos elementos, y, por supuesto, con el encuentro entre la maestra que encarnaba el programa y la comunidad de niños que lo recibió, se universalizó la escuela rural.

La escuela existe en la intencionalidad política, pero solo se hace real cuando se encuentra con la comunidad, de ahí, que para que se autorizara una escuela en la ruralidad, era necesario que se agruparan más de 20 niños en un paraje (Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870), de lo contrario, el objeto político no se materializa, por tanto, es la fuerza de la comunidad lo que hace que las decisiones gubernamentales tengan vida. En este caso, la comunidad campesina recibe el objeto incubado en el escenario de las decisiones legislativas, le da vida y la reproduce en las condiciones en que lo puede hacer.

Es por ello, que se reconoce como escuela por igual, al patio de tierra de una casa vecina, a un quiosco, a una habitación, a la caseta de la comunidad, lo mismo que a la escuela construida con recursos públicos en un terreno de titularidad del Estado. Todas reciben el mismo nombre de escuela, porque han establecido la relación entre las decisiones políticas como programa y la política como comunidad de iguales.

Dentro de este marco ha de considerarse que la escuela pública en la ruralidad es un híbrido entre el gobierno, porque trae consigo el programa, y la comunidad, porque es ésta la que hace posible que el programa se desarrolle. Sin una de estas partes no hay existencia de la escuela. Esta simbiosis entró a tensionar de forma contemporánea los elementos constitutivos de la escuela pública en la ruralidad, el programa aparte de hacer que las comunidades construyeran sus propias escuelas, no consideró otros

elementos característicos de la ruralidad que entraron en tensión con el programa escolar.

Dado que la escuela para el Ente gubernamental solo fue pensada como programa, no estuvieron considerados distintos aspectos como la diversidad de la ruralidad, la ubicación de la escuela entre llanuras, montañas o valles, las culturas locales, las distancias, las situaciones económicas de las familias campesinas. Por tanto, la escuela rural no tuvo una ruptura con la cotidianidad de la vida campesina, porque no fue considerada dentro de las intenciones político- educativas. Como veremos más adelante en el capítulo 8, esas formas de lo rural estuvieron presentes no porque se le consideraron previamente, sino porque la cotidianidad del campo lo fue demandando.

En este orden de ideas, se genera la perspectiva del análisis del contexto político y en ello, las intencionalidades del Gobierno que constituyeron la inserción de la escuela pública rural, desde las condiciones antes descritas. Puesto que, los contextos del siglo XIX, de un país devastado económicamente por la guerra independentista y posteriores guerras civiles, tenía otras prioridades como para asumir la responsabilidad por la construcción física, integrar la vida comunitaria o apropiar sistemas de formación de maestros, más allá, de la uniformidad de contenidos y normalización pedagógica. Por medio de lo anterior, se difundían los ideales de la naciente república, sin embargo, es preciso no perder de vista el dispositivo escolar que atravesó la configuración de su propio sistema educativo.

En este sentido, se resalta que las formas de lo rural en la génesis de la escuela, entran a configurar procesos que desde el dispositivo escolar plantean líneas de

enunciación que se van naturalizando y validando dentro del sistema, lo cual, puede ser constitutivo de ciertos obstáculos para incorporar nuevos saberes o formas, por tanto:

Se analizan, en relación, distintos componentes del dispositivo escolar, tanto discursivos como no discursivos, y se identifican condiciones de posibilidad de los discursos acerca de la educación como integrantes de un sistema de verdades que es necesario desmontar para generar la posibilidad de cambios efectivos (Narvaja, 2013, p.1).

Los gobernantes que pensaron la escuela pública rural en el Siglo XIX, no la pensaron con una forma propia, sino, con una intencionalidad en común de lo que se tenía que enseñar, desde darle al otro algo de lo que él carecía, de lo que le faltaba, como era la lectura, la escritura, el conocimiento de los deberes y derechos como ciudadanos, elementos considerados necesarios en el siglo XIX para vivir los principios religiosos y honrar la patria con el cumplimiento de los deberes. Por su parte, la comunidad que le dio forma a la escuela no la estructuró con un patrón igualitario, porque no la conocía, no había una referencia física de la escuela, sino que se fue guiando por la escuela como programa y lo fue insertando en su espacio.

De este modo, se analiza en el marco del sistema educativo la escuela como una construcción colectiva, constituida por la relación entre las decisiones programáticas a nivel gubernamental y la comunidad de campesinos, como comunidad de iguales. La igualdad en términos de Ranciere (2007), no consiste ni en una enseñanza uniforme a todos los niños, ni en la disponibilidad de productos a bajos precios, al contrario, la igual la atribuye a la iniciativa de personas o grupos que a contracorriente asumen el desafío de inventar las formas de verificarla y hacerla efectiva en su cotidianidad.

Por tanto, en esta fundamentación de la génesis de la escuela rural, se viene planteando la comunidad campesina, como una comunidad de iguales con una fuerza política capaz de hacer escuela desde la suma colectiva de los esfuerzos individuales, que, puestos bajo el mismo objetivo educativo en el contexto rural, lograron como colectividad reproducir los fines del Estado. En la medida en que el Gobierno brindaba un servicio de alfabetización, anulaba las características y las posibilidades de mantener las condiciones identitarias de la ruralidad. Los mismos campesinos asumían responsabilidades que tendrían que haber sido estatales.

Lo anterior, habilita una línea de análisis para observar la ruralidad desde la fuerza comunitaria, como fuerza política que, de acuerdo con Ranciere (2007), ha alcanzado otros niveles de emancipación intelectual, y que podrían constituir redes sociales capaces de reivindicar sus derechos desde su propio interior. En el capítulo 9 se analiza propiamente, las relaciones que se establecieron entre las decisiones políticas que se han venido planteando y el contexto rural. A continuación, en el capítulo 7, se presentan los elementos característicos de la universalización de la escuela rural en la primera parte del Siglo XX.

7. Universalización de la escuela rural durante las primeras cuatro décadas del Siglo XX

En el anterior capítulo pudimos vislumbrar la emergencia de la escuela rural, desde la legislación educativa en el contexto del siglo XIX. Fue necesario entrar al Siglo XX, para generar comprensiones sobre su constitución desde los elementos que caracterizaron este período y tensionaron su emergencia en el marco de las políticas gubernamentales, pero además de ello, cómo las propuestas alternativas vislumbraron horizontes de reflexión educativa que intentaron proyectar apuestas pedagógicas para ruralidad desde la igualdad de condiciones.

Es por ello que, en este capítulo, abordamos posturas gubernamentales relacionadas con la escuela rural en la primera parte del Siglo XX, desde los aspectos que caracterizaron la universalización de la escuela la zona rural (7.1), con lo cual, se amplió el panorama de la emergencia de la escuela rural como asunto de la política gubernamental, dando una lectura situada de los aspectos que atravesaron su génesis.

7.1. Características de la expansión de la escuela en los territorios rurales

El Siglo XX inició con la guerra de los Mil días (1889-1902), originada por las tensiones entre los partidos liberales y conservadores, que se disputaban el poder gubernamental y con él las posturas políticas. Con la guerra civil se destruyó en gran parte, los locales muebles y enseres destinados a la escuela, lo que generó un reto para el Gobierno nacional a nivel de reglamentación de los planteles y de la búsqueda de alternativas para

la construcción de locales y dotación de los mismos (Ministerio de Instrucción Pública, 1904).

En este contexto, el Gobierno expide la Ley 39 del 26 de octubre de 1903, para la expansión de la escuela pública, donde se establece la educación primaria como una obligación de los gobiernos departamentales y su gratuidad. Asimismo, plantea que “estará a cargo y bajo la inmediata dirección y protección de los Gobiernos de los Departamentos, en consonancia con las Ordenanzas expedidas por las Asambleas respectivas, e inspeccionada por el Poder Ejecutivo nacional” (Ministerio de Instrucción Pública, Ley 39 de 1903, Art.3).

En paralelo, el Decreto 491 de 1904, que reglamentó la Ley 39 de 1903, planteó que el programa académico de las escuelas rurales comprendería los puntos más importantes de las primarias elementales. En la siguiente tabla, se observa cómo se reglamentó los horarios, contenidos y alternancias para la zona rural:

Tabla 3. Escuelas rurales: Alternadas y de un solo sexo

Horario	Escuelas Alternadas	Escuelas de un solo Sexo	Observaciones
	De 7:00 a 10:00 am para los niños y de 12:00 a 3:00 pm para las niñas.	De 7:00 a 9:00am y 11:00 a 3:00pm con derecho a media hora de recreo.	En casos excepcionales se hacía la alternancia por días, a consideración del inspector.
Materias de enseñanza	Lectura, Escritura, Religión y Aritmética. Las niñas, además, recibían costura que la alternaban con aritmética.	Lectura, Escritura, Religión, Aritmética, urbanidad y geografía.	Las clases eran diarias. En las Alternadas duraba 45 minutos cada lección y en las de un solo sexo, una hora.

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 491 de 1904, del Ministerio de Instrucción pública.

En relación al pensum académico reglamentario, éste solo comprendía tres años de formación, mientras la escuela primaria urbana comprendía seis años. Durante los tres años que duraba la primaria rural se hacía una distribución de temáticas por año, tal como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. Escuelas rurales: Pensum Académico.

Pensum Académico	Primer año	Segundo año	Tercer año
	Religión: Oraciones de la iglesia católica	Religión: repaso del año anterior y Doctrina del Padre Astete (Catecismo)	Religión: 3 y 4 parte del catecismo del Padre Astete. Doctrina Cristiana.
	Lectura y escritura: Combinaciones de vocales y consonantes.	Escritura: el trazo de las palabras. Lectura: Teniendo en cuenta signos de puntuación.	Lectura: mecánica e ideológica. Escritura: palabras y frases.
	Aritmética: Números hasta el 50	Aritmética: Número hasta el 1.000, tablas de multiplicar, problemas varios.	Aritmética: operaciones fundamentales.
	Urbanidad: Deberes morales y sociales del individuo.	Geografía: orientaciones sobre la provincia, distrito, departamento y país.	Geografía: provincia, departamento y nociones sobre las divisiones de tierra y agua en el mundo.

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 491 de 1904, del Ministerio de Instrucción pública.

Es así como se determina nuevas conceptualizaciones sobre la instrucción pública a principios de siglo. De forma especial aparece enunciada la escuela rural, concepto ausente en las normas anteriores, puesto que, como se vio en las referencias del siglo XIX, solo aparece en la legislación a partir de los años 70. En este sentido, la Ley 39, define en su Artículo 2 la división de la enseñanza pública en grados primarios, secundarios, industriales y profesionales, a la vez que establece la obligatoriedad de difundir la enseñanza primaria en cada departamento, enfocándose en conocimientos

habilitantes para el ejercicio de ser ciudadanos y otros orientados a la producción, sea desde el campo, el comercio o la industria (Ministerio de Instrucción pública, Ley 039, 1903).

Surge entonces la obligación de la reglamentación de la escuela elemental por parte de los gobiernos departamentales, haciendo énfasis en las nociones básicas sobre el ejercicio de la ciudadanía y la agricultura, entendiendo que este ejercicio de la ciudadanía estaba directamente relacionado con la capacidad de elegir, puesto que, la Constitución de 1886 estableció entre otras condiciones, que quienes supieran leer o escribir elegirían a los representantes a las respectivas curules.

La mencionada Ley 39 de 1903 en su Artículo 9, asigna a los municipios la obligación de entregar mobiliario y locales para la operación de las escuelas por medio de los recursos del Consejo Municipal (Ministerio de Instrucción Pública, Ley 039, 1903), y deja claro las responsabilidades que asume la nación en relación a los textos escolares y a los procesos de evangelización e instrucción. Se diversifican las responsabilidades entre los municipios, los departamentos y la nación; sin embargo, es una distribución que a la larga afectaría notablemente los procesos en la educación rural, puesto que, como veremos más adelante en el capítulo 8, desde el componente de relaciones económicas, los recursos de los municipios fueron una limitante para dar cumplimiento a este plan.

La autonomía con la que contaron las regiones constituyó en sí una desigualdad para la constitución de la escuela, en especial la rural, dado que los municipios carecían de recursos y los que mayor disposición presupuestal podían hacer para la educación tomaron ventaja sobre otros. Estos aspectos evidencian lo heterogéneo que fueron los procesos que configuraron las formas de la escuela pública, lo cual fue sentando las

bases constitutivas de la misma, sin mencionar que su emergencia tuvo otro factor diferenciador y fue el tiempo de permanencia para la primaria rural que difería ampliamente de la urbana, al igual que la formación de los maestros, la diferencia en la formación entre el sector urbano y rural era del 40%, en detrimento de este último, fruto de ello la ruralidad llegó a tener un 90% de maestros sin formación adecuada (Herrera, 1999).

Sin embargo, el gobierno nacional, delegó en los Departamentos la responsabilidad de financiar la educación primaria, aunque no desconocía la carencia de recursos con la que operaba el sistema educativo:

Las principales iniciativas en materia de instrucción primaria, deben salir de los departamentos, puesto que, a ellos le corresponde el pago de las escuelas, y con gusto puedo repetiros que en todos ellos hay una verdadera emulación y vehemente anhelo por mejorar. Es verdad que en muchas partes estos sanos propósitos se estrellan ante una pobreza excesiva; pero también, lo es que dentro de esa pobreza se hacen esfuerzos sobrehumanos para conservar lo existente y para introducir toda suerte de adelantos pedagógicos (Ministerio de Instrucción pública, 1924, p.25).

Por su parte, la reglamentación para las escuelas normales propuesta en la Ley de 1903 estuvo relacionada con el establecimiento de nociones para la formación de maestros para la Primaria, de las cuales hacía parte la agricultura. Se estableció que desde las escuelas normales se brindaría la formación idónea para los maestros, de modo que fueran más prácticos que eruditos y se enfocaran en la enseñanza de los

estudiantes a nivel moral e intelectual y, desde los principios relacionados con la industria, la agricultura y el comercio (Ministerio de Instrucción Pública, Ley 39,1903).

Lo anterior, se reafirmó con la Ley 23 del 4 de noviembre de 1929, donde se plasmó la intencionalidad gubernamental en la formación de maestros para la ruralidad, así como el acondicionamiento de campos de demostración agrícola, incentivando a los departamentos a promover su creación, tal como se referencia en el Artículo 5, donde se indica la adición al presupuesto con el objetivo de fomentar cursos para la formación de maestros rurales. Asimismo, la intención se hizo expresa en el Artículo 9 de la misma Ley, el cual enunció la enseñanza de la agricultura en el pensum y la provisión de campos de demostración agrícola de las escuelas Normales.

En este mismo sentido, sobre la promoción de la agricultura, se encuentra la Ley 38 de octubre 20 de 1914, que si bien no está directamente relacionada con la instrucción pública, permite observar la intencionalidad política que atravesó este campo: “El Gobierno, en el menor tiempo posible, contratará y hará venir al país hasta cuatro Ingenieros agrónomos extranjeros y preferentemente Belgas, para fundar un Instituto Agrícola Nacional y las Escuelas de Prácticas departamentales de Agricultura que sean indispensables” (Ministerio de Agricultura, Ley 38 de 1914, Artículo 1).

En este mismo orden de ideas, la Ley 31 del 8 de noviembre de 1917, sobre enseñanza técnica industrial, adiciona a la Ley 32 de 1911 y establece los auxilios económicos para las escuelas relacionadas con la agricultura, indica la responsabilidad de los Departamentos beneficiados con las becas y con la compra de terrenos para talleres de arte industrial, así como los auxilios para las escuelas de agricultura, artes y oficios.

En 1922, se reglamentó la instrucción cívica en el país, haciendo énfasis en que si bien, en 1904 con el Decreto 491, se había establecido la educación cívica en general, había en toda la nación un desconocimiento de los deberes y derechos de los ciudadanos, sin embargo, fue obligatoria en los cuatro primeros años de la educación urbana, opcional para los dos últimos años de la primaria urbana y también para los tres años que comprendía la primaria rural. El mismo decreto ordenó a los maestros que aprovecharan todas las circunstancias para enseñar las nociones sobre la patria, los héroes, símbolos e instrucciones cívicas (Ministerio de Instrucción pública, Decreto 1750, 1922).

Mediante la Ley 57 de 1926, se planteó la obligatoriedad de la enseñanza en general, indicando que ésta se daba siempre y cuando hubiera escuelas gratuitas en el entorno cercano. Para ello, los padres o acudientes, tenían la obligación de brindar a sus hijos o acudidos un mínimo de educación básica que comprenda el desarrollo intelectual, los valores morales, la religión y la instrucción cívica y física, para lo cual, podían elegir la escuela pública, privada o la instrucción en el hogar. Sin embargo, esta obligación quedó supeditada a la existencia de escuelas gratuitas que estuvieran ubicadas a máximo 2 kilómetros y medio de la residencia del estudiante (Ministerio de Instrucción Pública, Ley 57 de 1926).

La década de los 30's que inicia la República liberal, se caracterizó por la promoción de una educación de carácter laica, lo que configuró una tendencia en el programa educativo, generando confrontación con la iglesia católica y diferentes sectores conservadores de la sociedad. Esto dio lugar a fuertes tensiones educativas, puesto que

los maestros empezaron a ser señalados de estar influenciando de forma negativa a los niños y niñas:

En la escuela urbana como en la rural, se ha presentado el problema de la desconfianza en el personal docente que nombra la Gobernación. Maestros que hasta hace poco tiempo eran considerados competentes, religiosos y de una recia cultura moral, han pasado al plano de los no deseables, sin que haya mediado circunstancia de ninguna especie que los hagan inmerecedores a la confianza de los padres de familia y de los alumnos. Desde la prensa hablada y escrita y desde la cátedra sagrada, se ha sembrado el desconcierto entre los asociados, llevando a la mente de los padres de familia, la idea de que se quiere corromper al niño por medio de la escuela (Informe de Inspección Escolar, Antioquia, 1937, p.40).

Por lo tanto, se puso en cuestión la idoneidad de los maestros de forma individualizada, pero era el sistema educativo el que había incorporado prácticas que generaban contraposición con la hegemonía conservadora que había gobernado desde fines del siglo XIX y durante la primera parte del Siglo XX.

En este contexto de la reforma educativa en la era liberal, suceden otros cambios a nivel educativo. Se organizó la enseñanza por ciclos: la escuela infantil estaba dirigida a los niños entre 5 y 7 años, continuaba la enseñanza primaria hasta los 12 años y la enseñanza secundaria comprendió 6 años más y era tanto para los que iban a ser maestros como para los que se iban a dedicar a otras profesiones. La escuela complementaria tenía una duración de 2 años y estaba orientada a las artes y los oficios populares, era para quienes terminaban la enseñanza primaria y no continuaban la secundaria (Ministerio de Instrucción pública, 1931, p.10).

Sumado a la extensión del programa escolar, en este período también se evidenció que las políticas liberales se enfocaron en la línea de la agricultura y procuraron su incorporación al programa escolar:

La enseñanza rural debe comprender además del conocimiento de primeras letras, el conocimiento de la tierra. Importa que el campesino no se aísle ni se desvincule de su medio. Al lado de toda escuela debe funcionar un campo de cultivos, en donde el hijo del campesino vaya conociendo las funciones y propiedades del suelo de su región, y vaya adquiriendo conocimientos para más tarde beneficiarse del sembrado en el labrantío de sus padres, no de forma primitiva, como hoy, sino técnicamente (Memorias del Ministro de Instrucción pública, 1934, p. 14).

En este sentido, otros de los factores que caracterizaron esta época fueron los programas de alimentación escolar, salud y cultura en la zona rural, los cuales se plantearon en el gobierno del presidente Alfonso López Pumarejo en el año de 1935. Se propuso la implementación de un sistema de cooperativas de nutrición para que en la escuela se preparará el almuerzo para todos los estudiantes, esto implicaba que cada uno debía llevar su propia ración para preparar los alimentos. Igualmente, se constituyó una comisión departamental de Cultura Aldeana que consistía en un equipo de profesionales integrados por un inspector escolar, un médico y un agrónomo, para continuar en la región la política de la comisión nacional en la línea de la investigación y la educación (Ministerio de Educación Nacional, 1935, p.15).

Es por ello que al analizar las intenciones del recorrido político de la escuela pública en Colombia y de forma específica de la escuela rural, se planteó un encuentro

entre las intencionalidades de los discursos gubernamentales y la configuración de la escuela, que se materializó en los territorios como un tejido de relaciones que fueron postulando unos modos de ser y estar como escuela en el marco del sistema educativo y que fue necesario abordarlos para conceptualizar la intencionalidad de su génesis.

8. Políticas de igualdad y propuestas alternativas para la escuela rural

Hasta aquí hemos visto las características de la escuela rural, sus tensiones y procesos de universalización en el territorio nacional; a continuación, vamos a plantear las reflexiones sobre la escuela rural en una perspectiva alternativa a la línea que se venía presentando desde su configuración en la génesis del sistema educativo en los anteriores capítulos. Esta propuesta se dio, después de más de medio siglo de haberse promulgado el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, que estableció su creación en el contexto rural. Por tanto, se entra a analizar lo que venía pasando con la escuela rural desde su génesis y se referencian las políticas alternativas que hacía el año 1940, abogaban por una igualdad en el sistema educativo que incluyera a las escuelas rurales, más allá de los contenidos, planteando otras formas de construir las escuelas y poner al alcance de las comunidades la dotación del mobiliario y los recursos pedagógicos.

Al llegar a este punto, es importante precisar que esta propuesta alternativa, no surgió de los grupos populares ni academicistas, sino que vino del interior del propio Ministerio de Educación Nacional. Por tanto, fue una corriente alternativa, no porque estuviera por fuera del gobierno, sino porque iba contracorriente de una hegemonía que había permeado el sistema educativo, implantando un dispositivo escolar en el que la escuela rural se había configurado en relación a un sector postergado en las políticas gubernamentales, las cuales, naturalizaron prácticas donde era posible crear escuelas sin que existieran los locales, mobiliarios o materiales pedagógicos.

En el análisis de la constitución de la escuela, se empezó a poner en el debate de lo público las condiciones inadecuadas en las que venían funcionando muchos establecimientos, en especial en la zona rural, y las responsabilidades gubernamentales que, al estar fraccionadas entre la nación, el departamento y los municipios, afectaban notablemente la estructuración de un sistema contextualizado:

Allí todos son responsables y ninguno tiene la responsabilidad, su desarmonía, que va desde la dirección administrativa hasta lo económico como a lo pedagógico, se traduce en pugnas, formulismos, litigios y abandono de lo que debería ser el central objetivo de las actividades. En frente de todo lo cual el Ministerio de Educación Nacional, que debería contar entre lo primordial la educación primaria, le corresponde el triste papel inoperante de convidado de piedra, capacitado al máximo para las admoniciones formularias (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 283).

El propio Ministro de educación viene a visibilizar la tensa problemática que desde la génesis de la escuela pública y propiamente de la escuela rural, se estaba viviendo en el país, una escuela que había tenido lugar al interior de un sistema educativo fragmentado en responsabilidades, donde ninguno de los Entes territoriales realizaba intervenciones de fondo para enfrentar y superar las problemáticas generalizadas de la escuela:

Un examen objetivo llevado a cabo por este Ministerio ha permitido comprobar el estado lamentable de las construcciones escolares de los municipios, de la ausencia de mobiliario escolar y de las condiciones higiénicas, que hacen contraste con los progresos muchas veces desconcertantes en otros ramos de la

actividad pública y privada. Existe, pues, voluntad, conciencia de la entidad del problema, dineros en veces no escasos señalados para el efecto, en gran parte un magisterio capacitado y fervoroso y, sin embargo, resultados que deben ser calificados como exigüos (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 283).

En este sentido, se reafirma lo que habíamos venido enunciando y documentado a lo largo de esta tesis, en relación a la forma fragmentada con la cual operaba el denominado sistema educativo. Las problemáticas relacionadas con la emergencia de la escuela rural, no fueron exclusivas de una zona o de grupo de personas en específico, por ello, no era oportuno estudiar la escuela rural desde su individualidad, sino en el marco del sistema educativo, para generar comprensiones más amplias:

En ocasiones se trata de localizar el origen de tan bizarra desproporción o desarmonía en aspectos de índole individual o de remediarlos con la simple censura a las entidades municipales o departamentales, olvidando que quizá hay un hecho de mayor entidad, que, a mi modo de ver, reside en la falta de sistema, durante numerosos lustros imperante. Carecemos de un método u organización que permita obtener rendimientos de la energía psicológica y económica destinada a la educación primaria (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 281).

Esta situación expuesta aquí, sobre la desarticulación de los procesos y la falta de un sistema educativo en armonía con los diferentes componentes, va trazando una caracterización de las escuelas primarias, pero sobre todo, lo que permitió fue develar la problemática acrisola en cada una de las situaciones descritas, las cuales tuvieron línea de continuidad desde la primera Constitución política en el marco de la República; las

cuales, se perpetuaron con el pasar del tiempo y la secuencia de legislaciones que daban continuidad a las líneas establecidas:

La nación, de acuerdo con la anarquía reinante debe proveer de útiles a las escuelas, el departamento ha de pagar a los maestros, y a los municipios les toca ofrecer los locales. Partiendo del hecho no bien comprobado de que cada una de estas entidades atienda debidamente al cometido de tan singular procedimiento, sólo se consigue que la educación popular se vea reducida a la inacción por la desarmonía de los contingentes (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 281).

La anterior narrativa de responsabilidades estatales entre la nación, los departamentos y los municipios, fue un llamado a romper con la línea fragmentada del denominado sistema educativo, que claramente se veía que no era la respuesta más adecuada a las necesidades de las poblaciones. Se indicaba que cualquier criterio realista sin duda iba a determinar que el problema no era de los habitantes o de una comunidad en específico, sino de la necesidad de crear buenas escuelas, con las condiciones adecuadas y la cantidad suficiente de acuerdo a la demanda (Ministerio de Educación Nacional, 1940). Pero ello, necesariamente implicaba armonizar las responsabilidades estatales:

En ocasiones es el departamento el que ofrece los maestros, porque para ello tiene partida en su presupuesto, pero al municipio le falta lo necesario para hacer entrega de locales. Resultado, que no habrá escuela. En otros, el municipio facilita los locales, pero el departamento no cuenta con las debidas sumas para los maestros. Total, que no habrá escuela. En otras, el fenómeno es la inversa de lo aquí enunciado. Total, que tampoco habrá escuela. En veces faltan muebles, pero

habrá edificio. Total, que no habrá escuela. Las más de las ocasiones habrá maestros y locales, pero los municipios se declararán sin recursos para el transporte de los útiles que la nación facilita y tiene. Total, no funcionará la escuela (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 283).

Como dijimos anteriormente en este mismo capítulo 8, las tensiones del encuentro entre las políticas educativas y la ruralidad, sobrepasaban las cuestiones de las escuelas en particular y se ubicaban en una perspectiva gubernamental. En este sentido, el Ministerio de educación (1940), después de una amplia exposición de las problemáticas que iban y venían, hizo un llamado a centrar la atención en lo que era fundamental, para cambiar el horizonte del sistema, argumentando que las dificultades no residían en la buena o mala voluntad de los hombres sino en la falta de un sistema unificado, puesto que, la fragmentación que se estaba viviendo era un asunto complejo para la vida nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1940).

Es por ello que desde el Ministerio se planteaban datos específicos sobre la problemática de la escuela, con los cuales se quería demostrar que un leve giro en el sistema educativo era una gran evolución en materia de administración educativa para el país:

Se dice que falta maestros en el país, y siendo esto verídico, globalmente analizada la necesidad instruccional primaria, resulta que se da el caso, como en el Departamento de Caldas, para no hablar sino de lo presente, de 110 maestros graduados a los cuales no se les ha podido dar ocupación a pesar de las relevantes e insuperables cualidades que aquellos maestros demuestran; y esto al tiempo mismo que en el departamento limítrofe del Tolima faltan 50 y más

maestros. Tan paradójica situación, que podría ser repetida para otras regiones del país, no tiene otra causa que la misma falta de unidad, que se traduce también en una diferencia arbitraria de los sueldos.

Otro aspecto que emerge en este panorama y que, como vimos en el capítulo 6, afectó notablemente la configuración de la escuela en los territorios fue la falta de locales apropiados, en la ruralidad en los inicios la mayoría eran solventados por los mismos habitantes. Sin embargo, aun existiendo los recursos no era posible su inversión:

Departamentos necesitados de construcciones escolares como Antioquia y Cundinamarca, han tenido depositadas en sus arcas sumas hasta de trescientos mil pesos durante mucho tiempo sin poder proceder a la urgente construcción de las escuelas, por faltar, dado el sistema anárquico, la contribución de estos o de aquellos municipios. ¿Es posible si quiera concebir hechos de semejante naturaleza, realidades en virtud de las cuales, aun careciendo de locales escolares y teniendo el dinero para construirlos, sin embargo, no puedan realizarse y haya necesidad, como en Antioquia de repartirlos para otros menesteres entre los municipios? ¿No revela todo esto la exigencia de una valerosa reforma y su necesaria aprobación? (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 284).

Con los anteriores planteamientos, el entonces Ministro de Educación documenta ante el Congreso de la República las dificultades que se venían presentando a nivel de la administración de la educación en el país y en la configuración de la escuela pública. Que tal como se vio anteriormente, respondió fundamentalmente a un problema de estructuración del sistema educativo, el cual se hallaba fragmentado en

responsabilidades y, sumado a ello, una creciente desigualdad con respecto a las escuelas rurales.

En el año de 1940, estaba al frente del Ministerio de educación nacional, el Ministro Jorge Eliécer Gaitán, quien, por primera vez en todo lo que investigamos sobre la emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa, plantea una visión del sistema educativo desde un componente integrador de realidades y con una postura igualitaria ante las desigualdades sociales, con la cual, puso en cuestión la oligarquía colombiana. Fue Ministro de trabajo y aspirante a la presidencia de la República en 1946.

Este líder social y educativo fue asesinado el 9 de abril de 1948, cuando en la capital se realizaban las sesiones de la Novena Conferencia Panamericana, que darían inicio a la Organización de Estados Americanos (OEA). Su muerte fue un hecho que pasó a la historia como el Bogotazo, un acontecimiento que sucede en Bogotá y sacude a toda la nación. De algún modo, la escalada de violencia que se produjo con su muerte fue la respuesta al atentado contra la vida de este líder social que representaba el ideal educativo y político del país, en especial de los sectores postergados quienes presentían que, con el silenciamiento de su voz continuarían marginados de las políticas estatales.

En las premisas que documentó y defendió el entonces Ministro de Educación Nacional, Gaitán (1940), se observa el cuestionamiento a la fragmentación del sistema educativo desde su génesis, en la improvisación de la República y con liderazgos dominantes de clases sociales que poco representaban los sentires populares. Esto fue llevando a tensiones donde toda iniciativa en lo administrativo de la educación, aún la más leve, estaba tan fraccionada y tenía que ser aprobada por tantas instancias que difícilmente lograba llevarse a cabo (Gaitán, 1940).

Lo anterior, en relación a las tensiones que se referencian a nivel administrativo, retrata las líneas de enunciación y de fuerza del dispositivo escolar que atraviesa la densidad histórica sobre la que emerge y se instaura la escuela rural, pero, sobre todo entra a analizar las líneas de objetivación, donde tal como plantea Deleuze (1990), la línea de fuerza no solo se encuentra al cruzarse con otra, sino cuando se vuelve sobre sí misma.

De ahí que, el llamado sistema educativo, como sistema, sea envolvente en su propia naturaleza, o sea, hay predisposiciones de saber y poder que condicionan la configuración de la escuela. Es por ello que la presión que el dispositivo escolar ejerce sobre sí mismo le afecta, pero con muy pocas posibilidades de modificarse a partir de acciones individuales, dado que requiere intervenciones a nivel del sistema como tal.

En este sentido, el dispositivo escolar genera fuerzas de acción sobre sí mismo que limita o retrae los procesos. Es por ello que, al problematizar las líneas de fuerza del dispositivo en relación a las disposiciones gubernamentales en la génesis de la escuela rural, éstas en lugar de entrar en una relación lineal con otra fuerza, se vuelven sobre sí misma, ejerciendo presión o manteniendo factores como por ejemplo, los silencios legislativos frente a las características de la ruralidad, que no solo se observan en la génesis del sistema, sino que se mantuvieron a lo largo de su configuración, asunto que se puede dar sin haberse preestablecido o sin que tuviera predisposición de forma natural (Deleuze, 1990). Puesto que, la intención inicial pudo haber estado enfocada en la universalización la educación, más no, con una intención explícita de anular las características rurales, pero esa forma de universalizar en los términos de uniformidad que se dio, condujo a la invisibilización de las condiciones rurales.

En este contexto, los gobernantes que plantearon los lineamientos educativos en la génesis de la escuela pública, pensaron una educación en términos de uniformidad de contenidos asumidos por el gobierno, pero dejando a las poblaciones y gobiernos locales la responsabilidad de asumir las formas en que esos contenidos llegarían a las comunidades. De este modo, el sistema surge fragmentado, las políticas gubernamentales generan condiciones desiguales que se matizan al promover objetos de enseñanza uniformes en todo el territorio.

De ahí que para el Ministro Gaitán en 1940 fuera tan importante poner en el debate de lo público las problemáticas administrativas de la educación. Se refería a estas cuestiones como el foco que ameritaba mayor atención, puesto que, desde el marco del sistema educativo, las mismas políticas educativas perpetuaban las carencias, necesidades y negligencias sobre las que se encontraba fundamentado:

El problema se agrava cuando no queremos ignorar que cada municipio puede determinar y determina a su turno, la creación de entidades directivas pedagógicas de la educación primaria que su vez se sienten desligadas, por la procedencia de su nombramiento, del plan pedagógico nacional y del plan departamental de la misma índole. Y si a esto agregamos que no siempre está ausente de dichas creaciones el solo problema municipal de dar cabida a funcionarios que no se necesitan, podremos calcular hasta donde puede conducir los perjuicios de un tal sistema (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p.287).

Es en este panorama de fragmentación educativa, ausencia de directrices claras y consecuentes con las características de los territorios, que el Ministerio de Educación expide el Decreto 1317 del 16 de julio de 1940, por medio del cual, se disponía a elaborar

el mapa escolar de la República en cuanto a localización de escuelas primarias. De algún modo, para generar una posible línea de acción ante lo que denominaba “anarquía en pugna no menos abierta contra el bien común la que se observa en el régimen de las construcciones y adaptación de locales escolares” (Gaitán, 1940, p. 288).

Los aspectos que fueron considerados para la expedición normativa en materia educativa en 1940, tuvieron que ver con las situaciones irregulares que se venían presentando en las zonas donde estaban localizadas las escuelas primarias, las formas como se proyectaban las construcciones y dotaciones de los locales, así como la ausencia de criterios claros que orientara y demandara de las entidades públicas intervenciones de acuerdo a las necesidades de los contextos. Puesto que, la ubicación de la escuela de forma inconsulta y descontextualizada hacía que la misma escuela, en muchas ocasiones, se ubicara en una zona de difícil acceso incluso para los propios estudiantes, o se creara en sitios donde la población era escasa; asimismo, se dificultaba el acceso para inspeccionarlas de forma regular (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317, 1940).

Otra problemática que estaba subrayada en el sistema educativo eran las condiciones de la infraestructura, en muchas ocasiones –como vimos en el capítulo 6–, quedaban a cargo de las comunidades, pero, además, cuando eran construidas con recursos públicos, presentaban defectos de construcción, dado que, los materiales con los cuales se construían, las disposiciones y formas de las aulas no respondían a las necesidades del contexto. Tampoco contaban con el mobiliario suficiente o adecuado, ni a las condiciones higiénicas necesarias para desarrollar las clases (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317, 1940).

Es por ello que el Ministerio de educación planteó la urgente necesidad de establecer un plan concertado entre las directrices administrativas y técnicas de la enseñanza y las características de orden geográfico, social y material que determinara y justificara la localización y construcción de escuelas. Buscó que este plan fuera uniforme en toda la nación, para lo cual proyectó un tiempo de al menos cinco años (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317, 1940).

El Decreto 1317 de 1940 propuesto por Gaitán como Ministro de educación, consideró, entre otras cosas, la importancia de elaborar planos unificados que se ajustaran a las condiciones del contexto, el mobiliario y los procesos de enseñanza. Buscó unificar los criterios para la elaboración del mapa escolar, de modo que, nadie construyera escuelas por fuera de las zonas establecidas para ello (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317, 1940).

Lo anterior, fundamenta las consideraciones que se presentan a nivel de la ruralidad sobre las irregularidades que ya ampliamente se han descrito y sobre las que se sigue haciendo hincapié. Se evidenció que hubo una intención gubernamental que no escapó al dispositivo escolar y sobre el que se requiere agudizar la mirada, para avizorar otras formas de ser y de entender la emergencia de la escuela rural en el país.

Al llegar a este punto, es importante considerar que estos planteamientos se dan en el año 1940, o sea, más de medio siglo después del establecimiento de las escuelas rurales a nivel legislativo. Se explicitan decisiones administrativas que no tenían en cuenta las características de la ruralidad, al contrario, se presentaban de forma fragmentada, lo que afectaba los procesos educativos. Asimismo, se observó la anarquía

que se instauró en el régimen pedagógico propuesto, donde los sujetos al estar imanados a un sistema, tienen limitaciones para escapar o sustraerse del orden establecido.

La naturalización de prácticas educativas en el marco de un sistema fragmentando remiten a las condiciones de saber y poder que el dispositivo incorpora y desarrolla. Al respecto, Deleuze (1990) plantea que escapar a ese entramado de relaciones, remite a la posibilidad de un grupo determinado de personas, que se sustraen de los elementos constitutivos que se han preestablecido, pero no es seguro que todo dispositivo lo habilite. En este orden de ideas, el hecho de que el Ministro de Educación plantee una propuesta alternativa, estando al interior del mismo sistema, es una forma de ejemplificar la sustracción de elementos constitutivos dentro de un sistema que intentan modificar el curso de las líneas preestablecidas. Sin embargo, no siempre se logra que un postulado en un momento determinado logre canalizar de forma alterna todos los elementos constitutivos.

La escuela rural, en el marco del sistema educativo, se va tejiendo sobre líneas que no solo vuelven sobre sí, sino que además colisionan entre ellas, sin la posibilidad de alcanzar caminos que constituyan un soporte más igualitario desde la justicia social. Emerge desde la improvisación que va dando lugar a la República y la instauración de un sistema educativo donde la ruralidad aparece medio siglo después. Lo anterior, debido a que la universalidad de la educación tuvo consigo un carácter de uniformidad que instauró políticas con las cuales se invisibilizaron y anularon las características de la ruralidad.

En la medida en que se decretan los objetos de enseñanza, se establece la condición de distancia con la zona urbana para que pueda considerarse escuela rural y

desafía a la comunidad educativa en la ruralidad para que independiente de la zona obtenga idénticos resultados. De ahí que, en 1940, desde una postura alternativa, el Ministro de educación, propuso unificar los procesos de acceso a la educación en el medio rural, para que incorporaran las características situadas de las comunidades. Como se verá en las reflexiones que se proponen en el capítulo 10, estas propuestas planteadas por el Ministerio en 1940, no lograron canalizar un giro oportuno del sistema que cambiaran las formas preestablecidas. Son propuestas que hoy siguen estando latentes, como si más allá del dispositivo gubernamental, esperaran una generación que las comprendiera y las apropiara dentro de las dinámicas de la constitución de la escuela pública en la ruralidad.

9. Relaciones entre las decisiones político – educativas y la emergencia de la escuela rural en Antioquia

Hemos documentando las formas en que la escuela rural fue emergiendo en el plano gubernamental, al ser enunciada y determinada por criterios con los cuales se establecieron los planes de enseñanza en los territorios. Su génesis respondió a los principios de universalización y uniformidad de la enseñanza, pero más allá de ello, se encontraron unas relaciones que fueron específicas entre las decisiones político-educativas y la ruralidad, las cuales se presentan en este capítulo, teniendo en cuenta las condiciones de saber y poder que desde la genealogía y la arqueología se plantearon en capítulo 2.

Las relaciones son fundamentales en todo sistema, puesto que, es el tejido de vínculos lo que va posibilitando o no ciertos movimientos o tensiones que se ubican en estructuras más amplias que complejizan o impiden una respuesta oportuna a los cambios que se introducen. En este orden de ideas se encuentra que la relación entre la escuela ubicada en el contexto rural y las decisiones político- educativas estuvieron atravesadas por asuntos económicos planteados en el sub-apartado 9.1, biopolíticos en el 9.2 y pedagógicos en el 9.3.

9.1. Relaciones económicas

La configuración del sistema educativo, en el cual se circunscribió la escuela rural, implicó un entramado de relaciones que estuvieron mediadas por la racionalización de los recursos económicos del Estado, donde fue una prioridad la atención masiva de la

población a nivel educativo, pero al menor costo posible. En este apartado veremos cómo los asuntos económicos, fueron concebidos desde la minimización de recursos para las escuelas o para el desarrollo del programa educativo como tal. Pero no hubo una concepción desde la educación como una posibilidad de contribuir en los desarrollos económicos de la Nación.

Por lo tanto, la escuela rural no fue un asunto que tuviera que ver con el crecimiento de la economía o el desarrollo del país; fue considerado como un objeto financiero, pero a nivel de la inversión estatal, para el cumplimiento de los objetivos civilizatorios en la configuración de la República. En este contexto, el principal problema que enfrentó la escuela en general y de forma más específica la escuela rural desde su génesis fue la falta de recursos económicos que hicieran posible su configuración en el territorio de acuerdo a las necesidades de los contextos:

La primera necesidad por que *[sic]* atraviesan las escuelas del país es la de dinero. Una impresión poco agradable, se saca de la lectura de los informes de los Señores Directores de Instrucción Pública e Inspectores Escolares, pues en todos ellos se encuentran las mismas lamentaciones por falta de personal docente bien preparado, de locales, de muebles, de útiles, de museos escolares, de restaurantes y de auxilios a los maestros (Ministerio de Instrucción y salubridad pública, 1922, p. 56).

Asunto que tuvo que ver con la carencia de recursos educativos, lo cual, fue reiterativo durante la emergencia de la escuela rural, una escuela que estaba definida en la legislación por las disposiciones constitutivas del ramo, pero no en la práctica porque no había el dinero suficiente para ello (Ministerio de Instrucción y salubridad pública,

1924). Esto incidió no solo en la estructuración del espacio físico de la escuela en los territorios, sino en el acceso y permanencia de los estudiantes y maestros en la escuela:

Para difundir la escuela por todos los ámbitos de Colombia y hacer con ella una campaña tenaz contra el analfabetismo es preciso *mucho dinero*, que no tenemos en las actuales circunstancias, demasiado adversas para algunos departamentos. Asimismo, necesitamos dinero para pagar bien a los maestros y evitar la deserción de los buenos elementos que podrían levantar el prestigio de nuestra enseñanza; para construir locales adecuados y pedagógicos; para dotar a las escuelas de material didáctico suficiente; para ampliar el radio de acción escolar; para fundar y sostener restaurantes y roperos escolares; para estimular el esfuerzo de maestros y discípulos; para fomentar las bibliotecas pedagógicas; y para tantas otras necesidades como tiene nuestra instrucción pública (Ministerio de Instrucción y salubridad pública, 1924, p.15).

Como se relaciona en el anterior informe del Ministerio de instrucción pública, había una carencia de recursos para construir locales, remunerar el trabajo de los maestros o realizar dotaciones pedagógicas o didácticas. Asunto que fue recurrente en la génesis y posterior configuración de la escuela pública en los territorios y de forma más específica en la ruralidad.

El Departamento de Antioquia, aunque se caracterizaba por tener un proceso más avanzando a nivel educativo, no fue la excepción en esta problemática: “se ha suspendido temporalmente, el funcionamiento de algunas escuelas rurales que no satisfacían por la poca asistencia o por malas condiciones del local y se ha suprimido

maestros seccionales en varias poblaciones” (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1921, p. 4).

Enunciar las relaciones económicas que permearon la escuela en la ruralidad, no solo desde la racionalización de los recursos sino desde la escuela como un objeto que no es rentable en términos monetarios, nos remite a la perspectiva Foucaultiana, que tal como plantea Carmona (2015), genera la sospecha sobre la cultura y su discurso. Esta perspectiva economicista constituye elementos de análisis históricos, intrínsecamente relacionados con la arqueología y la genealogía, donde las formas del discurso de las instituciones, se ponen en cuestión desde una perspectiva crítica que devela las llamadas formas de control o tecnologías morales.

Al respecto, Dussel (2003), relaciona la forma como Foucault enfatizó en un análisis del poder que tuviera en cuenta los elementos más infinitesimales con todas sus aristas, para luego, observar como esas formas eran transformadas por mecanismos más generales, que incluían otras formas de dominación más universales.

Por lo tanto, las relaciones que se establecen entre las decisiones políticas y la ruralidad por medio de la constitución de la escuela, contemplan los enunciados legislativos, pero también los silencios que hay allí y las formas como fueron descritas las escuelas por los visitantes, inspectores, secretarios de instrucción pública, entre otros. Ello permite analizar esos mecanismos infinitesimales que fueron instaurando prácticas y configurando la génesis de la escuela rural.

Con todo esto, es oportuno enunciar que las escuelas en la ruralidad emergieron en un contexto homogenizador de carencia de recursos que, a su vez, anularon las características de la ruralidad; se naturalizó la constitución de escuelas en el territorio a

bajo costo e instauradas con ayuda de la comunidad. En Antioquia, para el año de 1921, había 972 escuelas primarias, de las cuales 314 eran urbanas y 658 rurales. Sin embargo, el costo total del año lectivo sumaba \$367.740; los gastos en escuelas urbanas eran \$236.190 y en las rurales \$131.550 (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1921).

Aunque las escuelas rurales eran el doble de las urbanas y presentaban falencias de infraestructura y dotación y nombramiento de maestros, las escuelas urbanas canalizaron los mayores recursos. Pero este no fue un asunto entre escuelas de una zona y otra, sino de relaciones político-educativas que concibieron y naturalizaron unas formas de llegar a la ruralidad.

Lo anterior, pone en cuestión las relaciones económicas, las cuales no fueron uniformes en el territorio. Su inversión se inclinó a la zona urbana, en detrimento de la rural, aclarando que la escuela urbana, aún en la ciudad, también atravesó limitaciones derivadas de los ajustes presupuestales y la racionalización de los recursos, pero fue mayor en el área rural, donde a su vez tenían la responsabilidad de construir y sostener los predios y locales de la escuela con la ayuda y la voluntad de las administraciones locales, tal como se observa en la circular expedida por el Gobernador en el 1920 y dirigida a los Inspectores provinciales:

Organizar en cada escuela rural las Juntas Rurales de Instrucción y Fomento escolares, establecidas por el Acuerdo N° 5 de 20 de noviembre de 1916, de la Junta Departamental de I. P; de manera que sus principales funciones sean las de sostener y mejorar los locales, promover la provisión del mobiliario necesario, la construcción y conservación de las cercas de los predios escolares y fomentar

principalmente el progreso material de cada plantel (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1920, p. 47).

La reducción de gastos también fue modificando y acelerando procesos rurales como “el clausurar únicamente aquellas escuelas cuyo personal fuera menor que el reglamentario, o de convertir en alternadas las rurales de poco personal” (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1922, p.11). De este modo, el tránsito hacia las escuelas alternadas, donde se atendían niños y niñas en un mismo espacio, no obedeció tanto a una impronta de las características rurales, sino a la racionalización del gasto en relación a los objetivos de brindar educación pública a la población en general.

Desde la racionalización de recursos también se modificó la clasificación de las escuelas primarias, la cual se dio con el Decreto 184 de 1921:

La situación delicada que atraviesa actualmente el Tesoro Departamental, impone la dura necesidad de establecer economías, con el fin de evitar el tener que llegar al extremo de ver paralizado en parte el sistema administrativo; que la Instrucción pública primaria es más apremiante esa necesidad, pues, a parte de la situación general del Tesoro, su presupuesto tiene un déficit considerable que hay necesidad de eliminar (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1921).

El mencionado Decreto estableció seis categorías para las escuelas primarias: la primera, era para las escuelas de varones de la ciudad de Medellín y Murindó y Turbo, que tenía la asignación presupuestal más alta para los sueldos de los maestros, estaba entre \$ 57.5 - 50.00, mientras que en la sexta categoría se ubicaba de forma mayoritaria las escuelas rurales, con sueldos entre \$ 26.00 – 24.00), un 50% menos que las escuelas

de primera categoría; pero además de ello, siendo las menos favorecidas las escuelas rurales de niñas y las alternadas.

De este modo, entra aquí otro elemento racionalizador del gasto, que más allá de la zona de ubicación tuvo que ver con el género, las escuelas donde se atendían las niñas, fuera de estar en la última categoría con menos asignación de recursos, eran las menos favorecidas entre la población rural, que ya era marginada de las inversiones estatales. Cabe entonces preguntarse aquí, así sea solo como reflexión, cómo romper la cadena de la desigualdad, cómo saldar la deuda histórica con la educación de la población rural y, en especial, de la mujer campesina, que tiene una génesis marginal en el marco del sistema educativo colombiano. Estos asuntos resultan necesarios para hacer de la memoria una cuestión del pasado que se aloja o se mantiene latente en el presente, tal como veremos en la reflexión del capítulo 10.

Los diferentes informes de los inspectores provinciales, a partir de los cuales la dirección de Instrucción pública del departamento elaboraba los informes anuales presentados ante el Gobernador, integraron los avances y dificultades de las escuelas urbanas y rurales de Antioquia, con relación al nombramiento de maestros, locales, mobiliario, higiene, útiles, exámenes finales. Pero aún en el medio de todas las dificultades se hacía un llamado permanente a abrir nuevas escuelas. La creación de las mismas se fue dando de acuerdo a las posibilidades económicas de los municipios, las gestiones y recursos de las comunidades, por tanto, fue un asunto escalonado (Dirección general de instrucción pública, Antioquia, 1921).

Las zonas más apartadas y, en especial, las rurales dispersas tuvieron procesos más lentos y tortuosos:

El municipio de Ituango ocupa una extensa comarca de prodigiosa fertilidad. Antioqueños de los diferentes puntos cardinales del Departamento han ido allá a explotar sus vírgenes selvas [...] Así que, la población rural es numerosa. A las tres escuelas rurales alternadas existentes solo concurren 112 alumnos, y se asegura que en los diferentes parajes del Municipio hay unos 1.500 niños que no reciben instrucción (Inspector público del Norte, 1922, p. 103).

La creación de la escuela aún desde una visión economicista fue, a su vez, la posibilidad que tuvieron las comunidades rurales de que el Estado llegara con otros programas como las intervenciones en salud. Las enfermedades proliferaron en determinadas regiones, en la medida en que éstas se iban expandiendo y comprometían la salud pública. Esto produjo que el Estado tomara medidas para neutralizar los brotes de las epidemias; más por los intereses del desarrollo regional que por el bienestar de las poblaciones campesinas:

Desde Cañafístula en la desembocadura del Río Man, límite con el Municipio de Cáceres hasta Puerto Nechí hay más de cien kilómetros. En esta extensión hay algunas poblaciones ribereñas con número considerable de niños que crecen en la ignorancia; en ellos, hacen su agosto las bubas, la anemia y el paludismo (Inspector público del Norte, Antioquia, 1922, p. 104).

La escuela estuvo asociada al progreso y al desarrollo no solo por lo que en ella se podría aprender, dado que era considerada un proyecto civilizatorio, sino porque de un lado, el gobierno tenía acceso y control en las zonas rurales apartadas y de otro lado, esta población era visibilizada para la atención de algunas necesidades básicas. El

gobierno local no alcanzaba a brindar servicios satisfactorios de calidad de vida para los habitantes (Dirección de educación pública, Antioquia, 1936).

En este sentido, el director de educación pública Joaquín Vallejo (1936), le informó al gobernador sobre las situaciones que se estaban presentando en la educación pública y en especial en la escuela rural, elementos que eran alarmantes para la gestión que procuraban desarrollar. Por ejemplo, el hecho de que en el departamento había 100.000 niños sin escuela, lo que indicaba los faltantes en maestros y escuelas, traducido esto en un déficit de 2.000 maestros y aproximadamente el mismo número de escuelas.

Al llegar a este punto, estamos desarrollando los planteamientos que se enunciaron anteriormente, en relación al impacto que tendría la distribución de responsabilidades entre la nación, los departamentos y los municipios. Estos últimos quedaron a cargo de la construcción de escuelas y enfrentaron problemas económicos y consideraciones políticas para su puesta en marcha, “algunos municipios son muy pobres para sostener un equipo escolar aceptable, y otros que pueden no se interesan sino por las obras de beneficios inmediatos” (Dirección de educación pública, Antioquia, 1936, p.5).

La falta de recursos económicos y la fragmentación del sistema educativo hacía que la constitución de la escuela en la zona rural fuera quedando relegada, por más que se buscaban salidas para imponer obligaciones a los municipios o las comunidades:

Dejo al estudio de S.S. el problema de la falta de locales, consecuencia de la pobreza o de la incomprensión municipal, para ver si es el caso de hacernos a un artificio fiscal y legal que nos permita imponer a los cabildos la adquisición y sostenimiento de los locales suficientes para la reducir la cantidad exagerada de

100.000 niños sin escuela y el 30% de analfabetismo (Dirección de educación pública, Antioquia, 1936, p.6).

A nivel nacional, con la Ley 257 de 1938, se estableció la cooperación entre la nación, los departamentos y municipios para la fundación de grandes internados de educación campesina:

La nación cooperará con el 40 por 100 de los gastos que ocasione la construcción y sostenimiento de los internados a que se refiere el artículo anterior, siempre que los departamentos y municipios sufraguen el 60 por 100 restantes. Este 60 por 100 será sufragado así: 20 por 100 por los Municipios, y 40 por 100 por los departamentos. Pero puede una sola de estas entidades hacer el aporte completo (Artículo 2). Facultase al Gobierno para contratar con los departamentos o municipios la construcción de los edificios correspondientes (Ministerio de Educación Nacional, Ley 257 de 1938. Artículo 2-3).

Tal como se referenció antes, los locales y mobiliarios quedaron a cargo de los municipios, pero en 1939, con la expedición de la Ley 69 del Ministerio de Educación Nacional, se deja ver la intención de apoyar parcialmente la creación de las escuelas primarias e industriales, con lo cual la nación contribuiría con la mitad del porcentaje, pero de modo restringido. La citada Ley condicionó sus aportes que eran del 50% para la construcción de edificios escolares a la previa existencia de los terrenos, los cuales debían ser adquiridos por los municipios, quienes a su vez tenían la obligación de subsidiar el 50% restante del valor de la construcción.

Sin embargo, fue la Ley 30 del 20 de diciembre de 1944, la que dio mayor especificidad a la destinación de recursos para la escuela rural, incrementó e intensificó

la instrucción y la educación pública primaria. Esta Ley de 1944, hizo énfasis en la construcción de locales sencillos para las escuelas rurales, los cuales a su vez debían disponer de un terreno para la granja agrícola que sirviera para el restaurante escolar. Es por ello, que se ordenó la creación de un Fondo Escolar Nacional, para atender asuntos relacionados con:

a) Preparación del personal docente primario y cooperación al pago de las asignaciones de éste; b) Construcción y dotación de locales apropiados y sencillos para escuelas rurales, los cuales en lo posible dispondrán de terreno suficiente para una pequeña granja agrícola, para funcionamiento del restaurante escolar, para trabajos artesanales, para pequeñas industrias y para asistencia médica. c) Construcción y dotación de locales para escuelas primarias urbanas y para escuelas complementarias; d) Construcción y edificios para escuelas normales y dotación de éstas, y e) Construcción y dotación de locales para colonias de vacaciones o de rehabilitación física (Ministerio de Educación Nacional, Ley 30 de 1944. Artículo 1).

Teniendo en cuenta lo planteado en este capítulo, a nivel de las relaciones económicas, estamos esbozando la radiografía de una escuela rural que surge en condiciones adversas, porque no contaba con la inversión estatal suficiente para hacerle frente a la construcción física de la misma. Además, tenía faltantes en el nombramiento de los maestros, los útiles escolares, la alimentación, las epidemias, entre otras cuestiones, que pusieron en riesgo la salud y la integridad de la población campesina.

Entonces, estamos enunciado el contexto de una escuela rural que emergió en el medio de carencias económicas, pero que entre todas las tensiones se fue insertando

y expandiendo en los territorios. A continuación, analizamos otras relaciones que tienen que ver con la biopolítica y como ello configuró unos modos de ser y estar de la escuela en los contextos rurales.

9.2. Relaciones biopolíticas

En este componente presentamos los aspectos biopolíticos, derivados de las relaciones que se establecieron entre la cotidianidad de la escuela rural y las decisiones político-educativas. La escuela se direccionó desde las intencionalidades estatales plasmadas en cada una de las normativas y desde las situaciones particulares de los contextos; en el marco de un sistema que establece sus reglas de verdad a partir de líneas de enunciación que se visibilizan o invisibilizan en la cotidianidad, haciendo posible o no determinadas prácticas.

Al respecto, Foucault (1977), plantea que había asuntos que estaba por encima de lo económico y tenía que ver con los mecanismos de poder por medio de los cuales los aspectos que se salían de lo que ya estaba parametrizado, era controlado, castigado y reformado. Por tanto, analizar las situaciones que han rodeado la escuela rural, en este caso, la forma como la higienización constituyó un interés estatal con el que se miró sigilosamente la periferia, fue otra de las cuestiones que emergió en la génesis de la escuela y que dieron lectura a los mecanismos de poder que la habitaron.

Para poner en contexto esta categoría de higienización y siguiendo fundamentaciones conceptuales de la medicalización propuesta por Foucault (1977), nos remitimos a los aspectos históricos que vienen desde la época de la modernidad -

procesos civilizatorios- con la medicalización desde una realidad biopolítica, que tuvo como objeto el cuerpo, con el cual se estableció control de la sociedad sobre los individuos y se orientó la fuerza productiva. Lo cual, comprende las formas en que el cuerpo ha sido objeto de políticas históricas y contemporáneas en la escuela, develando que toda educación en algún punto refiere lo corporal.

En este sentido, las epidemias o factores que alteraron el medio escolar, fueron más visibilizados cuando estos afectaban a diferentes capas de la población; lo cual generó mayor intervención estatal, como sucedió en la región de Antioquia durante la época de la configuración de la escuela rural, según lo enunciado en la ordenanza N° 66 de 1934:

La Asamblea Departamental de Antioquia considerando: Que existe en el Golfo de Urabá más de ocho mil antioqueños, en un clima y suelo inclementes con pésimas escuelas, sin condiciones higiénicas de ninguna clase, sometidos a toda devastación de enfermedades tropicales, sin un hospital que los proteja en caso de enfermedad, sin agua potable, en fin, descuidados y olvidados en absoluto. Que tal situación cuesta inmensas vidas al Departamento que podrían salvarse con poco esfuerzo; al propio tiempo que es la causa de la degeneración de un grupo de ciudadanos colombianos (Gobernación Antioquia, Ordenanza 66, 1934, p.193).

Si bien, la población ya habitaba la región, las escuelas se habían configurado en muchos espacios sobre las más desafortunadas situaciones higiénicas y sus habitantes estaban expuestos a las epidemias y a sortearlas a costa de sus propias vidas. No hubo una intervención a fondo hasta que se pensó en la carretera al mar, la cual

inevitablemente atravesaría la zona. Fue entonces cuando se decretó la inversión estatal, para brindar mejores condiciones de atención en salud y ambientes más idóneos para el aprendizaje:

Que hoy, se piensa en la construcción de la carretera al Mar, es la hora que los sitios a donde aquella ha de llegar se abran a la civilización y a la cultura y no constituyan, como al presente, focos de infección que contribuirán a propagar en el departamento males sin cuento; (...) Destinase, por una sola vez, la cantidad de \$20.000 para el Municipio de Turbo para invertir en la construcción de un hospital, acueducto y alcantarillado público, escuelas apropiadas y demás obras indispensable que aconseje la higiene (Gobernación Antioquia, Ordenanza 66, 1934, p.193).

Esta ordenanza de 1934, citada anteriormente, solo generó una contención efímera asociada al desarrollo y a la apertura de vías que, en este caso, comunicaron al interior del país con la costa, puesto que, la partida presupuestal se destinaba una única vez y era prevista para mostrar una zona que avizoraba el desarrollo para la región.

Como hemos venido fundamentando en este apartado, la categoría de higienización apareció en la génesis de la escuela como un elemento que hizo parte de las características fundantes de la escuela en los territorios rurales. Además de ello, al asociarse con la historia en general, tuvo un trasfondo en el capitalismo del siglo XVIII y XIX, en lo que Foucault (1977) denominó la medicalización. Esta fue conceptualizada para explicar los procesos biológicos y con ello el control de la población, no simplemente como una forma de operar por la conciencia o la ideología, sino como un control sobre

lo corporal. Ello tuvo mucho valor para la sociedad capitalista, donde lo importante era lo biológico (Foucault, 1977).

De acuerdo con este autor, desde la historia de la medicalización, fue en Alemania donde se desarrolló la Medicina del Estado, dando prioridad al conocimiento de la medicina burocratizada, colectivizada y estatizada. Su foco de atención no fue la fuerza laboral asociada a la industria, sino la fuerza del Estado frente a sus conflictos económicos y políticos. Francia por su parte, desarrolló la medicina urbana que tuvo énfasis en lo social, al tener como centro de atención la urbanización y con ello la aparición de una población pobre –proletariado-. Esta medicina tuvo como prioridad el control del agua, el aire y las descomposiciones, lo cual llevó a desarrollar estrategias más de cerca a las comunidades, las escuelas y los barrios.

Entre tanto, Inglaterra desarrolló la medicina de la fuerza laboral. Aquí la existencia de la población marginal era parte instrumental de la vida urbana, porque realizaban trabajos asociados a las diligencias de los correos, las basuras, entre otros. Pero en la medida en que se fue masificando la población y con la aparición de las epidemias, esta clase trabajadora se convirtió en una amenaza para la burguesía y, por lo tanto, fue obligada a someterse a controles médicos (Foucault, 1977).

Lo anterior lleva a retomar la fuerza del dispositivo como control de la sociedad, ubicándolo en la perspectiva que se genera del cruce entre las relaciones de poder y saber; entendido como una suerte de formación que, en un momento dado, ha procurado dar respuesta a lo urgente, con lo cual, el dispositivo se ubica en una función estratégica dominante (Agamben, 2011).

En este sentido, y desde la relación con la génesis de la escuela rural, se tomó el concepto de corporalidad con la higienización escolar. Para ello, se referencia la forma en que se entiende el cuerpo a principios del siglo XX. El cuerpo en los discursos fundacionales de la escolarización estatal tiene que ver “casi exclusivamente con la naturaleza física, material, tangible, a la vez que es como el sujeto, un todo indisociable, analíticamente desglosable en partes, pero a fin de cuentas integral” (Galak, 2016, p. 33).

De ello se derivan las iniciales clases de ejercitación física en relación a las formas correctas e higiénicas de ejecución, así como el medio para la expansión de las epidemias. En este contexto, se relaciona una de las preocupaciones del entonces director de instrucción pública en Antioquia, que documenta las enfermedades más recurrentes en el ámbito escolar para la época de 1936:

La síntesis de las observaciones hechas por los visitantes de higiene escolar: la uncinariasis, el paludismo, las afecciones glandulares, enfermedades de los sentidos, caries dentales, parásitos, etc., son endemias que minan y consumen la vitalidad de nuestra raza en magnitud tal que se ha llegado a sugerir un abandono parcial de la misión pedagógica para concentrar esfuerzos y dinero en la higiene infantil (Dirección de instrucción pública, Antioquia, 1936, p. 8).

De este modo, el higienismo tuvo un papel central en la génesis de la escuela rural, no solo se trató de un trabajo pedagógico sino de la invención de formas para combatir la propagación de enfermedades que se vivían en contextos, donde no había atención médica o estaban muy retirados de los centros de salud. Esto nos remite a la forma como la medicalización planteó una ruta de control sobre las comunidades, “los

Estados modernos extendieron su gobierno sobre los cuerpos de las poblaciones: campañas de salud colectiva, educación, asistencialismo y demás pilares de la política devinieron en recursos de la biopolítica” (Galak, 2016, p. 55).

En Colombia, la Ley 012 del 25 de septiembre de 1926 sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República, planteó que el Poder Ejecutivo organizaría la enseñanza gradual de la higiene individual, pública y social, en todos los establecimientos de educación primaria, normalista y secundaria de la República (República de Colombia, Ley 012, 1926).

De carácter semejante, la ley 56 de noviembre 10 de 1927, dictó algunas disposiciones sobre instrucción pública, planteó la forma como se venían direccionando los procesos de salubridad e higiene y los cambios que se introducen en el Ministerio, lo cual influyó en los procesos escolares. En este mismo sentido, sobre la higiene y la salubridad, el gobierno nacional mediante la Ley 86 de 1928 estableció que el Ministerio de Educación Nacional estaba llamado a organizar y orientar programas para contrarrestar los factores que denominan como la lepra de la clase obrera que incidía en la miseria, para lo cual se requería enseñar las ventajas de la sobriedad, el orden y la economía.

Al llegar a este punto es importante precisar que, aparte de la higiene, hubo una concepción social y política sobre la población rural en relación al atraso, la pobreza y los factores de riesgo que parecen ser responsabilidades de la población marginada, pero no de asuntos estatales que brindaran mejores condiciones para acceder a una buena calidad de vida, más allá de las orientaciones escolares.

Lo anterior, contrasta con las situaciones educativas y las oportunidades de mejora, puesto que, si bien la Ley 086 de 1928 se enfocó en enseñar los peligros sobre aquello que es perjudicial para la salud, no se evidenciaron procesos que facilitaran un análisis para comprender las causas que llevan a la población más vulnerable a actuar de determinadas formas que socialmente eran vistas como un enorme potencial de contingencia.

En su lugar, se relaciona la intencionalidad del Ministerio de Educación Nacional de organizar procesos educativos que mostraran los peligros y efectos de los vicios, con los cuales era asociada la clase obrera:

Una activa y perseverante campaña contra el uso de bebidas embriagantes, que es la lepra de las clases obreras, causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad. Recordará a los institutores que es primordial deber de ellos, enseñar a los niños r lecciones especiales, por medio de lecturas, de dictados, de problemas bien escogidos, los peligros físicos, morales y sociales del alcoholismo; que deben inspirar a sus discípulos el respeto el respeto de sí mismo, el horror a la embriaguez, y enseñarles hábitos de sobriedad, de orden y de economía, ayudándoles a sí a prepararse un provenir dichoso (Ministerio de Educación Nacional, Ley 86 de 1928. Artículo 23).

La higienización en la emergencia de la escuela rural y posterior introducción a la biopolítica, generan comprensiones sobre las dinámicas que rodearon la expansión de la escolaridad en la ruralidad. Estas no se agotan en esta tesis, pero generan perspectivas para analizar las prácticas que se naturalizaron en la escuela y que actuaron como un dispositivo de poder en la sociedad. Puesto que, la escuela rural lleva

implícito en su estructura genealógica elementos de verdad que requieren ser explorados en su historia para comprender en profundidad su presente.

Tal como hemos venido documentando en los anteriores capítulos, la escuela pública rural no surgió de la iniciativa de las clases populares que no tenían acceso a la educación ni de los grupos academicistas. En cambio, su génesis respondió a la acción gubernamental que se ejerció en la conformación de la República. En este sentido, se instalaron de forma gubernamental los discursos y los enunciados que atravesaron la genealogía escolar, tal como lo plantea Narvaja (2013) “este régimen no surge de elaboraciones teóricas acerca de la mejor manera de educar, problema que podría plantearse la comunidad académica, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado Nacional” (p.5).

Es entonces, en este contexto de la constitución y expansión de los Estados-Nación, desde los cuales se está planteando las líneas de higienización, estas luego constituyeron escenarios biopolíticos que atravesaron las escuelas. Esto no solo tuvo que ver con la higienización sino con las diversas formas de la corporalidad que de manera recurrente fueron observadas en los espacios escolares. Puesto que, también está la educación física, la ubicación espacial y temporal de los estudiantes, la representación social del cuerpo, entre otros aspectos. Estos asuntos no se profundizan aquí, pero si se enuncian porque se entrecruzan con características propias de la ruralidad que quedaron anuladas con la uniformidad que tuvo la génesis de la escuela.

En este sentido, Bourdieu (1986) plantea elementos relacionados con los estilos de vida campesinos, que es importante considerar cuando se habla de una conceptualización del cuerpo como imposición, lo cual constituye una amenaza para la

capacidad que tienen las clases dominadas de producir por sí misma la representación del ideal de hombre. Igualmente, se atenta contra los modos de vida de los campesinos cuando se cuestionan sus costumbres y formas de manifestar su corporalidad.

Comprender las dinámicas que ha atravesado la génesis de la escuela como lo es la higienización y el contexto histórico político en el que se ha desarrollado, brinda una perspectiva para analizar las relaciones de poder en la escuela desde lo corporal. Esto ha ido configurando una historización de saberes que actúan como regímenes de enunciación, los cuales atraviesan procesos que en muchas ocasiones se invisibilizan en las prácticas, pero que a partir su naturaleza y su misma naturalización tienen un propósito imbricado dentro del sistema.

Desde este campo de acción, se instauran hábitos que hacen posible que las estructuras se reproduzcan en replicas que conservan su originalidad. De ahí que, susciten tensiones en relación a la escuela enmarcada en un formato preestablecido; elementos que continúan haciendo una remisión al abordaje conceptual sobre la escuela como institución que surge en el contexto gubernamental del desarrollo del siglo XIX, ampliamente cambiante con las perspectivas del siglo XXI. Pero que mantiene de forma perenne elementos que han sido inmunes al paso del tiempo, a partir de lo cual, en el capítulo 10, se reflexiona sobre elementos históricos como asuntos latentes en el presente de la escuela rural.

9.3. Relaciones pedagógicas

Los asuntos relacionados con la construcción de escuelas, mobiliario, dotación y condiciones de higienización que se desarrollaron anteriormente, fueron parte del camino

adverso que vivió la ruralidad, pero hubo otros factores que afectaron el componente pedagógico de la misma. Estos tuvieron que ver con metodologías, asistencia a la escuela, alimentación escolar, alternancias de jornadas y formación de maestros, aspectos que, como veremos en este capítulo, hicieron parte de las relaciones que configuraron la escuela en la ruralidad.

La escuela rural se erigió desde la precariedad y la desigualdad de condiciones en el marco del sistema educativo. Desde su génesis se consideró admisible en la ruralidad aspectos que iban en detrimento de un buen proceso pedagógico como la adecuación de espacios, materiales y formación de los maestros; sumado a ello, las situaciones adversas con las que la escuela rural se fue encontrando no alcanzaron a ser dimensionadas dentro del mismo sistema educativo.

No ignoraba que la mitad de los niños antioqueños, en edad escolar, carecen de escuelas. No desconocía que el noventa y cinco por ciento de los maestros rurales y el cuarenta y cinco por ciento de los urbanos, jamás pasaron por Normales. No se me ocultaba la situación de los edificios escolares, abandonados desde siete años atrás por la reducción de las participaciones municipales. No escapaba a mi vista el peligro de la degeneración de la raza por ignorancia en los campos y por miseria en las ciudades (Dirección de instrucción pública, 1938, p.5)

Las políticas educativas admitieron que a la ruralidad se podía llegar a enseñar sin ningún título oficial, era suficiente con un poco preparación del nivel de secundaria, tal como lo señala el director de instrucción pública del año 1936; está fue una constante en la configuración de la escuela rural. Además, había una predisposición a que los maestros con más formación estuvieran en las escuelas urbanas:

El 75% de los que actualmente ejercen no poseen títulos oficiales. Sin embargo, una consideración puede atenuar esta cifra escandalosa: la mitad de las escuelas

son rurales y para éstas se toleran maestras con una pequeña preparación de secundaria limitándonos a las urbanas, el porcentaje se reduce a un 55% sin grado (Dirección de Educación Pública, Antioquia, 1936, p.7). Otro aspecto a resaltar es que, en la génesis de la escuela rural,

La pobreza extrema incidió en procesos tan básicos como la alimentación que, sumado a la diversidad de la geografía rural, constituyeron obstáculos primarios en la permanencia escolar. De algún modo, la alimentación y la dispersión de las poblaciones en los territorios, fueron los dos grandes desafíos que la ruralidad le planteó al sistema educativo, generando una ruptura a sus principios homogenizantes, con los cuales pretendía llegar a todos. Sin embargo, el sistema educativo desde sus concepciones políticas ya venía prediseñado para que tomara las diversas formas de la ruralidad, puesto que, el interés central de la escuela rural para el sistema fueron los fundamentos programáticos -los contenidos- que habían sido pensados a nivel legislativo, los cuales tenían una intencionalidad desde la perspectiva gubernamental.

Por consiguiente, los sucesivos aspectos que se enuncian, hacen parte de las formas que tomaría la escuela rural, las cuales se irían modificando levemente en la medida en que hubiese las posibilidades y las consideraciones políticas para ello:

La quinta parte de los niños de nuestras escuelas van a recibir sus lecciones sin desayunar y cuantos más, no podrán hacer sino una escasa comida en el día. Actualmente van los niños por la mañana y las niñas por la tarde en recorridos que se cuentan hasta en lenguas diariamente, más con la sopa rural de cooperativas podría permanecer el educando todo el día en la escuela y alternarse los niños y niñas, con lo cual pueden aprovechar además las veces en que no les

corresponda escuela para el cultivo de una huerta de raciones con destino a la cooperativa (Dirección de Educación Pública, Antioquia, 1936, p.11).

El programa escolar como formato preestablecido de la enseñanza en los diferentes niveles y áreas siempre estuvo en cuestión y fue un asunto que se derivó de la misma génesis de la escuela en el plano gubernamental. En este sentido, el informe de la dirección de Instrucción pública (1923), planteó:

La Escuela Primaria que es el tipo de generalidad de las nuestras; en ella se desarrolla el pensum legal, tan duramente atacado por todas las personas entendidas en estas cuestiones, y que reclama a mi modo de ver modificaciones sustanciales y accidentales que tiendan a hacerlo práctico y para la práctica (...)

El tipo de escuela rural que es quizá uno de los más interesantes entre nosotros, dados nuestras costumbres y el modo como están repartidos los núcleos de la población, merece que se le atienda debidamente en todo el Departamento (Dirección de Instrucción Pública, Antioquia, 1923, p.6).

A nivel de metodologías, se enuncia la escuela activa o escuela nueva que inspiró las reformas pedagógicas en Colombia a principios del siglo XX y que fueron derivadas de un movimiento internacional que también se conoce como escolanovismo. Inicialmente, en Colombia estas reformas se dieron en colegios de élite, como el Gimnasio moderno de Bogotá, pero luego con algunas modificaciones se procuró su introducción a la escuela pública en general:

Ya se está formando una conciencia educacionista en el país y por doquiera se ve estudiar la nueva pedagogía con interés y amor: se está desterrando de la escuela la férula, el aprendizaje de memoria, y sobre todo el prejuicio de considerar al niño

como hombre en pequeño, con iguales pasiones, apetitos y necesidades. La técnica pedagógica moderna va incorporándose al magisterio poco a poco, pero hay mucha labor aun para hacer respecto a la orientación de nuestras escuelas (Dirección de Instrucción Pública, 1936, p. 12).

En este punto, es preciso preguntarse qué elementos y relaciones se ponen en tensión en la escuela que hace que su génesis haya estado atravesada por situaciones que descalificaban los procesos y métodos de enseñanza que se venían implementando, tal como lo explicita la cita anterior del entonces Director de educación pública (1936).

Se profundizó en la génesis de la escuela nueva desde los inicios de la escuela rural en Colombia, la cual sentó las bases de un movimiento que impactó el estatus de la pedagogía, promoviendo aprendizajes fundamentados en el desarrollo de competencias y la motivación al logro desde el interés propio. En este sentido, compartimos la Figura N° 1, en la cual se pueden observar las bases del movimiento internacional de la escuela nueva, también conocido como escolanovismo, que tuvo sus ejes de desarrollo en el individualismo psicológico, la psicología experimental y la tradición liberal del siglo XIX:

Fuente: Elaboración propia a partir de Herrera (1999).

Igualmente, planteamos la Figura N° 2 sobre la apropiación del modelo de escuela nueva en Colombia, la cual en la medida en que se fue expandiendo en el territorio, se mezcló de forma eclética con la pedagogía tradicional. Este modelo se introdujo desde tres variantes: la sociología laica, la psicología católica y la psicología laica, cada una de las cuales tuvieron sus exponentes en el país, amparados en los postulados internacionales del modelo:

Fuente: Elaboración propia a partir de Herrera (1999).

La apropiación conceptual derivada del eclecticismo entre las variantes de la escuela nueva y la pedagogía tradicional, poco a poco fue generando híbridos pedagógicos, los cuales al entrar en contacto con las situaciones contextuales tensionaron el programa escolar en la ruralidad. De un lado, las escuelas en su mayoría carecían de elementos pedagógicos para el aprendizaje y, de otro lado, las directrices gubernamentales cuestionaban los modos de vida en la ruralidad.

En este sentido, la cultura campesina es un elemento que para la época empieza a ser materia de preocupación, la cual se refleja en los informes por parte del entonces Director Educación Pública (1936), quien le solicita al Gobernador que se considere la

modificación de las representaciones de vida de los campesinos, al buscar enseñar otras formas de construir las viviendas, generar hábitos de higiene, alimentación y urbanidad. Aduciendo, entre otras cosas, que la población campesina no requería una alta instrucción literaria y que los esfuerzos educativos debían estar concentrados en la formación de hábitos de vida como higiene, cuidado del hogar, alimentación y cuidado de la salud, así como el desempeño de las labores agrícolas.

Al llegar a este punto, es muy importante considerar que las relaciones pedagógicas sobre las que se asentó la escuela rural fueron endebles e improvisadas, puesto que, más allá de la metodología, se erigió una escuela que no brindaba condiciones pedagógicas para el aprendizaje en la ruralidad. En la siguiente tabla, se detallan estas relaciones que atravesaron la génesis de la escuela rural.

Tabla 5. Relaciones entre las decisiones político-educativas y la ruralidad

Fuente: Construcción propia a partir del análisis de relaciones.

Las relaciones que se fueron tejiendo entre la ruralidad y las decisiones político-educativo, generaron perspectivas para analizar el campo escolar. En palabras de Narvaja (2017), el espacio escolar está atravesando por reglas de verdad, con elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos, donde los diferentes miembros de la comunidad educativa comparten creencias sobre el deber ser de la escuela. Perspectivas que han sido apropiadas en la práctica educativa o como fruto de la relación con la escuela.

El Ministerio de Educación Nacional, en la década del cuarenta –en la cual se cierra el período estudiado– explicitó que existían numerosas irregularidades con respecto a la construcción de las escuelas desde la disposición, la ubicación, la capacidad del espacio para atender la población escolar, asimismo, el mobiliario inadecuado o insuficiente y las pocas condiciones pedagógicas e higiénicas para el desarrollo del programa educativo. Para lo cual el Ministerio propuso un plan homogéneo como criterio para la construcción de escuelas, tanto en zona urbana como rural, de modo que se contrarrestara lo que se venía observando en relación a la existencia de:

Graves irregularidades en lo que concierne a la localización, construcción y dotación de escuelas primarias, debido a la falta de un criterio técnico sobre la materia y de un plan general a cuyas normas deben ceñirse las entidades públicas que ordenen obras de la naturaleza indicada. Que, por efecto de una localización inconsulta, se da el caso de multitud de escuelas de difícil acceso para los niños que han de frecuentarlas, se hace casi imposible inspeccionarlas con la regularidad que conviene a su buen funcionamiento, o se han situado en lugares cuya población infantil no es bastante numerosa para justificar su existencia (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317 de 1940).

Bien valdría la pena analizar en posteriores trabajos investigativos, donde quedó ese sueño de homogenización con relación a la igualdad de condiciones pedagógicas para hacer escuela de forma única en el territorio colombiano, lo que por supuesto incluía la ruralidad, que hasta entonces solo era homogénea dentro del sistema educativo a nivel de contenidos, anulando la igualdad y los derechos de tener condiciones pedagógicas adecuadas en la ruralidad.

La propuesta de escuela en relación a la igualdad de condiciones planteada en 1940, proyectaba la elaboración de un mapa oficial de la Republica para precisar la ubicación de las escuelas y la distancia entre las mismas y con respecto a la plaza principal de cada localidad. También incluía el diseño de mobiliario escolar y de edificaciones que estuvieran de acuerdo a la diversidad del clima del país, procurando que tanto el mobiliario como los locales reunieran condiciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y al proceso de enseñanza.

Determinar en el mismo mapa los lugares donde deben construirse escuelas, teniendo en cuenta que los niños puedan frecuentarlas y los inspectores visitarlas con la debida facilidad; que su tamaño y dotación correspondan tanto al número de alumnos que han de beneficiarse de ellas como a las necesidades de la enseñanza; que la disposición, arreglo de las dependencias e índole de los materiales que se empleen para edificarlas, concuerden con el clima, topografía y los elementos propios de la región. Demarcar en el citado mapa el radio que deba corresponder a cada Zona de Inspección Escolar, teniendo en cuenta para ello los factores de la población infantil, comunidad geográfica, ubicación de la escuela y otros propios del caso (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317 de 1940).

En esta propuesta de igualdad pedagógica propuesta, se procuró una gestión ministerial fundamentada en la justicia social y en la reivindicación de los derechos de la población en edad escolar en especial, de las comunidades rurales, que hasta entonces, habían sido ampliamente marginadas de las consideraciones políticas que respondieran a sus necesidades y derechos.

De este modo, hemos expuesto las relaciones que se tejieron entre las decisiones político - educativas y la ruralidad. Estas estuvieron mediadas por asuntos económicos –apartado 9.1- donde la escuela no representó una cuestión rentable para el desarrollo de la economía nacional, pero fue objeto de racionalización del gasto por cuanto era un interés nacional universalizar la escuela pública a bajo costo, principalmente, delegando esta responsabilidad a los gobiernos locales y a las comunidades campesinas. En el apartado 9.2, se analizaron los aspectos que tuvieron que ver con la biopolítica, desde la higienización y la atención a las epidemias que se presentaban en la ruralidad y el punto 9.3, se explicitaron los asuntos pedagógicos que fueron claves en la configuración de la escuela rural, así como las tensiones que se presentaron asociadas al encuentro entre el programa escolar y las condiciones de la ruralidad, las cuales no fueron tenidas en cuenta desde las disposiciones gubernamentales.

10. Reflexiones sobre el presente de la escuela rural, vistas en clave de su emergencia como asunto de la política educativa

En el capítulo 9 analizamos las relaciones económicas, biopolíticas y pedagógicas con las cuales finalizamos la presentación de los resultados de esta tesis, cuyo objeto de estudio fue la Emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa. En el presente capítulo dedicamos un espacio a las reflexiones de la escuela rural del presente, en vínculo con la historicidad que la habita, como una cuestión latente en la cotidianidad de la escuela rural en el país. Es por ello que, en este capítulo más allá de ir a buscar razones en las condiciones actuales para comprender sus problemáticas, se procuró observar su presente a la luz de su génesis y con ello, analizar las relaciones de saber y poder que desde el dispositivo escolar la han configurado.

Este trabajo investigativo, a través del estudio de un periodo histórico, posibilitó perspectivas de análisis genealógico para ampliar la mirada sobre lo que caracterizó la génesis de la escuela rural desde su configuración en territorio. Asimismo, contribuye a poner en el debate de lo público la necesidad de brindar oportunidades para que los habitantes rurales accedan en igualdad de condiciones a los bienes y servicios del Estado.

En este sentido, históricamente se han reconocido las amplias diferencias entre el desarrollo urbano y rural, donde el primero ha ido en detrimento del segundo. El Ministerio de Educación nacional ha propuesto descentrar las inversiones estatales y priorizar las zonas rurales, como uno de los objetivos que admite transitar hacia una igualdad en este sentido. Pensar que el ciudadano de la zona rural que, además, ha sido

afectado por la violencia en el país, tengan la posibilidad de acceder a una educación de calidad, articulada a las necesidades del contexto social, cultural y sus características particulares, brinda de un lado, mejor bienestar y de otro, mejores oportunidades de igualdad e inclusión (Ministerio de Educación, 2018).

Con lo anterior, se reconoce que el país en su desarrollo, ha tenido una mirada urbanística, centrando sus inversiones económicas y sociales a la zona urbana, dejando relegado el sector rural. Aunque ha tenido una migración importante de población a la zona urbana dadas sus escasas oportunidades de progreso, sigue presentando el 23% de la población en áreas rurales, con un alto índice de pobreza multidimensional que incluye el acceso a la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Las orientaciones gubernamentales que, de forma permanente, plantean el cierre de brechas entre zonas urbanas y rurales, no logran que éste se reduzca, como tampoco alcanzan a consolidar una política en este sentido. Siempre se proyecta como un objetivo latente, “en materia educativa sigue existiendo una brecha rural-urbano, por cuanto el mayor nivel educativo alcanzado en las zonas rurales es “Básica primaria”, seguido por el nivel “Ninguno” (Ministerio de Educación, 2018, p.11).

Otro asunto de análisis ha sido el conflicto armado del país, el cual ha tenido gran incidencia en el sector educativo, lo que también apertura otro segmento entre zonas rurales que han sido altamente afectadas por el conflicto armado y las que han estado al margen del mismo, o su impacto ha sido en menor escala. En el año 2017, en el marco de los procesos de negociaciones con las FARC en La Habana, el Gobierno nacional listó 170 municipios como zonas prioritarias para implementar acciones estratégicas,

dado la gran afectación que habían sufrido por el conflicto armado (Ministerio de Educación, 2018).

En relación con la parte urbana, las mayores diferencias están en cobertura, calidad educativa y acceso a servicios básicos. En las zonas rurales es un privilegio poder tener lo que en otros contextos es un derecho fundamental como, por ejemplo, los servicios básicos satisfechos. Colombia ha estado catalogado como el segundo país más desigual de América Latina y el cuarto a nivel mundial; la riqueza se concentra en una parte muy minoritaria de la población, mientras que la población rural no solo ha vivido en la pobreza, sino que ha sobrevivido seis décadas de conflicto armado (Baptista y Gonzales, 2019).

Colombia es un país rural con una historia de conflicto muy profundo que no solo ha afectado su economía o su desarrollo social, sino que quienes han vivido de forma más silenciosa y dolorosa la guerra han sido las poblaciones campesinas; dado que, fue el campo la concentración no solo de grupos armados sino de plantación de cultivos ilícitos. El Plan Nacional de desarrollo (2004) califica el país como un Estado fallido en los inicios del siglo XXI, al presentar los índices más altos de secuestros, desplazamiento forzado - con más de 600.000 víctimas de este flagelo-, homicidios -69.6 por cada cien mil habitantes-. Sumado a ello, en el año 2000, tenía alrededor de 163.000 hectáreas sembradas de plantaciones ilícitas (República de Colombia, Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018).

Estas situaciones que han vivido los campesinos, en relación al conflicto armado, las plantaciones ilícitas, el desplazamiento forzado entre otras, son asuntos que a lo largo del presente siglo intervinieron con la implementación de políticas estatales que apuestan

a la reconstrucción de tejido social, desde lo que se lee en la intencionalidad estatal, según el Plan Nacional de Desarrollo, 2014- 2018. En los últimos años, el Gobierno adoptó estrategias en materia de seguridad y derechos humanos con el objetivo de contrarrestar la difícil situación del país y atender las zonas más afectadas por el conflicto armado (República de Colombia, Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018).

Mirar con esperanza la ruralidad es un buen punto de partida, pero esa mirada no puede ser ingenua, no cuando los procesos investigativos develan que son dos siglos de desigualdad, abandono y violencias, y donde el ámbito y el discurso educativo sigue girando sobre sí mismo. Se mantiene una esperanza que no se alcanza, como una asíntota donde la posibilidad de tener mejores condiciones nunca llega; dado que, los sujetos que hacen la escuela en el día a día, tanto como los gobernantes, están atrapados en la urdimbre de un tejido que en el marco del sistema educativo no da lugar a otros giros, a menos que las bases sobre las que está acentuado se movilicen.

En los últimos tiempos, la puesta en marcha de iniciativas en el ámbito nacional y regional, reflejan la necesidad de fortalecer la educación rural en Colombia y romper con la violencia y el conflicto armado, el cual ha afectado la prestación del servicio educativo en la ruralidad. La infraestructura -en parte- ha quedado en medio de los enfrentamientos, ha imposibilitado la incorporación de procesos de mejoramiento educativo y ha reducido la asistencia de los estudiantes a las escuelas. Se propaga la desesperanza y el temor entre los maestros, impactando los procesos educativos y el crecimiento profesional de los mismos (Baptista y Gonzales, 2019).

El anterior planteamiento sobre la difícil situación que ha vivido la ruralidad a causa del conflicto armado, se dio en el marco del Premio Compartir al Maestro, 2019⁵, donde la ruralidad tuvo un espacio de reflexión y entendimiento, a partir del cual, se expuso el panorama adverso y desalentador en Colombia. También allí se observaron los acuerdos de paz que el país firmó en la Habana en el año 2016, con los cuales se avizora apuestas por el campo y la educación.

En la actualidad los discursos de los gobernantes, la legislación y las prácticas escolares, plantean la continua existencia de brechas inadmisibles entre zonas rurales y urbanas, las cuales según palabras del MEN “señalan que los pobladores rurales han accedido en menor medida a los bienes públicos, tanto sociales como productivos, que puede proporcionar el Estado” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.13).

Ello se ha originado, en parte, debido a que “el desarrollo del país ha sido diferenciado, con un sesgo favorable a la población urbana en detrimento de la rural” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015, p.13), donde el primer interpelado es el propio Gobierno desde las disposiciones legislativas que ha establecido, tal como lo señala el Departamento Nacional de Planeación, (2014), al precisar que en el país hace falta una política para la educación rural que permita establecer rutas y procesos de seguimiento claros y pertinentes.

La ruralidad, incluyendo las zonas dispersas, intermedias, como de posconflicto, tiene una permanente matrícula de estudiantes, que en medio de las situaciones contextuales concurren a las escuelas rurales. A partir de los acuerdos de paz, se ha

⁵ El Premio Compartir “Es un homenaje a los maestros y rectores más sobresalientes del país, con el objetivo de promover la valoración social de su labor, visibilizar sus prácticas pedagógicas y apoyar su profesionalización” <https://www.premiocompartir.org/>

empezado a denominar las zonas rurales afectadas por el conflicto, como zonas de posconflicto. Pero en la realidad del país sigue existiendo un conflicto muy profundo, que continúa afectando las poblaciones más vulnerables. En la siguiente tabla se observa la cantidad de estudiantes matriculados en la ruralidad y de forma específica en zona de posconflicto.

Tabla N° 6. Matrícula por nivel educativo y zona.

Nivel educativo	Zona posconflicto	Rural disperso	Rural	Intermedios	Urbanos
Preescolar	125.645	65.992	100.803	138.944	413.096
Primaria	757.899	419567	584.048	784.098	2.480.308

Fuente: Construcción propia a partir de los datos del Plan Especial de Educación Rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz, Ministerio de Educación Nacional, 2018.

En relación a los desempeños académicos, valorados desde las pruebas estandarizadas, las poblaciones estudiantiles ubicadas en las zonas de la ruralidad dispersa y del postconflicto, son las que presentan los resultados más bajos en las áreas de Lenguaje y matemáticas, en los grados tercero y quinto de primaria (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Las mayores dificultades que enfrenta la educación rural en el país, y que profundiza las brechas entre lo urbano y rural, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018), están asociadas con la administración de las sedes rurales, la infraestructura, los recursos humanos y los currículos pedagógicos. A nivel de infraestructura, en el país existen 43,480 sedes rurales oficiales, con el agravante que muchas de ellas no se encuentran legalizadas, y no se pueden invertir recursos del Estado.

Como vimos en el capítulo 8, la génesis de la escuela rural se dio en el marco de un sistema que admitió que a la ruralidad se podía llegar sin ninguna forma definida, incluso los campesinos eran presionados a donar el terreno o a ceder el espacio de una casa para recibir las clases. Ello se fue naturalizando en el sistema hasta la actualidad, donde hay numerosas escuelas rurales que están en predios particulares, con lo cual, se justifica que no puedan recibir inversión estatal porque no están legalizadas, pero operan como escuelas públicas. Las comunidades campesinas, no solo fueron obligadas a construir sus propias escuelas, sino que, heredaron las problemáticas asociadas al sostenimiento y mantenimiento de las mismas.

En los últimos tiempos se vienen planteando a nivel legislativo acciones para intervenir asuntos como la titularización de predios, con avances muy lentos. El mismo Ministerio de Educación nacional reconoce que es debido a que los predios en los que se ubican las instituciones rurales no pertenecen al Estado, lo que presentan dificultades a la hora de invertir recursos públicos en infraestructura. Asimismo, afirma que múltiples alternativas de legalización y reconocimiento de las titularidades permitirían una intervención de estas situaciones orientada a destinar mayores recursos a las escuelas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018), a partir de la encuesta del Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (SICIED) realizada en 2014, se buscó establecer un diagnóstico inicial por medio de un acercamiento a la realidad de las escuelas rurales. Identificaron grandes dificultades en cuanto al acceso a servicios básicos y sanitarios, antigüedad del mobiliario y, en general, de los recursos, titularidad de previos, entre otros. Esto evidenció la carencia de un

diagnóstico sobre la infraestructura en el país. A nivel de los servicios básicos arrojó los resultados que referencian en la siguiente tabla:

Tabla 7. Servicios y factores de riesgo en las Sedes rurales.

Sedes rurales en Colombia			
Servicios	Sedes que carecen del servicio	Factores de riesgo	Sedes rurales en riesgo
Red de gas	80%	Altas pendientes	50%
Alcantarillado	70%	Inundación	27%
Acueducto	40%	Cables de alta tensión o subestaciones	21%
Energía eléctrica	13%		
Baterías sanitarias	Hay un promedio de 36 estudiantes por batería sanitaria, cuando la norma técnica indica que son 20 estudiantes por batería sanitaria.		

Fuente: Construcción propia a partir de los resultados del Ministerio de Educación Nacional. Plan Especial de Educación Rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz, 2018.

Siguiendo los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2018), varias sedes rurales no cuentan con espacios para la recreación, la alimentación y la atención de niños en edad Preescolar; igualmente, existe una gran limitante en la oferta en educación secundaria, puesto que, de las 43.480 sedes educativas rurales, solo 6.700 cuentan con este nivel.

Otro de los problemas que afronta el sector rural es la formación de los maestros y la falta de incentivos para laborar en la ruralidad. En los inicios de la escuela en la ruralidad los maestros podían llegar sin ningún tipo de titulación, a diferencia de la zona urbana. En la actualidad se siguen observando brechas entre la formación de maestros de la zona urbana y rural.

El Ministerio de educación durante el año 2017, expidió el Decreto Ley 882, reglamentado por el Decreto 1578 del mismo año, por medio del cual “se adoptan normas

sobre la organización y prestación del servicio educativo estatal y el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por el conflicto armado” (Decreto Ley 882, 2017). Este decreto busca la permanencia de los maestros en las zonas afectadas para el conflicto armado.

La anterior normativa admite que se pueden presentar a concurso, personas que solo tengan el título bachiller, asunto que solo se tolera para las zonas rurales afectadas por el conflicto, dado que, hasta el momento no hay otra legislación vigente en el país que indique que pueden ingresar a trabajar como maestros los bachilleres, sin que hayan cursado antes un programa de formación de maestros. Para la zona afectada por el conflicto armado en el país, ello se admite. De algún modo, las políticas gubernamentales repiten las situaciones desiguales que se incubaron en la génesis del sistema educativo en Colombia. En lugar de buscar salidas al conflicto o postconflicto, para que la ruralidad goce de condiciones más dignas, se convoca a jóvenes bachilleres para que se vayan a laborar a estas zonas.

Las problemáticas más sentidas en este tema de profesionalización docente tienen que ver con el nivel de formación. En las zonas rurales la cantidad de maestros bachiller pedagógico, normalista y sin titulación, es mucho mayor que en la zona urbana, donde acreditan mayores niveles educativos en especialización, maestría o doctorado (Ministerio de Educación Nacional, 2018), lo cual está asociado a mayores oportunidades de formación continua.

Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional (2018) plantea que se requieren intervenciones que permitan tener la planta de cargos en la ruralidad con personal vinculado para garantizar la estabilidad educativa de la población estudiantil en la

ruralidad. La poca provisión del concurso docente, las condiciones socioeconómicas y el conflicto armado en los territorios, han dificultado el ejercicio de la profesión docente. Sumado a ello, el aislamiento geográfico en que se encuentran los docentes de las zonas rurales y rurales dispersas también tiene impacto en las posibilidades reales de actualización y formación profesional.

Los anteriores planteamientos sobre la igualdad en las oportunidades de formación docente y condiciones más dignas para la ruralidad, son cuestiones de la escuela rural actual que se enuncian en paralelo con lo que han sido las relaciones entre las decisiones gubernamentales y la génesis de la escuela rural. Puesto que, justamente, los resultados de esta investigación sobre las relaciones entre las políticas educativas y la ruralidad se entregan para su presente y la proyección de su devenir en la configuración de las políticas estatales, como una apuesta para comprender e incluso seguir tensionando las políticas que direccionan la escuela rural en Colombia, con lo cual, se busca centrar la mirada, más que en las escuelas, en el sistema educativo que las habita.

11. Conclusiones

Esta tesis, que inició con el Decreto orgánico de instrucción pública de 1870, requirió el estudio del sistema educativo en el marco de la configuración de la República, para analizar los silencios legislativos frente a la escuela rural, la cual fue enunciada medio siglo después de haberse constituido la República. Así como el inicio del estudio respondió a la emergencia de la escuela rural en la legislación educativa, el cierre – situado en el año 1940 – no se hizo de forma caprichosa, ni obedeció a un período histórico de la nación propiamente; sino, a los cuestionamientos que el propio Ministerio de Educación Nacional realizó en ese año sobre las profundas desigualdades con las que se estaba erigiendo la escuela rural en el país.

Estos cuestionamientos sobre la escuela rural se identificaron a partir del análisis de las relaciones entre las decisiones políticas y la escuela rural. Se estudió la forma en que el Ministerio de Educación Nacional del año 1940, señaló, documentó y expuso por primera vez, en el marco de la República, que el problema de la educación no era responsabilidad de personas o de corporaciones sino de falta de sistemas.

Con este análisis se fue clausurando el ejercicio investigativo, a manera de cierre, pero a la vez como una ventana que se abre para seguir analizando porqué lo que se planteó desde el Ministerio de Educación ante el Congreso de la República en 1940, en relación a un sistema educativo que tuviera en cuenta condiciones más igualitarias en la infraestructura de las escuelas, la dotación pedagógica, la formación de los maestros, entre otros aspectos, sigue teniendo elementos característicos de las tensiones educativas con las que se llega al año 2020. Estas tensiones radican no solo en los

sujetos sino en el sistema educativo; lo que requirió el estudio sobre qué es lo que no posibilita que los sujetos contribuyan en los movimientos adecuados para configurar un sistema educativo que responda a las demandas de los contextos rurales. Es por ello, que se conceptualizó sobre las relaciones de saber y poder.

En la primera parte de esta tesis, presentamos el estado de la cuestión, la cual, estuvo asociada al objeto de estudio desde las relaciones entre las políticas educativas y la ruralidad, tanto a nivel latinoamericano como nacional (Capítulo 1). El marco teórico con la fundamentación conceptual sobre las condiciones de saber y poder que sirvieron de fundamento para el análisis de las relaciones entre las políticas educativas y la ruralidad, (Capítulo 2). La referencia metodológica desde la investigación cualitativa y el enfoque de investigación documental (Capítulo 3). Asimismo, se presentó la caracterización del período estudiado, teniendo presente los asuntos políticos, económicos y sociales (Capítulo 4).

En la segunda parte, se presentaron los resultados de la investigación en relación al sistema educativo y sus principios característicos de universalización y uniformidad (Capítulo 5); la genealogía de la escuela rural, características y tensiones (Capítulo 6); las cuestiones propias de la ruralidad durante las cuatro primeras décadas del siglo XX (Capítulo 7). Políticas de igualdad y propuestas alternativas para escuela rural (Capítulo 8); así como las relaciones entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural en Antioquia (Capítulo 9).

Con estos resultados planteados en la segunda parte de la tesis, dimos respuesta al objetivo central que nos propusimos: *comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad planteó a las políticas gubernamentales en la génesis del sistema escolar en*

Antioquia. De este mismo modo, planteamos algunas reflexiones sobre el presente de la Escuela rural, vistas en clave de su emergencia como asunto de la política educativa (Capítulo 10). En este orden de ideas, se abrió una ventana para hacer un análisis más profundo en futuras líneas de investigación, sobre las relaciones entre la emergencia de la escuela rural y las políticas educativas que configuran la escuela rural en el siglo XXI. La emergencia de la escuela rural como asunto de la política educativa examinó un entramado de relaciones de poder y saber que configuraron el Sistema educativo y se acentuaron en las prácticas cotidianas de la escuela rural, la cual, reprodujo las intenciones del Estado de forma particularizada, como lo fue la uniformidad del plan de estudio y a su vez, el silencio legislativo frente a las responsabilidades estatales para construir y dotar escuelas, de acuerdo a las necesidades de los contextos rurales. En este sentido, la escuela fue parte de un sistema unificado en la intencionalidad de lo que se debía enseñar, pero fragmentado en las responsabilidades sobre las formas cómo se gestó la escuela en los diversos territorios rurales.

Esta fragmentación de responsabilidades gubernamentales e imposición de obligaciones a las poblaciones campesinas para construir escuelas, explica porque la génesis de la escuela rural en el plano gubernamental reflejó una lucha permanente por los derechos de acceso, permanencia e igualdad de la educación, para una población que la recibe de acuerdo al sitio donde han nacido y a las posibilidades de escapar de la realidad que los habita. La escuela rural, como igualación de oportunidades para quienes nacieron en contextos marginales es a su vez, la reproducción de las desigualdades estructurales y sociales. Puesto que, los atributos de los individuos –sus capacidades individuales- no siempre alcanzan a revertir las prácticas desiguales que, incrustadas en

un sistema gubernamental por más de un siglo, se giran milimétricamente, para dar la sensación de progreso o movimiento, como, por ejemplo, cuando en la legislación se habla del cierre de brechas entre zonas urbanas y rurales, pero las brechas no se cierran; permanecen como una asíntota, reflejo de lo que se acerca, pero nunca llega.

En este sentido, ese llamado cierre de brechas que se explicita en los planes de desarrollo y políticas para la ruralidad nunca se cierra porque no se trata solo de la capacidad de una escuela que habita una pedagogía alternativa, de un poblado rural que se une desde un trabajo comunitario para el mejoramiento de la misma, o de un gobernante que llega y se marcha con una intención. Por el contrario, se trata de un asunto del sistema en el marco de un Estado que se ha legitimado desde unas prácticas desiguales validadas históricamente.

Por ello que, al ir a la génesis de la escuela, desde las relaciones que se han establecido entre las decisiones gubernamentales y la ruralidad, generó una discusión en relación a las líneas de enunciación del discurso estatal, generando perspectivas para pensar la escuela como parte del sistema educativo y visibilizar las tensiones que se suscitan en su interior.

De este modo, se generaron algunas comprensiones e incluso problematizaciones sobre las mencionadas relaciones político-educativas. Se abordó un tema poco investigado que, para el caso de la región de Antioquia, aportó elementos que permitieron leer la escuela rural de forma contemporánea, pero a la luz de su génesis, donde su historia en el marco gubernamental sigue configurando un asunto latente en el presente.

La génesis nuclear de la escuela rural estuvo atravesada por una contradictoria uniformidad que anuló las características de lo rural en la medida en que se reconoció

como escuela el programa curricular diseñado a nivel gubernamental, que poco a poco fue llegando a los caseríos y luego a la zona rural dispersa. El programa curricular se fue expandiendo desde el área urbana a la rural, con miras a la civilidad, el progreso y el control del territorio; anulando las características propias del campo y validando prácticas gubernamentales desde la uniformidad.

Por lo tanto, inicialmente, se estableció que la población rural en edad escolar, debía estar ubicada al menos a tres kilómetros de la zona urbana y agruparse por lo menos 25 niños. Pero la legislación no estableció, ni contempló las formas como los niños llegarían a recibir las clases y los materiales pedagógicos adecuados. Estos fueron elementos dejados al azar del destino de los poblados rurales. De esta manera, la uniformidad solo aplicó para los contenidos, en los cuales leer y escribir eran considerados fundamentales para ser un ciudadano, para cumplir los deberes y vivir los preceptos religiosos.

De este modo, el sistema surgió fragmentado, al admitir que la constitución de la escuela rural hacía parte de un formato replicable con idénticos resultados en todas las zonas, donde lo realmente fundamental era el encuentro entre el programa y la comunidad, puesto que, sin uno de esos componentes no había escuela. Desde esta perspectiva, se anuló la diversidad de los territorios a nivel geográfico, ambiental, cultural y social, puesto que, el encuentro no surgió para fortalecer o modificar el programa, sino para recibirlo y reproducirlo en las condiciones en que cada comunidad lo pudiera hacer.

Es por ello que las formas de lo rural fueron marginadas en la medida en que el gobierno estableció y difundió los contenidos, más no se ocupó de los medios para ello. En su lugar, admitió de forma intencional pero parcial, que la ruralidad hiciera parte de la

escuela porque sin ruralidad no era posible concebirse escuela en este medio. Pero en la génesis del sistema, no hubo una intención política que contemplara la construcción física de escuelas, la dotación pedagógica de las mismas o la formación de los maestros.

Lo anterior, en relación a la ausencia de responsabilidades gubernamentales, frente a la constitución de las escuelas rurales, implicó que las comunidades campesinas acondicionaran los locales de acuerdo con sus posibilidades, tomando la forma de una caseta, la sala de una casa, una choza o una escuela construida con recursos del Estado. Esta última fue poco recurrente en los inicios de la escuela, dado que, fue una responsabilidad que quedó a cargo de los Municipios; los cuales tenían pocos recursos y privilegiaron la zona urbana porque que a nivel nacional el desarrollo del territorio se había enfocado en la urbanización.

La zona rural fue vista como sinónimo de atraso, pobreza y poca civilidad. Por ello tampoco era viable pensar un programa de enseñanza para una zona que no representaba la civilización. Por el contrario, era necesario trasladar el programa educativo que ya se venía dando en las zonas urbanas, como una forma de acercar la ruralidad al desarrollo y la civilización.

En efecto, como se vio en la presentación de resultados de los capítulos, 8 y 9, las características de la ruralidad empezaron a tensionar el hacer escuela en el campo y fueron poco a poco marcando las agendas de los gobiernos. Tanto los maestros, como los visitantes, inspectores y directores de instrucción pública fueron visibilizando problemáticas asociadas a las epidemias, la desnutrición que alertaba sobre los problemas alimenticios y la deserción escolar.

Las situaciones descritas anteriormente, sobre problemáticas rurales que se hacían más visibles, al propagarse las epidemias o situaciones de extrema pobreza, ponía en jaque la capacidad de gobernar de los mandatarios locales y regionales, lo que afectaba sus índices de gestión y atención a la población. Es por ello que, las atenciones básicas y las decisiones que se tomaban no se enfocaban tanto en las problemáticas de los pobladores rurales a nivel educativo, sino en las consecuencias que ello traía para los índices de gestión gubernamental.

De ahí que las atenciones a las situaciones escolares, tanto en su génesis como en la consolidación de la escuela, siguieron respondiendo a las perspectivas de los gobernantes, a sus indicadores de gestión desde la capacidad de mantener el orden y control en los territorios. De este modo, las formas de lo rural solo eran validadas en la medida en que contribuían a los propósitos del gobierno, asumiendo responsabilidades educativas que en las zonas urbanas era cubiertas por el Estado. De lo contrario, sus necesidades y propuestas no contaban, eran voces silenciadas por estar al margen de la civilización. Así, la negación e invisibilización también fue un patrón con el que se configuró la escuela rural.

Lo anterior, sobre la ausencia de políticas que respondieran a las necesidades del campo, se explicó a la luz de las relaciones que se establecieron en el sistema educativo donde los factores económicos y la necesidad de atender a la población de forma mayoritaria a bajos costos, validó la atención educativa en la ruralidad desde la precariedad. Por su parte, las prácticas pedagógicas activas fueron otra forma de homogenizar e igualar metodologías generalizables al sistema, pero desconociendo las capacidades instaladas para ello, tanto a nivel de recursos educativos, como de la

formación de los maestros. Como se indicó anteriormente, a la ruralidad podían llegar maestros sin los títulos reglamentarios de la época.

Asimismo, en el capítulo 9, se analizaron los aspectos de higienización que fueron constituyendo rutas en la biopolítica, donde las intervenciones se daban más por temor a epidemias masivas que por derecho a la salud de las poblaciones campesinas.

Del mismo modo, se reflexionó porqué la escuela rural, que surgió en deuda con el sector campesino, sigue conservando elementos identitarios a su génesis, aunque los agentes comunitarios y gubernamentales reconocieron por igual que era necesario brindar otras condiciones para la educación rural. Ello, en parte responde a que integra un sistema que acentuó y naturalizó sus bases desde la marginación y la carencia. Por tanto, movilizar otras prácticas más igualitarias y justas implica necesariamente movimientos desde las relaciones de saber y poder en el marco del sistema educativo.

Este estudio abrió perspectivas para continuar investigando elementos de la escuela rural, visibilizar problemáticas en este sector e impulsar movimientos que logren generar cambios a nivel del sistema educativo, que responda a prácticas más igualitarias y reconozcan el valor que tienen las comunidades como una fuerza política de iguales. La ruralidad tiene características identitarias, históricamente anuladas en el marco de los procesos de homogenización.

En este contexto, según el actual Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022, como colombianos, seguimos aspirando a aquello que hace doscientos años anhelaban nuestros compatriotas: “Queremos tener un país de oportunidades, donde se cierren las brechas sociales, donde el lugar de origen o el nivel socioeconómico de la familia donde se nace no determine las oportunidades en la vida de las personas” (República de

Colombia, 2018- 2022, p. 35). De este modo, según el actual Plan Nacional de Desarrollo denominado Pacto por Colombia, pacto por la equidad, la igualdad sigue siendo un objetivo, pero aún está lejos como práctica cotidiana en su desarrollo como nación.

A los colombianos nos antecede un bicentenario en el que el sueño de un país más justo e igualitario sigue siendo una utopía, quizá una utopía que le ha permitido al país mantener la esperanza. Fue necesario analizar las bases sobre las que se acentuó el sistema educativo colombiano para generar algunas comprensiones, o en su defecto problematizaciones, de ese sueño que sigue siendo una asíntota entre la política gubernamental y las poblaciones rurales.

Por lo tanto, este estudio sobre las relaciones entre la política gubernamental y la ruralidad ponen de manifiesto las tensiones sobre las que surgió la escuela rural. Las dinámicas gubernamentales que admitieron y naturalizaron la invisibilización de las características rurales, a la vez que, validaron como oportuno la ausencia estatal en la constitución física de la escuela, reduciendo su intervención a decretar el programa académico a desarrollar en las comunidades campesinas. Todo lo anterior, marcado por condiciones de saber y poder que han configurado la forma como el gobierno ha mirado la ruralidad en el país.

12. Fuentes documentales

Constitución de Cundinamarca de 1811 [Con]. (4 de abril de 1811). Colombia.

Consultado en el Archivo histórico de Antioquia con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Constitución de Colombia de 1821 [Con]. (30 de agosto de 1821). Colombia. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Constituyente del Estado Soberano de Antioquia (1877) [Ley X de 1877]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Constitución Política de la República de Colombia (1886). Edición oficial, Medellín imprenta oficial, 1933. P.1-132. Anotada y concordada con el acto legislativo No 03 de 1910/ contiene Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, P.133- 181. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia. Consultado en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

DANE (1940). El problema de la instrucción en Colombia a la luz del censo de 1938. Anales de economía y estadística, Departamento Nacional de Estadística, Tomo III, 2. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección general de Instrucción pública (1871). La Escuela Normal, periódico oficial de Instrucción Pública. Consultado en Archivo pedagógico Escuela Normal Superior de Medellín.

Dirección de Instrucción pública (1920). Circular de la Gobernación del 24 de mayo de 1920. En Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Señor Gobernador del Departamento con motivo de la Reunión de la Asamblea Departamental de 1921. República de Colombia, Departamento de Antioquia, Medellín: Imprenta Oficial. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección General de Instrucción Pública (1921). Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Señor Gobernador del Departamento con motivo de la Reunión de la Asamblea Departamental de 1921. Departamento de Antioquia, Medellín: Imprenta Oficial. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de Instrucción pública (1922). Informe presentado al Sr. Gobernador del Departamento Dr. Manuel M. Toro, con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental de 1922. República de Colombia, Departamento de Antioquia, Medellín, Imprenta Oficial. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de Instrucción pública (1936). Informe de Educación (marzo 01 de 1936). Informe del Secretario al Señor Gobernador del Departamento, Imprenta oficial de Medellín. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de instrucción pública (1937). Inspección escolar (abril 19 de 1937). Informe del jefe de visitadores escolares, encargado de la inspección 2° enseñanza en el departamento. Consultado en el archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de instrucción Pública (1938). La educación en Antioquia por Joaquín Vallejo en informe de educación 1936-1940. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia (1880- 1886). Decretos de la Asamblea lejislativa [sic]. [número 452]. Registro [sic] oficial, órgano del gobierno. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Números GD 32 - GD 38.

Estado Soberano de Antioquia. (2 de abril de 1884). Actas de visitas a las escuelas públicas, Distrito de Concordia, Fredonia, Amagá, Heliconia. Registro Oficial, órgano del Gobierno, del Medellín, número 1268, p. 4836. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (5 de enero de 1881). Decreto 316 [número 457]. Registro [sic] oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (11 de enero de 1881). Decreto 325 [número 461]. Registro [sic] oficial. Parte oficial Gobierno del Estado.

Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (29 de enero de 1881).

Decreto 354 [número 494]. Registro [sic] oficial. Parte oficial Gobierno del Estado.

Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (10 de mayo de 1881).

Decreto 435 [número 535]. Registro [sic] oficial. Parte oficial Gobierno del Estado.

Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (14 de mayo de 1881).

Decreto 439. Registro [sic] oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (marzo 27 de 1882).

Circular 06, Inspección Departamental de Enseñanza del Suroeste- Jericó.

Registro oficial. Parte oficial Gobierno del Estado, Asamblea legislativa [sic]. Órgano del Gobierno. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados unidos de Colombia. Dirección general [sic] de instrucción pública. Bogotá, 1°

de marzo de 1871- circular número 4. La Escuela Normal, periódico oficial de Instrucción Pública. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia. Decreto orgánico de instrucción pública, [noviembre 1 de 1870]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia. La Escuela Normal. (1872). Correspondencia de la dirección general de instrucción pública. La Escuela Normal. Consultado en el Archivo pedagógico Escuela Normal Superior de Medellín.

Estados Unidos de Colombia. Estado Soberano de Antioquia, Registro oficial. Parte oficial Gobierno del Estado, Asamblea legislativa *[sic]*. Órgano del Gobierno, 1880, número 452. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Gaitán, J. (1940). Jorge Eliecer Gaitán, Obras Selectas. Parte segunda, compilación y presentación Jorge Mario Eastman. Colección pensadores políticos colombianos, Cámara de Representantes. Bogotá: imprenta nacional. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Gobernación de Antioquia, (1877). Leyes y Decretos, expedidos por la convención constituyente del Estado Soberano de Antioquia. [Imprenta oficial del Estado]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia (i571), con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Gobernación de Antioquia (1911- 1940). Anales de la Asamblea Departamental desde 1911 hasta 1940, colecciones anuales. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Gobernación de Antioquia (1949). Decreto 394, por el cual se ordena y reglamenta la cooperación de los maestros de escuela. Publicado en Gaceta Departamental 1949. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Gobernación de Antioquia (1949). Decreto 413 del 12 de julio de 1949, por el cual se hacen unos nombramientos y se dictan otras disposiciones. Gaceta Departamental, Dirección de E. Pública. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Gobierno de Colombia. (1903). Ley de instrucción pública. [Ley 39 de 1903]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Inspección escolar (1937). Informe del Jefe de visitadores Escolares encargado de la inspección 2ª Enseñanza en el departamento. Pedro A. Aguilar (abril 19 de 1937), Medellín. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Inspector Público del Norte. (diciembre 21 de 1922). Informe de la Inspección provincial de la I.P. del Norte- Amalfi, En Informe presentado al Sr. Gobernador del Departamento Dr. Manuel M. Toro, con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental de 1922. República de Colombia, Departamento de Antioquia, Medellín: Imprenta Oficial. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

La Gran Colombia, Constitución de la República (1821). Congreso General de la República. Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Tomo I. Ley sobre el

establecimiento de colejos [sic] ó [sic] casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la república. Bogotá 1822. Bruno Espinosa, impresor del gobierno general. P. 7- 267. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (1932). Informe del Ministerio presentando al Congreso de la República, sesiones ordinarias. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (1933). Informe del Ministerio presentando al Congreso de la República, sesiones ordinarias. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (1934). Informe del Ministerio presentando al Congreso de la República, sesiones ordinarias. Tomo I. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 47 del 28 de septiembre 1928. Por la cual se fomenta el desarrollo de escuelas domésticas Ministerio de Educación Nacional. Tomado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103000_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Ley 53 de abril 18 de 1931. Por el cual se crean algunos orfanatos, escuelas de artes y oficios, secciones de la policía colonizadora sedan facultades al gobierno para organizar aduanas en las regiones amazónicas. Consultado en

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103007_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (16 de julio de 1940). Decreto 1317. Por el cual se dispone a elaborar el mapa escolar de la república en cuanto a localización de escuelas primarias, y se dictan normas sobre construcción y dotación de las mismas. República de Colombia. Consultado en

https://normograma.info/men/docs/decreto_1317_1940.htm.

Ministerio de Educación Nacional. (21 de diciembre de 1938). Ley 257 de diciembre 21 de 1938. Por la cual se establece la cooperación entre la Nación, los Departamentos y Municipios para la fundación de grandes internados de educación campesina. Consultado en

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102938_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (15 noviembre de 1928). Ley 86 de noviembre 15 de 1928. Sobre academias nacionales sociedad geográfica y otras disposiciones sobre instrucción pública. Consultado en

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103002_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (25 de septiembre de 1926). Ley 012 de 1926. Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República. Consultado en

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102996_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1935). Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación. Luis López de Mesa (julio 20 de 1935). Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Instrucción Pública. (13 de noviembre de 1888). Ley 092 Por la cual se fomenta la Instrucción pública. [Ley 092 de 1888]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Instrucción Pública. Decreto 0429 de 1893, [20 de enero]. Por medio del cual se organiza la Instrucción pública primaria. Consultado en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Instrucción Pública. Decreto 595 de 1886, [9 de octubre]. Por medio del cual se organiza la instrucción pública primaria. Consultado en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102385_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Instrucción pública (1872). Informe del Ministro Dámaso Zapata al presentado al Congreso de la república (diciembre 3 de 1872). Congreso de la República, sesiones ordinarias. Bogotá, Colombia. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Instrucción pública (1894). Informe del Ministro Liborio Zerda, presentado al Congreso de la república. Congreso de la República, sesiones ordinarias. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Monarquía Española, Constitución de 1812. Promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812. Váiz en la imprenta real: MDCCCXII. Consultado en

<http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>

Ordenanza 66 de abril 30 de 1934. En Ordenanzas expedidas por la Asamblea Departamental Antioquia en secciones ordinarias de 1934. Medellín: Imprenta Oficial. P.193- 195. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Rengifo, T. (1878), Alocución del Presidente del Estado Soberano de Antioquia a los habitantes del Estado, publicado en Registro oficial número extraordinario. Medellín: imprenta del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

República de la Gran Colombia, Ley Fundamental, Artículo 8°, 1819. Consultado en Archivo Histórico de Antioquia. República de Colombia. Ley 89 de 1892, [13 de diciembre] Sobre instrucción pública. Consultado en <http://www.suin.juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1631047>

República de Colombia, Censo general de la población, (5 de julio de 1938). Tomo I Departamento de Antioquia. contraloría general de la República. Estadística Nacional. Imprenta nacional, Bogotá.

República de Colombia. (21 de diciembre de 1921). Decreto 184 por el cual se reforma el marcado con el número 116 de 13 de febrero de 1917, sobre categorías de las Escuelas Primarias de Departamento [Decreto 184]. En Informe presentado al Sr. Gobernador del Departamento Dr. Manuel M. Toro, con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental de 1922. Medellín: Imprenta Oficial. Consultado en el

Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

República de Colombia, DANE (2018). Departamento Nacional de Estadística, DANE en el Bicentenario. Historia de la división política administrativa y los Censos en Colombia. Tomado de www.dane.gov.co.

13. Referencias

- Acosta, M. y Orduña, P. (2010). El enclave de la escuela en el ámbito rural. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional–UPN. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia.
- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26 (73), 155-163. Versión On-line ISSN 2007-8358. Versión impresa ISSN 0187-0173.
- Baptista, M., y Gonzales, G. (2019). Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado. Premio Compartir, 20 años. Fundación compartir. Bogotá, 2019.
- Batallan, G. (1994). Autor y actores en Antropología: tradición y ética del trabajo de campo. En I Jornada sobre Etnografía y métodos cualitativos. Universidad de Buenos Aires y el Instituto de Desarrollo Económico (IDES). Buenos Aires, Argentina:
- Batthyány, K. Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República (UCUR), Montevideo.
- Bezerra D, R. y Silva, A. P. (2018) Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento, *Psicología Escolar e Educacional*, 22(3), 467-475.
- Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. [Objetivación Participante] (Trad)., *Journal of The Royal Anthropological Institute*, 9(2), pp. 281-294.
- Bourdieu, P. (2007). El Sentido Práctico. Argentina: Biblioteca Clásica del Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En materiales de Sociología crítica. Las ediciones de la Piqueta. P. 183-194. Consultado en https://www.academia.edu/15391854/notas_provisionales.
- Castro, E. (2008). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Colección Prometeo. Edición Bernal, Argentina.
- Carmagnani, M. (1984). Estado y Sociedad en América Latina. Barcelona: Crítica.
- Corvalán, J. (2004). Síntesis y análisis global de resultados por países En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. pp. 7- 41. Italia: FAO.
- Crespo, C., y Tazzoni, M. (2011) De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. Revista Colombiana de Antropología, 47 (1), pp. 69-90.
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Misión para la transformación del campo, saldar la deuda histórica con el campo. Documento elaborado por: José Antonio Ocampo – Jefe de Misión. Prosperidad para todos. Bogotá, Colombia.
- DANE, (2018). Departamento Nacional de Estadística, DANE. Censo Nacional de población y vivienda. Bogotá.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?: Argentina: *Gedisa*.
- Demellenne, D. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Paraguay En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 391-441) Italia: FAO.
- Denzin N. K. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw Hill.

- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y / o neoliberalismo? En E. Fanfani (Trad), Conferencia presentada en Seminario Internacional Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IPE- UNESCO, Buenos Aires.
- Duarte, J. (2003). Educación pública y clientelismo en Colombia. Medellín: Clío Editorial.
- Duran, M. (2016). Simón Rodríguez. [Episodio de serie de YouTube]. En Maestros de América Latina. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqIUKvU.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Argentina: Ediciones Santillana, S. A.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela Moderna argentina: una perspectiva Posestructuralista. Cuadernos de Pesquisa, 34(122), p. 305-335.
- Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37. PP. 13- 31.
- España, G. (2013). El País que se hizo a tiros. Guerra civiles colombianas (1810-1903). Edición especial. Colección de actualización bibliográfica para la red de bibliotecas públicas del Ministerio de Cultura, Plan nacional de Lectura y escritura leer es mi cuento, 2013. Bogotá, Colombia.
- Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. Educación médica y salud. Vol. 11. N° 1. Segunda conferencia dictada en el curso de medicina social que tuvo lugar en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social, Centro Biomédico, de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, Brasil. Recuperada de <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4839.pdf>

Foucault, M. (1978). Seguridad, territorio y población. Curso en el College de France (1977-1978) Fondo de cultura económica. Traducción de Horacio Pons.

Consultado en: [https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/](https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf)

[foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf](https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf).

Foucault, Michel (1992). Genealogía del poder. Microfísica del poder. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Las Ediciones de la Piqueta, Tercera Edición. Madrid España.

Foucault, Michel (2002). La Arqueología del Saber. Siglo veintiuno editores Argentina, s.a. 368 p. Traducción Aurelio Garzón del Camino.

Galak, E. (2016). Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil. Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina: Editorial Biblos.

Gobernación de Antioquia, Secretaria de Educación. (2013). Asesoría y asistencia técnica en Pedagogías Activas a la red Académica de Docentes Rurales del Departamento de Antioquia Sistematización de la Experiencia. Antioquia la más Educada. Antioquia, Colombia.

Gobernación de Antioquia, (2013). Asesoría y asistencia técnica en Pedagogías Activas a la red Académica de Docentes Rurales del Departamento de Antioquia. Sistematización de la Experiencia. Secretaría de Educación Departamental.

Gonzáles, M. (2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176 (mayo- agosto de 2007). Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Gómez y Puiggrós (2019). Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina. 1a ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Guerra, F. (1994). La desintegración de la Monarquía hispánica: revolución e independencias En A. Castro. y F. Leiva, Guerra, De los imperios a las naciones: Iberoamérica (pp. 195-227). Zaragoza: iberCaja.
- Hamnett, B. (2008) La regeneración (1875-1900) En L. Salmoral (Coord.). Historia de Iberoamérica. Tomo III: Historia Contemporánea, pp. 317-401. Madrid: Cátedra.
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia 1918- 1957: una historia Social, económica y política. Fondo Editorial CEREC. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 217-263) Italia: FAO.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P (2006). Metodología de investigación. 4ta Ed. McGraw-Hill/interamericana editores, S.A, México.
- Hernández-Sampieri, R; Medonza, C. (2018). Metodología de la investigación, las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. México: Mcgraw-Hill Interamericana.
- Hernández, L. (2018) La escuela rural en perspectiva gubernamental, una mirada desde el dispositivo escolar. En Gil, Plazas, Guzmán, Jaimes, Solano, Hernández, Angarita, Herrera, Gutiérrez y Botero. Cuadernos de Investigación en Educación (Buenos Aires: CLACSO, Medellín: CEDALC), pp. 95- 112.

- Herrera (1999). Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores Colombia, S.A. Bogotá, Colombia
- Hunter, I. (1998). Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, S.A.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta Ed. Quiron Ediciones, Caracas.
- Machado A. (2011). Colombia rural: modernización con orden social injusto y fracaso del modelo de desarrollo. En Colombia rural 2011 Razones para la esperanza, informe Nacional de desarrollo humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –pnud Consultado en:
https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf
- Martínez, A. (2010). Memorias de la escuela pública expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774- 1821. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Masschelein, J. Simons, M. (2014). Defensa de la escuela una cuestión pública. Miño y Dávila, editores. Madrid España, 2014.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- Melo, J. 1988. Historia de Antioquia. Antioquia: presencia Ltda.

Mesa de Educación Rural en Antioquia MERA (2014). Aportes comunitarios para la construcción de una política pública de educación y desarrollo rural, fruto de los foros veredales de educación. Para escucharnos y hacernos escuchar. Informe final, 2014. Secretaría de Educación de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional, (2015). Colombia territorio rural. Apuesta por una política educativa para el campo. Todos por un nuevo país. Tomado de www.colombiaaprende.edu.co.

Ministerio de Educación Nacional, (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Todos por un Nuevo País. Tomado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385562_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). Memorias del Foro Educativo Nacional: Educación para la paz, escuelas, comunidades y territorios. Tomado de www.colombiaaprende.edu.co.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto Ley 882 de 2017. Por el cual se adoptan normas sobre la organización y prestación del servicio educativo estatal y el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por el conflicto armado.

Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz. Consultado en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2019). Guía para postulación de sedes de instituciones educativas rurales, a la convocatoria para la financiación de proyectos de mejoramiento en infraestructura educativa rural. La educación es de todos.

- Morris, M. (1998). Introducción. En Hunter, I. Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Ediciones Pomares – Corredor, S.A. Barcelona.
- Muñoz, H. (2011). La Biblioteca Aldeana de Colombia y el ideario de la República Liberal. Bibliotecas y cultura en Antioquia, 1934-1947. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Narvaja, P. (2017). Esbozos de una pedagogía escolar. Digital Publisher, 4. ISSN 2588-0705.
- Narvaja, P. (2013). Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar. Trabajo presentado en Noveno Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Ortiz, L. (1988). Antioquia bajo el federalismo en Melo, Orlando. Historia de Antioquia. Medellín: Presencia Ltda.
- Ossa, A. (2003). La escuela en el plan Ospina. En Zapata, V., Marín, E., Ossa, A., y Ceballos, R., El concepto de Escuela en Colombia en los planes educativos del Siglo XIX y XX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Pequeño Larousse Ilustrado (2012). Edición especial para el Ministerio de Educación Nacional, Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento. Bogotá, Colombia.
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 164- 213) Italia: FAO

- Pineau, P. (2010). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo. En Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre proyecto de la modernidad., Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pontes, E. (2004). Estudo sobre a educação para a população rural no brasil En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 44- 90). Italia: FAO.
- Puigrós, A. (2016). La educación Popular en América Latina. Orígenes, Polémicas y Perspectivas. Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires, Argentina.
- Ramírez, E. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 330- 385) Italia: FAO.
- Ranciere, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina.
- Rendón, M. (1997). Dirección territorial administrativa para Antioquia durante el Siglo XIX. Antioquia: Dirección de Cultura. Consultado el 29 de Septiembre de 2018 en Archivo histórico de Antioquia: <http://www.culturantioquia.gov.co>.
- República de Colombia (2014) Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Departamento Nacional de Planeación. Tomado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018%20Bases%20Final.pdf>

- República de Colombia (2018). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad traza el camino para lograr el país que queremos. p.1-1.457. Dirección Nacional de Planeación. Consultado en: <https://www.dnp.gov.co>.
- Rockwell, E. (2018), Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial. Colección antologías del pensamiento social Latinoamericano y Caribeño. Buenos Aires: Clacso.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2007). Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México DF: CIESAS.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. Educação em Revista, 44, p. 13-39.
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia.
- Salas, J. (2012). Historia General de la Educación. Consultado en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Serrano, E. (2016). ¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce así misma. Colombia: Planeta.
- Sierra, J. (1988). Independencia. En Melo, Orlando. Historia de Antioquia (Editorial: presencia Ltda).

- Soto, N. (2013). Trayectoria y presente de la pedagogía en relación al debate sobre y con las ciencias de la educación. Consultado en <https://www.clubensayos.com/Ciencia/TRAYECTORIA-Y-PRESENTE-DE-LA-PEDAGOG%C3%8DA-EN-RELACI%C3%93N/1146664.html>
- Soto, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. Revista historia de la Educación latinoamericana. Vol. 14 No.18. Enero – junio 2012. pp. 211 – 243.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela: breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de La Plata. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tovar, M. P. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en México En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 265- 324) Italia: FAO.
- Valles, M (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial síntesis, S.A, Madrid.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (1994). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. [Traducido al español de Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire]. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, Educación para la población rural

en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 92- 158).
Italia: FAO.

Zapata, V. (2003). El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Anexo 01 Matricula de estudiantes en instituciones rurales. Fuente SIMAT

Matricula de estudiantes en las instituciones de la Secretaria de Educación de Antioquia			
Subregión	RURAL	URBANA	Total general
Bajo Cauca	24286	46214	70500
Magdalena Medio	8247	11425	19672
Nordeste	17334	22663	39997
Norte	22717	27740	50457
Occidente	23923	18572	42495
Oriente	34867	49944	84811
Suroeste	29573	34731	64304
Urabá	41127	36984	78111
Valle de Aburrá	7901	28781	36682
Total general	209975	277054	487029

Fuente: SIMAT 31 DE DICIEMBRE DE 2017 SECTOR OFICIAL- Secretaria de Educación de Antioquia

Anexo 2. Ficha de análisis y validación

2.1. Instrumento N° 01: ficha de análisis a nivel legislativo

Propósito. La presente ficha tiene como objetivo el análisis intertextual de documentos genuinos a nivel legislativo, que desde la etnografía documental tiene en cuenta factores que permiten develar elementos tanto del documento original como los aspectos que emergen en relación a las categorías nativas, al elaborar el tejido de notas metodológicas y subjetivas que tienen concordancia con las notas analíticas.

Se plantea realizar un análisis documental desde las leyes, decretos, ordenanzas, discursos y anales de la Asamblea, en relación a las decisiones legislativas que sean vinculantes con la génesis de la escuela rural, para identificar las categorías: fundamentos políticos, responsabilidades gubernamentales y tensiones en la constitución de la escuela (zona rural de Antioquia).

(1). Bibliografía. Se referencia la ubicación física del documento. Ejemplo: Constitución de la República. Congreso General de la República. Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Tomo I. Comprende la Constitución y Leyes sancionadas por el Primer congreso general [S/C] en las sesiones que celebró desde el 6 de mayo hasta el 14 de octubre de 1821. Bogotá 1822. Bruno Espinosa Impresor del gobierno general. P. 7-267. *Copia fiel a la escritura original.	(2). Fecha y lugar: Ejemplo: Julio 13 de 2018 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.	(3). N° Ficha: (Se escribe secuencia y tema o tópico): Escuelas de primeras letras.
(4). Notas descriptivas: Se transcribe los apartados relacionados con las categorías propuestas, se pone en suspenso su subjetividad valorativa, no juzga solo describe las ideas originales. Ejemplo: 1. Que sin saber leer y escribir los ciudadanos, no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión[S/C] y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud, decreta lo siguiente:	(5). Palabras claves Escuelas de Primeras Letras Sagradas obligaciones Dotación Resguardos	

Art.1°. Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba.

Art.2°. Para dotar en todo ó [SIC] en parte las escuelas de primeras letras se aplicarán con preferencia todas aquellas fundaciones ó [SIC] rentas especialmente destinadas en algunos lugares para tan importante objeto, las que con el mayor cuidado se fomentaran y asegurarán por las autoridades y personas á [SIC] quien corresponda.

Art. 3°. Las ciudades y villas que tuvieren asignados algunos propios, sean cuales fueren dotaran la escuela de los sobrantes de aquel ramo, satisfechos que sean los gastos comunes.

Art.4°. En todas las ciudades y villas en que no alcanzaren los propios, y en las parroquias en donde no haya alguna fundación especial para la dotación de la escuela de primeras letras, la pagaran los vecinos. Con este fin los reunirá el primer juez del lugar y manifestándoles la importancia de aquel establecimiento, hará que cada uno se comprometa a dar mensualmente cierta suma proporcionada a sus facultades consignándose tales ofrecimientos en una lista legalmente autorizada (se hace la transcripción completa de los artículos relacionados con las categorías nativas)

p. 74- 76

(6). Notas analíticas: Se empiezan a establecer relaciones con otras unidades analíticas o con los aspectos relevantes en función de las categorías propuestas.

Ejemplo:

1. Que sin saber leer y escribir los ciudadanos, no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión [SIC] y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud

Art.1°. Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba

Art.4°. En todas las ciudades y villas en que no alcanzaren los propios, y en las parroquias en donde no haya alguna fundación especial para la dotación de la escuela de primeras letras, la pagaran los vecinos.

(7). Notas metodológicas y subjetivas: se plantean reflexiones y observaciones sobre los datos analíticos. Así mismo, el investigador plantea lo que va sucediendo tanto con el objeto en construcción como con las posibilidades de acceso y análisis.

Ejemplo:

Se proyecta que la educación surge para sostener la moral, la religión y las buenas costumbres. Así mismo, se observa relevante la educación para conocer las sagradas obligaciones y cumplir los deberes.

Se analizan criterios generales y homogenizantes para la difusión de las escuelas de primeras letras, estableciendo su financiación, infraestructura, dotación y programas.

2.2. Instrumento N° 02: ficha de análisis a nivel de documentos e informes oficiales

Propósito. Realizar análisis de documentos a nivel de informes oficiales, comunicados y visitas realizadas o relacionadas con las escuelas rurales por parte de los visitantes o inspectores de la educación de la época. Este momento investigativo esta intrínsecamente relacionado con el anterior, tanto desde el análisis documental como

desde el registro de notas metodológicas. Sin embargo, es una búsqueda investigativa que permite generar datos analíticos para establecer una teoría comparativa entre lo que la legislación decretó para la escuela rural y lo que los funcionarios de la secretaria de educación, maestros, inspectores, visitantes u otras personas vinculadas con el campo educativo en la génesis del sistema, observaron y comunicaron.

En este sentido, se encuentran elementos para identificar categorías vinculadas con la caracterización de la escuela rural, las relaciones entre la escuela y el contexto; así como los principios de uniformidad y universalización de la escuela.

Nota: se utilizará el mismo instrumento de análisis intertextual planteado.

2.3 Validación de instrumentos por parte de los Expertos

Instrucción: A través de esta plantilla se pretende validar un instrumento de investigación, para lo cual se le pide el favor que lo valore e indique si éste es o no apropiado para el objetivo de la investigación.

En ese sentido, se le sugiere tener en cuenta dos aspectos centrales:

- a) Si las categorías planteadas representan la intencionalidad del objeto de investigación.
- b) Si los ítems que conforman el instrumento permiten generar procesos analíticos a nivel documental.

De igual manera, procurar tomar en cuenta otros criterios en relación a la claridad de los componentes que se plantean en las fichas de análisis y si mediante esta consulta sería factible que se logaran los objetivos propuestos.

Por favor valorar cada ítem, según la siguiente escala:

Puntuación	Criterio de evaluación
------------	------------------------

1	El ítem no es pertinente, por lo que debe ser eliminado.
2	El ítem es válido, pero debe ser replanteado.
3	El ítem es pertinente.

Teniendo en cuenta lo anterior, indicar con una equis (x) la puntuación adecuada de cada ítem en el siguiente formato. Así mismo, cuenta con un espacio para recomendaciones por cada ítem si se le considera necesario, con el fin de mejorar el instrumento.

Observaciones 01:

Ítem	Puntuación			Recomendación
	1	2	3	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	

Instrumento con el cual se consiguen los objetivos Comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad le planteó como problema a la praxis gubernamental en la génesis del sistema escolar en Antioquia, es más, devela otros discursos poco visibles en la narrativa de las leyes.

Nombre del investigador evaluador: GERARDO SÁNCHEZ REALES

Doctor en Educación

Cargo: Rector de la Institución Educativa Técnico Industrial Tomás Carrasquilla

Observaciones 02:

Ítem	Puntuación			Recomendación
	1	2	3	
8.			X	
9.			X	

10.			X	
11.			X	
12.			X	
13.			X	
14.			X	

Las categorías planteadas en este instrumento cumplen integralmente con el objeto de investigación, las cuales permiten el análisis documental adecuado en procura de la profundización de conceptos y análisis de contextos.

Este instrumento, además, permite develar la realidad de las escuelas rurales. Sugiere la preocupación, cómo en estos centros se innova casi por obligación. En los últimos años en nuestro país se han sufrido la irrupción de la crisis en forma de cierres. Algunos nuevos gobiernos regionales tratan de detener su caída. Creo que este tipo de políticas han generado incertidumbre sobre sus intenciones y alcances, además del cuestionamiento natural de muchos de maestros, académicos y la comunidad local, respecto a la estrategia operativa para lograrlo. Considero de mucha pertinencia este ejercicio investigativo, ya que es conveniente que las autoridades educativas, fundamenten su toma de decisiones en los aportes que la investigación educativa les ofrece; en el caso de la educación en zonas pobres, marginadas, rurales, se desarrolla una educación que ha logrado grandes frutos a lo largo de su historia.

Nombre del investigador evaluador: Martha Lucía Atehortúa Rendón

Doctora en Educación

Cargo: Docente en propiedad Municipio de Medellín

Observación 03:

Teniendo en cuenta lo anterior, indicar con una equis (x) la puntuación adecuada de cada ítem en el siguiente formato. Así mismo, cuenta con un espacio para recomendaciones por cada ítem si se le considera necesario, con el fin de mejorar el instrumento.

De antemano, muchas gracias por su valioso aporte para esta investigación.

Ítem	Puntuación			Recomendación
	1	2	3	
15.			X	Incluir en la denominación del ítem, la descripción de la fuente. Pues la ubicación la observo mejor en el Ítem 2.
16.			X	Considero que este ítem hace referencia a la ubicación espacio-temporal de la fuente.
17.			X	En vez de tema o tópico podría denominarse Categoría
18.			X	
19.			X	
20.			X	
21.			X	

Nombre del investigador evaluador: Germán Alonso Vélez Sánchez

Doctor en Educación

Cargo: Docente de Cátedra Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Anexo 3. Codificación y Unidades de análisis con el software Atlas Ti.

3.1. Instrucción pública

3.2. Escuela rural y legislación

3.3. Plan de Estudio

3.4. Escuelas rurales alternadas

3.5. Escuelas rurales alternadas (parte 2)

3.6. Financiación y obligaciones de las comunidades

3.7. Servicio educativo, características

3.8. Higiene escolar

3.9. Uniformidad

3.10. Independencia y escuelas

3.11. Instrucción pública en Antioquia

3.12. Instrucción pública en Antioquia (parte 2)

3.13. Sistema educativo

3.14. Notas analíticas, metodológicas y subjetivas