

Docencia rural en Santander: más allá del tablero y la señal

Rural Teaching in Santander: Beyond the Blackboard and the Signal

María Angélica Bravo Moreno¹

Ricardo Bedoya²

Resumen

El objetivo de la presente reflexión se centra en llevar a cabo un análisis crítico de la situación que vive la educación rural en Colombia, haciendo hincapié en ciertas circunstancias relacionadas con la ruralidad en lugares como la vereda Bajo Guamito, situada en el municipio de Puente Nacional, Santander. Se opta por un enfoque personal, analítico y conceptual que permite enlazar la realidad que se ha trasladado en el nivel nacional con aquellas historias de la cotidianidad en territorios apartados. La reflexión inicia por el reconocimiento de la desigualdad que ha existido entre lo urbano y lo rural, donde el acceso a una educación de calidad es una verdadera deuda histórica del Estado con las comunidades campesinas.

Palabras clave

Educación alternativa, desigualdad territorial, modelos flexibles, inclusión rural, desarrollo comunitario, permanencia escolar, tecnologías educativas, contexto campesino.

Abstract

The objective of this reflection is to carry out a critical analysis of the current state of rural education in Colombia, with an emphasis on specific circumstances related to rurality in places such as the village of Bajo Guamito, located in the municipality of Puente Nacional, Santander. A personal, analytical, and conceptual approach is adopted to connect the national-level reality with everyday stories from remote territories. The reflection begins by acknowledging the longstanding inequality between urban and rural areas, where access to quality education has become a true historical debt of the State to rural communities.

Keywords

Alternative education, territorial inequality, flexible models, rural inclusion, community development, school retention, educational technologies, rural context.

¹ Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Semillero Batalla del Silencio. Correo electrónico: mabravomo@unad-virtual.edu.co o angelicabm1706@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6498-5734>

² Coautor.

Introducción

La educación rural en Colombia es quizá uno de los más importantes retos frente a la problemática de la equidad social y territorial. A pesar de la normativa y el discurso educativo, que abogan por una educación incluyente, las comunidades campesinas continúan sufriendo condiciones estructurales que atentan contra el acceso, la permanencia y la calidad educativa. Esta reflexión surge desde una mirada personal y comunitaria, gracias a las vivencias desde la vereda Bajo Guamito, ubicada en el municipio de Puente Nacional, Santander, donde podemos evidenciar con las deficiencias en conectividad, infraestructura y oferta pedagógica, la deuda histórica del Estado con los territorios rurales. Así, el objetivo central es poner sobre el análisis no solo la crítica hacia la educación rural en el país en tanto hábito de estas comunidades, sino también los elementos conceptuales que nos lleven a evidenciar las brechas existentes y, al mismo tiempo, a poner en la escena de la reflexión algunas formas de resistencia y de transformación en un sentido comunitario. Este ejercicio se sustenta en la captación de los territorios rurales no solo como aquellos espacios geográficos, sino también como espacios vivos en la producción de saberes, en la lucha social y en la construcción de un futuro.

Desarrollo

La lectura de Macia (2019) en torno a la formación en servicio de los maestros rurales en Colombia constituye una referencia que muestra un punto de inicio importante para hacer reflexionar en torno a los retos de la educación en los territorios rurales, sobre todo desde mi propia experiencia como docente y estudiante universitaria en la vereda Bajo Guamito, en el municipio de Puente Nacional, Santander; texto que visibiliza las inequidades estructurales que

hay entre las zonas urbanas y rurales, sobre todo en cuanto a la calidad de la educación, el acceso a los recursos y las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes.

En este artículo se menciona que, en la educación rural, se da un “rezago [...] en la escolarización y adquisición de habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias” debido a factores de tipo estructural y a la dificultad del Estado para poder consolidar un equipo docente en estas áreas (Macia, 2019, p. 68). Esto también se observa en mi propia comunidad, donde las instituciones educativas tienen serias dificultades para conectar, para establecer infraestructuras de aprendizaje, y donde el propio desarrollo del profesorado no ha tenido lugar por una falta de oportunidades de capacitación que no son muy propias del entorno rural, lo que no hace sino reforzar la existencia de un círculo vicioso de desposesión educativa.

El texto pone de manifiesto que la formación en servicio debe considerar los contextos de las escuelas rurales, constituyendo estos los que determinan también las necesidades reales de esa cualificación docente. Lo anterior toma especial relevancia en comunidades como Bajo Guamito, donde los docentes son no solo docentes, sino también líderes comunitarios, orientadores e, incluso, el único vínculo institucional del Estado en el territorio. Los profesores rurales, como indica Macia (2019), han de desarrollar también habilidades socioemocionales que les permitan articular problemáticas como la deserción escolar, la violencia intrafamiliar, el embarazo en adolescentes o el consumo de sustancias, problemáticas igualmente presentes en mi contexto y que requieren respuestas integrales, es decir, que van más allá del currículo (pp. 73-74).

Desde un punto de vista crítico conviene interrogarse de manera continua y reflexiva de qué manera se continúa dando por hechas algunas suposiciones que identifican o equiparan lo rural con el atraso, la falta o el vacío, sin atender a las potencialidades que puede ofrecer el nuevo

contexto para una educación más acompañada, contextualizada, comunitaria y transformadora. La política educativa tendría que ser capaz de basarse en una mirada territorial, que tienda a reconocer las especificidades de las comunidades rurales en lugar de imponer modos de hacer, sin contexto alguno, urbanos. Desde mi experiencia como docente rural puedo argumentar que, en caso de que durante una formación de profesorado las propuestas de formación lleguen en las condiciones anteriores, estas suelen ser ejes con un enfoque homogéneo que poco tiene que ver con la realidad campesina. Esa desconexión hace que el impacto de esta formación sea muy bajo o nulificado, y que se reintroduzca el centralismo histórico que, como todo centralismo, ha puesto fuera a la ruralidad.

En esta línea, la concepción de Macia (2019) que resalta el carácter no dicotómico entre lo rural y lo urbano resulta determinante para hablar de las nuevas configuraciones del territorio. Esta autora comenta que “lo urbano y lo rural no se producen como opuestos” (p. 75), frase que me interpeló profundamente debido a que en Bajo Guamito son muchas las familias que se involucran en la práctica agrícola y la actividad emprendedora, lo cual incluye la relación entre redes sociales o mercados digitales, y por lo tanto, refleja la interacción constante con lo urbano y lo tecnológico. En este sentido, la formación docente en espacios rurales debe estar en articulación con la formación en competencias digitales y mediáticas sin que quede al margen de la cultura y saberes del territorio.

Con este antecedente y mi tarea de monitora de la UNAD, he podido comprobar que los estudiantes universitarios que viven en zonas rurales como las que yo habito también presentan dificultades en la educación universitaria que limitan sus procesos de aprendizaje. Estas dificultades pueden relacionarse con las que ya presentaban en educación básica y media. Me refiero a la dificultad para conectarse, a la dificultad para acceder a los horarios que no son

compatibles con el trabajo del campo y, en fin, a dificultades en el aprendizaje que puede provocar el sentimiento de aislamiento académico en el que se encuentran. Esta experiencia demuestra la necesidad de un tipo de educación rural e integral que no solo prepare en contenidos, sino que acompañe en lo emocional, desde lo familiar, desde la comunidad.

Toda la argumentación anterior es acorde con lo expuesto por Macia (2019) cuando expone que “la formación en servicio es uno de los elementos claves en la formación profesional de los docentes, que les permite mejorar su desempeño [...] y elevar su propio nivel de satisfacción con la propia labor” (p. 73). Desde esta mirada, no es suficiente, pues, ofrecer diplomados o talleres; se necesitaría una política educativa comprometida con la dignificación del maestro rural como sujeto político, agente del cambio e incluso constructor de paz en los territorios históricamente olvidados.

Conclusión

Tal como apunta Macia (2019), la formación en servicio de los maestros rurales constituye un aspecto fundamental para dar respuesta a las múltiples demandas que el ejercicio docente en los contextos de vulnerabilidad estructural presenta. En territorios como la vereda Bajo Guamito, de Puente Nacional, Santander, donde vivo y trabajo como docente, las dificultades de acceso, el poco equipamiento didáctico, las brechas tecnológicas y el escaso acompañamiento del Estado para impulsar el desarrollo profesional del magisterio se suman a los desafíos propios del territorio.

Desde esta perspectiva y también desde mi experiencia de monitora en la UNAD soy capaz de evidenciar incluso que los procesos de acompañamiento académico no solamente pueden fortalecer las competencias técnicas y cognitivas de los estudiantes, también posibilitan

las redes de apoyo entre pares, los espacios de escucha y los liderazgos transformadores dentro del sector rural. Es así como el rol de monitora no solamente es académico, sino también, el puente de la intervención desde la formación profesional y de la realidad de los territorios, y hace surgir desde la resiliencia y la colectividad los procesos educativos.

Así las cosas, se puede concluir que el desarrollo profesional de los docentes rurales debe considerar procesos contextualizados que contemplen la cultura local, los saberes campesinos, la diversidad de itinerarios educativos y las problemáticas socioemocionales de la niñez y juventud rurales. La articulación de la teoría con la práctica y la política educativa con la realidad territorial es absolutamente necesaria para que la educación rural deje de ser un mero proceso de enseñanza; en su definición debe ser considerada como la herramienta de transformación que puede llegar a ser.

De tal manera resulta imprescindible que las estrategias de la formación docente en servicio sean construidas a partir del reconocimiento de la complejidad del territorio y de un acompañamiento permanente, pertinente y con sentido humano. Desde mi doble condición de docente rural y de monitora-estudiante universitaria, vuelvo a reafirmar que solo a través de la educación situada, de un acompañamiento situado y de la educación consensuada con las voces locales se hará posible la superación de las distancias que abren las brechas para contribuir a la equidad educativa desde la localización de lo local.

Agradecimientos

Quisiera transmitir mi sincero agradecimiento a las personas y las instituciones que en mi camino formativo tanto por haber sido determinantes para seguir la trayectoria académica como por la huella humana que han dejado en mi vida.

En primer lugar, mi agradecimiento a Esneyder Navarro, líder nacional de monitores de la UNAD, cuyo discurso y voz han sido para mí un manantial inagotable de inspiración. Las palabras que él ha compartido con nosotros, sus propios sentimientos, su sabiduría, su sensibilidad y su mirada transformadora han sido las que me han acompañado en los momentos de duda, y las que han contribuido a animarme a seguir adelante, a entender el valor de la monitoría, entendida como una acción con sentido social, ético y pedagógico. Eso me ha dejado muy claro que la forma como Esneyder lleva su liderazgo no solo a través del conocimiento, sino también a través del alma y eso ha permitido que yo afiance mi compromiso como monitora. Entender que cualquier intervención que hagamos es un medio que podemos utilizar para conseguir cambios en la vida de las personas a las que acompañamos, por pequeños que estos nos puedan parecer. Su ejemplo me ha motivado a seguir soñando con una universidad pública más cercana a sus territorios y con más voluntad hacia sus aprendices.

Asimismo, quisiera dar las gracias de manera sentida a Ricardo Bedoya, mi guía en el semillero de investigación Batalla del Silencio, mi alma mater investigativa. Ricardo ha sido ese faro teórico que ilumina los caminos de la duda, y, además, ha sido guía con una perspectiva profundamente humana de la investigación. La manera como enseña Ricardo va más allá del método: siempre nos está recordando que investigar es escuchar al otro, mirar con respeto el contexto y escribir con el corazón lo que se quiere transformar. Gracias a él he aprendido a investigar con sentido, con ética y con compromiso comunitario, y al mismo tiempo, a valorar la rigurosidad sin perder la sensibilidad en relación con las historias que nos rodean.

Finalmente, a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), que ha sido mi casa de formación como comunicadora social, porque gracias a su modelo pedagógico flexible y humanizante he podido ir desarrollando mis

capacidades desde la ruralidad y no desde una limitación de esa ruralidad, sino como una oportunidad para pensar la comunicación desde la misma realidad. La UNAD ha hecho cosas en mí no solo en términos profesionales, también ha despertado un deseo de ser una parte de estos procesos educativos transformadores desde la palabra, desde la escucha, desde el compromiso con el otro.

A todos ellos mi más profundo agradecimiento. Sus enseñanzas viven en mí y caminan conmigo a cada paso en mi camino como estudiante, monitora, docente rural y constructora de comunidad.

Referencias

Macía, M. B. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(79), 67-89. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2001>