



Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad¹.

Paths, strokes and lines: a contribution to the (de)construction of education in rural contexts.

Jáder S. Serna*

- Ex)secretario de Educación del Gobierno Municipal de Venecia, Antioquia - Colombia (2020-2023). Profesor perteneciente a la Secretaría de Educación de Antioquia. Profesor de Catedra de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación, Universidad de Antioquia-Colombia; Integrante del grupo de investigación Matemática, Educación y Sociedad – MES – de la Universidad de Antioquia.
<https://orcid.org/0000-0002-1913-2885>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001515597
jader.serna@udea.edu.co

Fecha de Recepción: 24/05/2024

Fecha de Aprobación: 01/06/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

¹ El presente artículo es derivado de reflexiones, en parte realizadas, del trabajo de maestría titulado “Experiencias de profesores(as) de Matemática sobre la Evaluación en el contexto de la ruralidad: quitar máscaras para mostrar caras auténticas” (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a).



DOI:

<https://doi.org/10.61447/20240601/art07>

Citar artículo como:

Serna Martínez, J. S. (2024). Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 155-175.

<https://doi.org/10.61447/20240601/art07>

Resumen

El presente artículo de reflexión surge a partir de experiencias vividas como profesor e investigador de una institución educativa ubicada en contexto rural, como secretario de educación de un municipio colombiano catalogado de sexta categoría y de los resultados surgidos en el desarrollo de mi trabajo de investigación de maestría. Es así, como se dan a conocer tensiones, desafíos, realidades y oportunidades, para pensar y (re)pensar lo que es hoy la educación en el contexto de la ruralidad, tomando como eje el municipio de Venecia - Suroeste Antioqueño Colombiano, el cual me posibilitó acercarme y dar a conocer esas realidades educativas que día a día afrontan profesores(as), estudiantes, familias, directivos docentes y comunidad en general. El objetivo del presente artículo reflexivo, es ir en la búsqueda de plantear líneas de desterritorialización, en el sentido que es abordado por los filósofos Guilles Deleuze y Félix Guattari, para la puesta en escena de la existencia de otras formas de ver, vivir y estar en la escuela rural. Es así que, al asumir la cartografía como ruta metodológica, se da a conocer algunos hechos que complementan la presente reflexión, y que serán ese punto de partida para mostrar vivencias, caminos y trazos hacia otras formas de sentir, conocer, construir y (de)construir la escuela rural, a partir de sus identidades, tradiciones y cosmogonías..

Palabras clave

Educación rural, Escuela, Profesor, Territorio..

Abstract

This article of reflection arises from experiences lived as a teacher and researcher of an educational institution located in a rural context, as secretary of education of a Colombian municipality classified as sixth category and from the results that emerged in the development of my research work on master's degree. This is how tensions, challenges, realities, and opportunities are made known, to think and (re)think what education is today in the context of rurality, taking as its axis the municipality of Venecia - Southwest Antioqueño Colombian, which It allowed me to get closer and make known those educational realities that teachers, students, families, teaching directors and the community in general face every day. The objective of this reflective article is to go in search of proposing lines of deterritorialization, in the sense that is addressed by the philosophers Guilles Deleuze and Félix Guattari, for the staging of the existence of other ways of seeing, living and being in the country school. Thus, by assuming cartography as a methodological route, some facts are revealed that complement the present reflection, and that will be that starting point to show experiences, paths and paths towards other ways of feeling, knowing, constructing and (in)build the rural school, based on their identities, traditions and cosmogonies.

Key-words: Rural education, School, Teacher, Territory.

Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad.

Diferentes investigaciones en educación han centrado su mirada en analizar, reflexionar, dar a conocer y construir lo que es hoy la escuela rural; entre las que se pueden mencionar las investigaciones realizadas por Cadavid (2019), Caicedo (2022), Valencia (2015), Quintero (2020) y por supuesto la que hace parte de este proceso reflexivo, la desarrollada por Martínez, Serna y Arrubla (2020a).

En estas investigaciones, se puede evidenciar que su foco principal es pensar lo que acontece en las escuelas ubicadas en un contexto rural, cómo allí se inicia a transformar y pensar otras maneras de habitarla y dignificar su identidad como un espacio que permite la socialización, democratización, el fortalecimiento y la permanencia en el tiempo de sus tradiciones, expresiones culturales y cosmogonías; más aún, cómo la escuela rural se juega el todo por enriquecer sus currículos a partir de la integración de las realidades que en estos espacios se crean, se viven y se experimentan.

De la misma manera, es de gran importancia el develar las diferentes necesidades y dificultades que hoy enfrenta la escuela rural, entre las que caben mencionar: la fusión de Centros Educativos Rurales con Instituciones Educativas catalogadas como urbanas, lo cual para muchos de sus habitantes, es la pérdida de sus identidades bajo la imposición de un Proyecto Educativo Institucional no diferenciador; cierre de escuelas rurales y cambios de modelos educativos por baja matrícula de estudiantes; desactualización de material pedagógico, por ejemplo las cartillas implementadas en el modelo de escuela nueva, las cuales existen en el territorio desde el año 1996; déficit en infraestructura educativa; imposición de currículos estructurados y homogenizados; y como si fuera poco, el cumplimiento a las pruebas estandarizadas (Boix, 2014). Estas y otras acciones hoy ponen en tensión la misma escuela rural, las cuales algunas de ellas serán abordadas a continuación como líneas de desterritorialización y un aporte a su (de)construcción en el presente artículo.

Como ya se ha mencionado, el presente artículo reflexivo es fruto de varias experiencias vividas como investigador, profesor y directivo, experiencias y vivencias que en el sentido de Larrosa (2009), me permitieron formar y transformar mis acciones y subjetividades, ya que “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí [...]” (p.15).

MÉTODOS

El camino metodológico abordado para la consolidación del presente artículo reflexivo, parte de la ruta cartográfica asumida en la investigación de maestría de Martínez, Serna y Arrubla (2020a); la cual es entendida como “[...] un proceso abierto, que conecta diferentes puntos y líneas, relacionando incluso aquello que a simple vista no tendría conexión con el trazado; pero que basado en un *pensamiento rizomático* permite crear conexiones que buscan comprender la realidad [...]” (p.141).

La cartografía permitió el entrelazamiento de experiencias, vivencias, acontecimientos, expresiones, voces y acciones propias de los contextos que se relatan entre las líneas, los profesores(as) rurales, los investigadores y la escuela rural; mostrando así los diálogos, narrativas y hechos que ocurren en los espacios en los que se recrean otras formas de ser y pensar la escuela.

Se refleja que la cartografía, permitió un relato y trazado de experiencias, problematizaciones, construcciones y (de)construcciones a partir de las realidades contextuales de los territorios y quienes los habitan, posibilitando “[...] rastrear las emociones, vivencias, acontecimientos, hechos, experiencias, pensamientos, deseos, realidades y sentimientos existentes [...]” (Martínez, et al., 2020a, p.142) de los involucrados, dejando entrelazar además, esas concepciones que hoy se tienen sobre los territorios rurales y las escuelas que allí están presentes.

Es así como al abordar los estudios realizados por Deleuze y Guattari (2004) y Rolnik (1989), respecto a la cartografía como ruta metodológica para investigar, se permitió la construcción de una escritura que integra las realidades, al abrir caminos, mostrar

acontecimientos, poner en evidencia lo que aparentemente esta oculto, colocar en tensión los pensamientos y problematizar las realidades de una escuela rural que vive y siente bajo su propia identidad cultural y social.

Caminos, trazos y líneas: a modo de reflexión

Es pertinente mencionar, que en términos de Deleuze y Guattari (2004), se busca presentar en el siguiente artículo reflexivo, algunas líneas de desterritorialización, las cuales se entienden como:

[...] una fuerza perfectamente positiva, que posee sus grados y sus umbrales (epistratos), y que siempre es relativa, que tiene un reverso, que tiene una complementaridad en la reterritorialización. Un organismo desterritorializado respecto al exterior se reterritorializa necesariamente en sus medios interiores. (p.60)

Es decir, las líneas de desterritorialización en marcadas en una cartografía nos permiten observar, analizar e interpretar las realidades existentes de la escuela rural y el territorio cultural e identitario en el cual está inmersa; yendo y viniendo en sus acciones, sujetos y cosmogonías, buscando otras formas de presentar las realidades por las cuales está permeada día a día la escuela, el profesor(a), el estudiante, la familia y la comunidad rural.

Es por lo anterior, que el pensar la educación en contextos rurales, es abrir margen a lo que implica la ruralidad y sus diferentes concepciones, estando dispuestos como profesores(as), a integrar diferentes factores en los currículos educativos flexibles existentes en estos territorios que están cargados de identidades, sujetos, contextos, ideologías, visiones y voces de quienes los habitan.



Fotografía 1: “Mural a 35 manos” - CER Piedras Blancas, Municipio de Venecia - Antioquia.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Hablar, pensar e investigar en la escuela rural, permite la visualización de otros mundos posibles, otras formas de ser, estar y habitar estas escuelas que han estado olvidadas – tal vez – por las políticas públicas, las cuales han sido en parte, diseñadas para el fortalecimiento de la calidad educativa de manera estandarizada y homogénea para todo el territorio colombiano (Arias, 2017), dejando de lado las características propias de esa escuela, que está en medio de un contexto que posee sus propias realidades e identidades, y que se da existencia a partir de su vinculación con la comunidad y el territorio.

Partiendo del hecho, de que la escuela rural no solo es el currículo educativo sistemáticamente estructurado para el cumplimiento de políticas públicas, es pertinente que la investigación y reflexión educativa en estos territorios, pueda permitir entablar relaciones, lazos y caminos entre lo que implica una escuela rodeada de sujetos que viven, sienten y experimentan acciones propias de la ruralidad, puesto que la escuela rural “no puede ser entendida como una simple institución a merced de las políticas educativas del momento, sino que debe ser vista desde una perspectiva de agente capaz de dar respuestas a las necesidades educativas reales del territorio” (Boix, 2014, p. 92), es decir, desde y para las comunidades rurales.

Recuerdo que entrado el año 2020, cuando asumí el cargo de Secretario de Educación municipal² – después de haber estado inmerso como profesor e investigador por varios años en una Institución Educativa Rural del mismo municipio – , me di a la tarea de recorrer los Centros Educativos Rurales y las Instituciones Educativas³ ubicados en las quince veredas y dos corregimientos que componen el municipio de Venecia - Suroeste Antioqueño Colombiano; allí pude escuchar a todos y cada uno de mis colegas profesores(as), donde sus exclamaciones más recurrentes estaban dadas al querer buscar apoyo desde el ente gubernamental a nivel municipal, para el fortalecimiento de sus escuelas y territorios, los cuales a continuación hago mención.

Primero, la necesidad de un mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura educativa; la cual se veía olvidada desde hace aproximadamente 20 años, donde su deterioro en paredes, pintura, techos, unidades sanitarias, cocinas, zonas recreativas y fachadas era más que evidente; incluso recuerdo que un profesor pedía que por favor se le organizará con urgencia una puerta, que custodiaba el restaurante escolar, puesto que allí se conservaban los insumos de cocina y alimentos.

Los daños notorios y existentes en infraestructura educativa vienen siendo puestos en evidencia por diferentes entes gubernamentales y académicos en el departamento de Antioquia, como es el caso de la Universidad de Antioquia (2023), en su informe presentado ante la Secretaría de Educación de Antioquia, en el cual se aborda una investigación respecto a deserción escolar, y allí sale flote el deterioro en dichos espacios educativo.

² Es de anotar que, en el municipio de Venecia, me he desempeñado como profesor/investigador de contexto rural y como directivo docente en el cargo de Secretario de Educación Municipal.

³ Los Centros Educativos Rurales e Instituciones Educativas de las que se hacen mención son: CER La Rita, CER Palmichal, CER La Arabia, CER El Cerro, CER Piedras Blancas, CER Villa Silvia, CER Nueva Santa Rosita; CER Carolina Vásquez, CER Julia Velásquez, CER Ramón Correa Jaramillo, CER La Amalia, CER Jesús María Chaverra, CER El Narciso, CER El Vergel, CER El Rincón, I.E.R. Uribe Gaviria e I.E. Orlando Velásquez Arango.



Fotografía 2: “Cocina” - CER Nueva Santa Rosita, Municipio de Venecia -Antioquia.
Fuente: Elaboración propia (2020).

Segundo, cumplimiento y eficiencia del Programa de Alimentación Escolar -PAE- y Transporte Escolar como políticas públicas⁴; ya que muchos de los niños y niñas de la zona rural deben caminar largos trayectos, que los demora alrededor de dos horas para ir de casa a la escuela y viceversa, sin contar la inclemencia del tiempo; y sin ser negligentes en relación de que la economía en estos territorios, en algunos casos no es la mejor, por lo cual muchos de los estudiantes no cuentan sino con el consumo de un alimento diario.

Es así como al dialogar con las comunidades educativas, manifiestan que estos servicios son un apoyo no solo económico, sino que influye directamente en el fortalecimiento de acciones de permanencia escolar, evitando así la deserción de los establecimientos educativos. Pero es de notar que, en muchos de los territorios rurales, estos programas que aportan a la dignificación y calidad de la educación, no se ejecutan en tiempos prolongados, con eficiencia y calidad, aun estando reglados y vigilados por diferentes entes de control.

⁴ Estos servicios para el fortalecimiento de la calidad educativa, están reglados bajo la Resolución N°00335 del 2021 y Resolución 012880 del 2020, expedidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



Fotografía 3: “Entrada” - CER La Amalia, Municipio de Venecia -Antioquia.
Fuente: Elaboración propia (2021).

Tercero, la necesidad de dotación de material pedagógico actualizado, capacitación docente, conectividad e insumos tecnológicos, para el fortalecimiento del modelo de escuela nueva, posprimaria rural y media académica rural⁵, además del sostenimiento de las plazas docentes las cuales se ponen en riesgo a razón de la baja matrícula, lo cual podría implicar incluso, en el cierre de escuelas rurales (Boix, 2014); esta acción de entregar a los entes gubernamentales las plazas docentes, para su traslado a otro territorio y de cierre de escuelas por baja matrícula, es dado bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento del Decreto 3020 del 2002, en el cual se establece la relación número de estudiantes vs número de profesores para el territorio nacional, mostrando así una vez más, el carácter sistematizador de la educación en nuestros territorios.

⁵ Escuela nueva, posprimaria y media técnica rural, son modelos educativos flexibles que, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, son para ser implementados en las zonas rurales para de esta manera fortalecer el acceso y calidad educativa (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a).



Fotografía 4: “Formación de estudiantes en el campo”
Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuarto y no menos importante, la realización de trabajo comunitario, para el fortalecimiento de las tradiciones e identidades propias de la escuela rural, como es la huerta escolar, restaurante escolar, expresiones artísticas y narrativas, fiestas tradicionales y fiestas deportivas (juegos campesinos), ya que la escuela rural “se convierte en un espacio en que esas personas, participativas y activas, promueven actividades “rurales” y fomentan actitudes y valores propios e identitarios.” (Boix, 2014, p.93), convirtiendo la escuela rural en un espacio propio, el cual está cargado de muchas acciones colectivas por dar a conocer, construir y formación de subjetividades a partir de sus necesidades y experiencias vivenciales.



Fotografía 5: “conociendo instrumentos musicales”
Fuente: Elaboración propia (2022).

Los anteriores aspectos, nos permiten evidenciar esas acciones que día a día enfrentan en parte profesores(as), pertenecientes a estos espacios educativos, y que también han sido reflexionados bajo la mirada de Boix (2014), cuando hace a lución de que la escuela rural debe ser pensada desde y para su comunidad, permitiendo la integración de sus tradiciones, conocimientos y prácticas sociales, constituyéndose como:

[...] un actor que proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo que en ningún momento debe ser moneda de cambio para marcar una frontera entre la dimensión territorial y la social. (p.91)

En diálogo con lo anterior, no es posible olvidar que con la llegada de la pandemia provocada por el virus del covid-19, se desmanteló y se incrementó en la escuela rural, la necesidad y déficit en infraestructura digital (conectividad, elementos digitales y acceso a dispositivos electrónicos), dejando en tensión que Colombia y en especial las escuelas rurales – entre ellas las ubicadas en el municipio de Venecia –, no estaban preparada para fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de estrategias que involucran las nuevas tecnologías y gamificación digital, es decir, una educación remota, tal como es mencionado por Martínez, Serna y Arrubla (2020b):

[...] esta pandemia está cambiando instantáneamente la forma en que se imparten los procesos de enseñanza, las concepciones que tenemos de escuela, las formas y los medios que se disponen para llevar a cabo los procesos educativos, pero sobre todo deja sinsabores, ruidos y tensiones. (p.101)

Sinsabores que están anclados a la falta de instrumentos digitales, falta de capacitación docentes y zonas no conectadas; pero aun así en este tiempo de pandemia, los lineamientos gubernamentales exigían el cumplimiento de los currículos escolares a cabalidad bajo el modelo de una educación remota.

Una línea más...

Huertas, cultivos, ríos, voces, caminos, fronteras, currículos flexibles – escuela nueva, posprimaria, media académica rural, media técnica rural, la universidad en el campo –, cosmogonías, violencia, paz, animales, visiones de mundo, escasez en elementos informáticos, cosechas, riqueza cultural, minería, gastronomía, política, narraciones, historias, realidades... son acciones que hacen parte de los contextos rurales y que como profesores(as) en estos espacios, estamos llamados desde una postura crítica, reflexiva y problematizadora, pensar y (re)pensar cómo integrarlos en nuestros currículos educativos, aportado a la (de)construcción de otras maneras de vibrar en estos territorios, debidos a que:

El territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes (gastronomía, artesanía, agroturismo, experiencias musicales, etc.) y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía entendida como aquella a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo, por supuesto sus responsabilidades. (Boix, 2003, p.4)

Es así, que uno de los retos actuales – entre los ya mencionados – como profesores(as) de estos espacios ricos en culturas y tradiciones, es generar acciones y movimientos en la existencia de otros currículos propios para estos territorios rurales (Silva, 1999), es decir, posibilitar el surgimiento de currículos invención, currículos nómadas, currículos otros (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a), que permitan la validación y aceptación de las acciones propias de estos territorios, y de manera horizontal, un diálogo de saberes con los currículos propuestos por los entes gubernamentales.

Ser profesor de escuela rural, es estar permeado de acciones propias del territorio, es pensar e integrar las vivencias, los momentos, las circunstancias y los hechos propios de la comunidad a mis procesos

educativos; es reinventar día a día un modelo educativo – escuela nueva – en pro de los proyectos de vida de mis estudiantes.⁶

Ser profesor rural, es reinventar a cada instante las formas de existencia de mi comunidad educativa, de sus acciones, necesidades, aprendizajes, tradiciones, imaginaciones y ganas de transformar su territorio a partir de sus realidades.⁷

Bajo las voces de profesores(as) de escuela rural, se nos hace el llamado a escuchar las necesidades propias de estos territorios, conocer sus tradiciones, explorar sus identidades, aportar a la (de)construcción de sus narraciones, vincular sus conocimientos a nuestras escuelas y currículos, de tal manera que la escuela y el profesor(a), no se vean aislados de los territorios rurales, sino por el contrario directamente vinculados al fortalecimiento de sus creencias, aportando a la transformación y (de)construcción de los sujetos que allí habitan.

En palabras de Martínez, Serna y Arrubla (2020a), “abrirse al ejercicio de la autonomía al problematizar discursos instituidos y relaciones de poder/saber que permitan validar actos, pensamientos, hechos, y acontecimientos” (p.155), al mostrar esas otras maneras de integrar a los currículos gubernamentales y sistemáticamente diseñados, las realidades, prácticas sociales y acciones propias de nuestras escuelas rurales y sus sujetos.

De esta manera, también es importante el pensar y problematizar, las implicaciones que están inmersas en lo que es ser hoy profesor(a) rural, su importancia, obligaciones, necesidades, dificultades, aciertos y desaciertos, permitiendo abrir caminos a la dignificación de la labor del profesor(a) que habita los territorios de una ruralidad campesina, afrodescendiente, indígena..., bajo unas realidades, que no pueden ser ajenas a estos espacios históricamente constituidos en sus propias prácticas socio-culturales, puesto que:

⁶ Voz de un profesor rural del municipio de Venecia (Suroeste Antioqueño), el día 15 de noviembre del 2022 – con previa autorización y consentimiento informado –.

⁷ Voz de una profesora rural del municipio de Venecia (Suroeste Antioqueño), el día 15 de noviembre del 2022 – con previa autorización y consentimiento informado –.

[...] cuando hablamos de escuela rural no hablamos de *una* escuela rural, sino que hablamos de “nuestra escuela rural”; de una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución. (Boix, 2014, p. 92)

La escuela rural y por ende el profesor(a) que habita estos territorios, está en la actualidad enfrentando diferentes situaciones, entre los que se resume al mencionar déficit en infraestructura educativa, escasos recursos y materiales pedagógicos actualizados y pertinente para el contexto, deserción escolar, problemáticas intrafamiliares, implicaciones provocadas por la pandemia del covid-19, falta de conectividad y recursos digitales, deterioro en las vías que permiten el acceso al territorio, gestión constante para el cumplimiento de transporte escolar o alternativo y el programa de alimentación escolar - PAE (como políticas públicas) y las imposiciones descontextualizadas de orientaciones políticas, como es el caso de satisfacer al cumplimiento de las pruebas estandarizadas, a merced de conocer un indicador que mide la calidad educativa desde la evaluación homogeneizada (Martínez, et al., 2020a).

RESULTADOS

En conclusión, ser profesor(a) rural, es ser consciente que estos espacios no simplemente se recrean, sino que también se viven y se sienten como propios, a partir de las experiencias y realidades que tocan y transforman mundos, siendo mediador para que se reflexionen, investiguen, construyan y se tracen caminos en pro del fortalecimiento de la calidad educativa, a partir del diálogo de los saberes propios de estas comunidades, bajo una relación horizontal con los currículos establecidos por las políticas públicas, “creando nuevos modos de (re)existencias en sus procesos educativos a partir de la interacción y socialización de diálogos, narraciones, concepciones...” (Martínez, et al., 2020a, p.157).

Ser profesor(a) en contextos rurales, es abrir margen a las discusiones y problematización que, en estos espacios ricos en cosmogonías y conocimientos ancestrales, los cuales se mezclen con las realidades de otros territorios que se creen ajenos a la

ruralidad, se levantan cuestiones como ¿Qué conocimientos aportan los contextos rurales y por ende la escuela rural, a la constitución de sujetos? ¿Cómo fortalecer la identidad y autonomía de los territorios rurales y la misma escuela rural, a partir de sus realidades y acciones propias de pensamiento?

Es así, como es pertinente trazar líneas de fuga mediante la investigación, reflexión y socialización, a pensamientos donde la escuela rural, no solo es un espacio para recordar, avivar y fortalecer los conocimientos científicos y eurocéntricos heredados, sino también, ser reconocido como un espacio/territorio para el fortalecimiento de la cultura, las tradiciones, las identidades y la existencia de los sujetos que participan de la construcción y constitución de la misma comunidad rural, el territorio y la región.

Una escuela rural que se reinventa al buscar soluciones inmediatas respecto a sus necesidades educativas, pedagógicas, administrativas y políticas, que está siempre dispuestas a pensar estos territorios en los que se localizan, integrando sus acciones, diversidades, cosmogonías, intereses y visiones de mundo; abriendo caminos a que la escuela sea un actor activo y participativo “de la dimensión territorial rural” (Boix, 2014, p.96).

DISCUSIONES

Dando respuesta al objetivo de la presente revisión sistemática de políticas públicas de convivencia escolar en América Latina, el cual apunta a identificar enfoques características e intenciones de las políticas se identificaron tres perspectivas. Estas se encuentran presentes en todas las políticas y generalmente una de ellas suele predominar sobre las otras, estas son la punitiva, la formativa y la manageralista. Las tres perspectivas tienen sus propias características e intenciones, y después de su análisis se identificó que cada una está influenciada por una perspectiva psicológica.

En primera instancia se tiene la Perspectiva punitiva, la cual tiene relación con la psicología conductista. Según Benítez et al. (2018), La psicología conductista se centra en el estudio de la conducta humana, la cual intenta predecir y controlar mediante su modelado.

Para ello, utiliza el refuerzo como herramienta fundamental. Benítez et al. (2018)

parafraseando a (Ardila, 1981), define los refuerzos “como cualquier evento circunstancial que tiene la particularidad de originar una respuesta, y que a la vez brinda la posibilidad que dicha respuesta ocurra en el futuro” (p. 39).

Estos refuerzos pueden ser de orden positivo o negativo “el primero tenía la capacidad de incrementar la frecuencia de la respuesta por la presentación del evento, por ejemplo, las palabras de elogios pueden incrementar el rendimiento del niño en la escuela” (Benítez et al., 2018, p. 39). Por otra parte “los refuerzos negativos brindan la oportunidad del incremento de la conducta por el medio del retiro de un evento o una situación negativa.” (Benítez et al., 2018, p. 39). Con lo anterior se identifica que la política pública con perspectiva punitiva se basa en la psicología conductista, que sostiene que la sanción puede utilizarse para modificar la conducta. El objetivo es que los estudiantes dejen de realizar acciones y actitudes no deseadas.

En segundo lugar, se encontró que la perspectiva formativa tiene relación con la psicología humanista, la cual sostiene que “el ser humano está ubicado en un tiempo y en un espacio determinado, y es el resultado de la suma de las experiencias, tanto personales, familiares y sociales” (Benítez et al., 2018, p. 41). Desde allí, se plantea que las personas son seres integrales, no simples sumas de partes. Las políticas públicas deben tener en cuenta esta complejidad y promover el cuidado de las personas y su entorno, “Por lo tanto, los medio y los fines deben de apuntar a lo humanizante” (Benítez et al., 2018, p. 42).

Lo anterior tiene coherencia con los planteamientos de la política pública de convivencia escolar con perspectiva formativa, pues se centra en la promoción de los derechos humanos y la formación de personas capaces de vivir en comunidad de manera solidaria y participativa (Rivero Espinosa, 2019).

Por último se tiene la relación entre la perspectiva managerialista y la psicología organizacional, a la cual Rondón (2019) haciendo alusión a Furnham (2001) explica que se centra en el estudio del comportamiento humano dentro de las organizaciones. Investiga cómo las personas se relacionan entre sí, cómo se organizan en grupos y equipos, y cómo

son recompensadas y motivadas. Además la psicología organizacional se esfuerza por mejorar en los seres humanos “sus niveles de desarrollo personal, productividad, eficiencia, desempeño, calidad, mejoramiento continuo (...) pero al mismo tiempo resolver problemas que aparecen bajo este contexto” (Rondón, 2019, p. 107).

Los planteamientos anteriores coinciden con la perspectiva managerialista de la política pública de convivencia escolar, pues busca que las escuelas funcionen de manera eficiente y eficaz, de forma similar a las empresas. Para ello, se establecen estándares de calidad, procesos y protocolos, los cuales son vigilados desde estamentos superiores para determinar su cumplimiento y eficacia. Es decir, toman el modelo de empresa privada y lo adaptan al ámbito escolar (Morales & López, 2019).

Por otra parte, en primera medida, es importante señalar que, a pesar de que las políticas públicas de convivencia en América Latina, impulsadas por organismos internacionales, se centran en la perspectiva formativa, en las escuelas aún se conservan prácticas punitivas que no dan el protagonismo suficiente al diálogo y la participación (López et al., 2019). Así pues, si se pretende promover escuelas más seguras e inclusivas, es necesario pasar de acciones aisladas a políticas y prácticas institucionales que involucren a todos los actores de la comunidad educativa en la construcción de una sana convivencia (Soto, 2020).

En segunda instancia, se evidenció que las políticas públicas de convivencia escolar suelen establecer los derechos y responsabilidades de los actores escolares, así como los tipos de transgresiones y las sanciones correspondientes. (Núñez, 2019). De esta forma se estipula la posibilidad de ejecutar distintas medidas sancionatorias o correctivas, estas pueden ser orales o escritas a través de notificaciones a padres/madres o acudientes (Núñez, 2019).

Como tercer aspecto, se tiene que las investigaciones sobre políticas públicas de convivencia escolar presentan que, aunque se evidencia una mejora en la percepción de la convivencia escolar, se debe seguir investigando al respecto, esto debido a los limitantes de dichas investigaciones. En general, se encontró que los estudios realizados hasta el

momento sobre políticas públicas de convivencia escolar son insuficientes, ya que no abarcan a una población representativa. Por ello, es necesario continuar realizando investigaciones en esta área (Mata Diz & Martins, 2017) (Morcote González, O., Rodríguez-Burgos & Martínez Cárdenas, 2019) (Ortiz-Mallegas & López, 2021). Por ejemplo, en el caso específico de Colombia, según Morcote, Rodríguez y Martínez, (2019), indican que en Colombia la mayor dificultad al momento de medir la efectividad de la política pública “radica en que no hay estadísticas, ni textos que permitan contrastar los avances y áreas de oportunidad del nivel de implementación y reducción de la violencia escolar en los Centros educativos. (p. 12)”.

Un cuarto punto a considerar es la crítica que se hace a las políticas públicas de convivencia escolar, ya que al estandarizar los lineamientos para todo un país se puede perder de vista la diversidad de contextos y realidades locales, al respecto en el caso mexicano Olvera & Lima Gutiérrez (2020) señalan que “las regiones y localidades del país son diferentes y en algunos casos contrastantes social y culturalmente” (p. 328). Desde lo anterior, se tiene que es fundamental que los investigadores, los responsables de formular políticas públicas y los docentes se involucren en un diálogo constructivo, con el objetivo de generar políticas públicas que respondan a las necesidades y realidades específicas de las instituciones educativas “es necesario cerrar la brecha entre las investigaciones, las políticas educativas y la práctica escolar”. (Ascorra, Litichever, et al., 2019, p. 7). Por lo tanto, es importante promover la investigación sobre la violencia escolar, no solo para comprender sus causas y consecuencias, sino también para que esta información sirva de base para la formulación de políticas públicas efectivas (Carranza Torres, 2017).

Por último, con los resultados de la presente revisión sistemática de la literatura, se hace evidente que existe una falta de estudios que analicen las perspectivas sobre la convivencia escolar de los alumnos, y aún más la de los docentes y los directivos. Una vez que se realicen estos estudios, es importante contrastar sus resultados con las normas establecidas por los gobiernos y funcionarios públicos promotores de las leyes de convivencia escolar (Miranda Medina et al., 2022), Esto haría que las políticas públicas de

convivencia escolar futuras sean más relevantes y eficaces, ya que estarían basadas en las perspectivas de todos los actores involucrados.

REFERENCIAS

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*. (33). 53-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>
- Boix, T. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*. (24). 89-97. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1959>
- Boix, T. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 1(1). 1-8. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Cadavid, A. (2019). *Escuela nueva en Colombia, un análisis del componente curricular* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional.
- Caicedo, S. (2022). *Relatos de huerta: ¿un lugar para la construcción de saberes e identidad campesina?* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
- Decreto 3020 del 2002. (2002, 10 de diciembre). Ministerio de educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (Traducido de Vázquez, J.). España: PRE-TEXTOS.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Ediciones Homosapiens.
- Martínez, D., Serna, J. y Arrubla, J. (2020a). *Experiencias de Profesores(as) de Matemática sobre la Evaluación en el contexto de la ruralidad: quitar máscaras para mostrar caras auténticas* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
- Martínez, D., Serna, J., & Arrubla, J. (2020b). Educación Rural y dispositivo evaluación en tiempos de 'COVID-19': voces de profesores de Matemática. *En Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. 13(1). 86-103. Disponible en: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/591>
- Quintero, N. (2020). *Educación [Matemática] Rural y Decolonialidad: una problematización indisciplinar de prácticas sociales del trapiche* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a la teoría del currículo*. Aauténtica Editorial.
- Resolución 012880 del 2020. (2020, 14 de julio). Ministerio de educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400019_pdf.pdf
- Resolución 00335 del 2021. (2021, 23 de diciembre). Ministerio de educación Nacional – Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar.

<https://www.studocu.com/co/document/universidad-cooperativa-de-colombia/derecho-de-los-contratos/resolucion-335-de-2021-resolucion-355-de-2021/32322197>

Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Estação Liberdade.

Universidad de Antioquia. (2023). *Factores que se relacionan con la deserción escolar en los municipios no certificados de Antioquia*. https://www.seduca.gov.co/images/2023/reporte_def.pdf

Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo. Estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de marinilla*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional