

La escuela rural en el Macizo colombiano: entre la maquinaria de gobierno y el espacio político

RESUMEN

Dumas Manzano Franco
dumasman@unicauca.edu.co
orcid.org/0009-0009-1417-6406
Universidad del Cauca (Unicauca),
Popayán, Cauca, Colombia.

Aldo Iván Parra Sánchez
aldo@unicauca.edu.co
orcid.org/0000-0001-9503-0648
Universidad del Cauca (Unicauca),
Popayán, Cauca, Colombia.

Línlya Sachs
linlyasachs@yahoo.com.br
orcid.org/0000-0001-7826-686X
Universidade Tecnológica Federal
do Paraná (UTFPR), Cornélio
Procyópio, Paraná, Brasil.

El presente artículo analiza la escuela rural en Colombia, específicamente en el territorio del Macizo colombiano, como un espacio donde se promueven, por un lado, las narrativas oficiales, constituyéndose históricamente como una máquina de gobierno que propende por la formación de sujetos alineados con los intereses del Estado-nación, y por otro, la posibilidad de que la escuela se configure como un espacio público-político de resistencia y reexistencia. El corpus articula dos fuentes de análisis: por un lado, un conjunto de decretos normativos históricos sobre educación rural en Colombia; y por otro, una fuente oral a partir de una entrevista realizada a una docente que trabajó durante cuatro años en una escuela rural unitaria del Macizo Colombiano. En la revisión documental, se identifican los sentidos atribuidos a la educación rural por parte del sistema educativo oficial, abriendo la discusión hacia el rol de la educación matemática en la configuración del sujeto rural. Asimismo, se plantea que la escuela rural, especialmente en el territorio del Macizo colombiano, puede constituirse en un escenario de disputa, en el que los actores rurales configuran sus modos de ser y estar en el mundo, generando desde allí procesos de resistencia frente a lo impuesto por la oficialidad. En este orden de ideas, el artículo propone abrir una reflexión sobre las tensiones entre lo oficial y lo local — a través de la educación matemática — en la producción de subjetividades.

PALABRAS CLAVE: Educación rural. Educación Matemática. Maquinaria de gobierno. Subjetividad. Narrativas.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural en Colombia ha sido un instrumento de los sistemas gubernamentales para configurar subjetividades alineadas con procesos de modernización, civilizatorios, higienistas y económicos. Dentro de las múltiples ruralidades en Colombia está el Macizo Colombiano, que es un territorio atravesado por diferentes elementos—desigualdad social, conflicto armado, luchas sociales, diversidad cultural, riqueza medio ambiental, entre otros aspectos—, en los que las políticas oficiales podrían encontrar resistencias que retan sus intereses y visión de mundo global. Este artículo parte de la idea de que la escuela rural ha sido progresivamente configurada como una maquinaria de gobierno — en el sentido planteado por Álvarez-Uriá y Varela (1991) —, es decir, como un dispositivo destinado a la producción de subjetividades alineadas con los intereses del Estado-nación.

En el anterior sentido, a partir de un análisis documental, se develan narrativas oficiales presentes en decretos y leyes emanadas por el gobierno de Colombia desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX, que han asignado a la educación matemática un papel funcional en los proyectos de control y desarrollo rural. Esta revisión se inscribe en una discusión más amplia sobre las relaciones entre educación matemática, poder y subjetividad en la ruralidad, un campo poco explorado, pero fundamental si se quiere pensar una educación matemática desde, con y para las ruralidades, desde una perspectiva local que tiene en cuenta la agencia de los territorios y sus actores.

La revisión comentada se enfoca en los sentidos que el Estado-nación ha diseñado y promovido a través de la escuela rural y la educación matemática. En este sentido, el artículo no pretende demostrar, desde un abordaje empírico, el papel de la escuela rural como maquinaria de gobierno con una visión política, sino abrir la reflexión a partir de la pregunta: ¿Es la escuela rural solamente un instrumento del gobierno que materializa narrativas oficiales, o también un espacio de resistencia donde los actores y sus historias participan en su propia subjetivación a través de la educación matemática? El Macizo colombiano, con sus distintos elementos enmarañados, constituye un territorio propicio para abordar esta pregunta, dado que su configuración histórica y política permite ver la escuela que se inscribe en él más allá de la dicotomía entre lo oficial y lo local, dando lugar a una visión que la concibe como escenario de disputa y resignificación.

REFERENTE TEÓRICO

En este espacio se presenta una aproximación a la noción de ruralidad y ruralidades, así como las formas en que ellas se están entendiendo dentro del artículo. Partiendo de una noción compleja y multidimensional de la ruralidad, se exploran las formas en que la escuela rural se ha constituido como un espacio político y lugar de enunciación. En este contexto, se retoma la idea de la escuela rural como espacio de disputa donde convergen múltiples narrativas que participan, desde su complejo enmarañamiento, en la configuración de subjetividades de los actores escolares.

UNA INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE RURALIDAD Y ALGUNAS IMBRICACIONES CONTEXTUALES

El concepto de ruralidad involucra distintos aspectos que complejizan su definición, razón por la cual se han generado diversas interpretaciones y formas de abordarlo en el transcurso del tiempo. Al respecto, Pérez (2001) comenta que el concepto de ruralidad se presenta de manera tradicional en contraste con lo urbano, estableciéndose una noción ligada al espacio geográfico alejado de las urbes, en estado de atraso y rodeado de montañas, con baja densidad poblacional y donde se cuenta con actividades económicas distintas a las de la ciudad, tales como ganadería, procesos agrícolas y los diversos usos de los recursos naturales. Esta visión dicotómica presentada por Pérez trae consigo, según el mismo autor, cuestionamientos que dieron paso a una comprensión ampliada y diversa de la ruralidad.

La visión dicotómica mencionada se ha redefinido a partir de múltiples hechos indicados por Pérez (2001) evolucionando de esta manera el concepto de ruralidad. En este orden de ideas, Pérez (2001) entiende lo rural como un entramado complejo que deviene de las relaciones de cuatro componentes: el *territorio* que relaciona el conjunto de recursos naturales, materias primas y soporte de actividades económicas; la *población* caracterizada por un modelo cultural, económico y de relaciones sociales; los *asentamientos* que tienen una estrecha relación entre sí y con el exterior a través de diversos canales de relación e intercambio y, las *instituciones* públicas y privadas que articulan el funcionamiento del sistema. Dentro de los factores que ha aportado a la redefinición de la ruralidad, se encuentran los procesos de globalización, las transformaciones en los distintos sistemas productivos, los cambios demográficos y la visión de la sociedad frente a los espacios rurales (Ortiz, 2003).

En concordancia con lo anterior, es importante hablar de la ruralidad desde la perspectiva de sociedad rural. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011, p.30) entiende la sociedad rural como una realidad distinta a la urbana. Además, es “[...] la reunión permanente de pobladores que conviven y se relacionan bajo unas leyes comunes, con el fin de cumplir mediante la cooperación algunos de los fines de la vida bajo determinadas formas de comportamiento”. En el marco de este trabajo, la sociedad está enmarcada en un proceso histórico y cultural al interior de la compleja interacción de los cuatro componentes que menciona Ortiz (2003) pero, desde el contexto particular del Macizo colombiano.

Aunque para Ortiz (2003), el territorio se limita al conjunto de recursos naturales, materias primas y demás elementos que le dan soporte a los procesos económicos, cuando se hable de territorio en esta investigación, estará alineado con la propuesta del PNUD (2011, p.31) que entiende el territorio como “[...] una construcción social en un espacio donde múltiples actores establecen relaciones económicas, sociales, culturales, políticas e institucionales, condicionadas por determinadas estructuras de poder y por las identidades de aquellos actores”. En esta medida, el concepto trasciende de lo geográfico a lo relacional que, en el caso de la escuela rural, tiene en cuenta a los actores, las diversas instituciones y organizaciones que tienen injerencia en la escuela, así como las distintas estructuras de poder.

Por otro lado, la idea de definir lo rural exclusivamente a partir de las actividades agropecuarias, así como los elementos que los colocan en lo opuesto a lo urbano, construyen la idea de que los espacios rurales son homogéneos, como si todos compartieran las mismas características similares. Esta perspectiva no permite reconocer la complejidad de la ruralidad como una construcción a partir de la imbricación de las relaciones particulares que se gestan en cada territorio a partir del uso y apropiación de los recursos naturales. Tales relaciones incrustan cuestiones económicas, organizacionales, prácticas culturales, sociales, políticas, así como la articulación de los espacios rurales con los procesos y dinámicas externos presentes en las áreas regionales, nacionales y globales. (Echeverri Perico; Ribero, 2002).

Una consecuencia de las ideas planteadas anteriormente es que la inconveniencia de reducir la ruralidad a la idea de un territorio homogéneo. El territorio, entendido como construcción social (PNUD, 2011), no puede desligarse de la particularidad, por lo que la ruralidad debe ser abordada a partir del enmarañamiento de relaciones territoriales particulares, lo que constituye el paso de la ruralidad a la idea de ruralidades. Por tanto, cada espacio rural en donde se encuentra una escuela es un territorio que en términos de Deleuze y Guattari (2004) se configura como un espacio de apropiación, expresión y devenir, un lugar donde se configuran identidades y se producen subjetividades.

En el caso particular de Colombia, las ruralidades están caracterizadas por su diversidad regional y cultural. El PNUD (2011) presenta Colombia como un país de diversas regiones, cada una de ellas caracterizada por elementos geográficos, culturales, sociales y económicos particulares. Esta diversidad puede apreciarse por la presencia de distintos grupos étnicos como los campesinos, pueblos indígenas y afrocolombianos, El PNUD hace una revisión en los capítulos 4 y 5 sobre los mencionados grupos, así como las relaciones con el territorio.

Sin embargo, a pesar de la diversidad y riqueza de recursos naturales, los territorios rurales se ven afectados por problemáticas relacionadas con la pobreza, conflictos armados, deficiente acceso a servicios básicos, así como la inequidad histórica en la distribución y tenencia de la tierra. Según datos comparativos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2024) en su boletín técnico, la pobreza multidimensional para los centros poblados y rural disperso fue del 27,3% para el año 2022 y 25,1% para el 2023, mientras que según el DANE (2023) en su comunicado de prensa, la pobreza monetaria para los mismos espacios rurales fue de 51,2%. Así mismo, el informe ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad del Grupo de Memoria Histórica (2013) muestra cómo el conflicto armado en Colombia a lo largo de la historia ha incidido de manera radical en las zonas rurales, ocasionando diversos flagelos, entre los que se destaca el desplazamiento forzado, el despojo de tierras, así como las múltiples y sistemáticas violaciones a los derechos humanos.

EL MACIZO COLOMBIANO

La generalidad de Colombia no es ajena a la particularidad del Macizo colombiano. Este territorio, además de las múltiples relaciones que lo determinan, enfrenta diversas problemáticas en función de su condición como espacio rural y, del conflicto y exclusión por la que ha pasado el país a lo largo de su historia. Como bien lo menciona Gómez Dueñas (2015, p.130) respecto al macizo:

(E)s una región de uso estratégico para distintos actores sociales en diferentes momentos de la historia política y económica colombiana. Esta propuesta implica que dichos usos se dan en medio de relaciones de fuerza y presencia asimétricas, donde las comunidades y sus pobladores han estado en condiciones de subordinación y despojo.

En el anterior sentido, las relaciones de fuerza pueden ser vistas desde distintos actores, por un lado, el conflicto armado ha permeado de forma estructural al Macizo. Según Gómez Dueñas (2015), hace presencia grupos armados como el ELN desde sus compañías y columnas Manuel Vásquez Castaño, Milton Hernández y Camilo Cien Fuegos; las FARC-EP, con su presencia desde los años ochenta, por medio de los frentes 8 y 60; los grupos paramilitares, quienes incursionaron a partir de los años noventa, por medio de los Bloques Calima, Farallones y Sur Independiente, y finalmente, bandas delincuenciales en asocio con grupos guerrilleros y paramilitares. Su presencia, según el mismo autor, obedece a varios factores, entre ellos: la ubicación estratégica que permite ser un corredor de movilidad para conectar con el océano pacífico, la vía panamericana y distintos departamentos, así como el uso del territorio físico como fuente de ingreso desde la explotación de “[...] sus recursos naturales, en particular para el cultivo y procesamiento de la hoja de coca y la amapola, para la minería y para la explotación de agua mineral” (Gómez Dueñas, 2015, p.158).

La presencia de los grupos mencionados ha traído consigo varios flagelos, entre los que se destacan el desplazamiento, homicidios, amenazas, actos terroristas, delitos sexuales, desaparición forzada, minas antipersona, pérdida de bienes, vinculación de menores al conflicto, entre otros (Gómez Dueñas, 2015, p.160). En contraposición, se encuentran los grupos estatales como policía y ejército nacional, quienes hacen presencia en cada cabecera municipal.

Otros actores están relacionados con los conflictos que se enmarcan en la disputa de los recursos naturales, principalmente minero energéticos. Según Gómez Dueñas (2015), el 21.15% del territorio físico del macizo, lo que se traduce en 34.279 hectáreas, corresponden a títulos mineros, sin contar las solicitudes de títulos. La minería y el agua hacen parte de los elementos de disputa en donde actores externos ingresan para modificar el territorio. Empresas como Anglo Gold Ashanti han puesto en funcionamiento maquinaria y uso de mercurio para “[...] la extracción de oro y explotar material de arrastre” (Gómez Dueñas, 2015, p.148), extendiéndose en varios municipios pertenecientes al Macizo, entre los que se encuentra en términos de pretensiones, el municipio de La Sierra; por su parte, organizaciones como Ardila Lulle se encuentran detrás de la apropiación de recursos hídricos (Gómez Dueñas, 2015).

En términos de oposición y lucha desde las comunidades y en pro de la protección del territorio, se encuentran procesos organizativos desde donde se reivindicaron derechos de las comunidades rurales a partir de los años sesenta y setenta, organizaciones como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), hacen parte de estos movimientos (Gómez Dueñas, 2015). Estos procesos organizativos no solamente han propendido por el reconocimiento de los derechos diferenciados de las comunidades rurales, sino que se han constituido en espacios de resistencia frente a los modelos de desarrollo extractivista del estado y la explotación inadecuada los recursos naturales (Gómez Dueñas, 2015, p.135).

En el anterior choque de fuerzas y actores, la escuela rural deviene en un escenario donde se encuentran y contrastan la realidad del Macizo y las políticas de estado. En este sentido, la escuela no solo es un espacio académico, también es un espacio de lucha que articula y sincretiza el devenir histórico, social y cultural de las comunidades rurales que habitan y constituyen el territorio. Este enfoque contextualizado es importante para analizar la escuela rural como un espacio de interacción y tensión narrativa.

ESCUELA RURAL: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La noción de escuela rural ha sufrido transformaciones en su devenir histórico, presentando conceptualizaciones que se relacionan con los cambios en las perspectivas educativas, sociales y políticas que intervienen en los contextos rurales. Inicialmente, la escuela rural se relacionaba con su ubicación geográfica y funcionalidad alfabetizadora, sin embargo, Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020) en su revisión de literatura permiten entrever que la escuela rural es difícil de conceptualizar, pues abarca dimensiones pedagógicas, sociológicas y estructurales. Esta dificultad parte, según Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020), de las interpretaciones que generan distintas controversias alrededor de lo rural, noción que dificulta delimitar con precisión el concepto de escuela rural.

Así las cosas, definir la escuela rural parte de clarificar la noción de lo rural que — más allá de la dicotomía con lo urbano — ha tenido nuevas significaciones que lo relacionan según Rivera (2009, p.4 *apud* Santamaría-Cárdaba; Gallego, 2020, p.152) con “[...] un modo de confrontar la experiencia urbana, un marco a partir del cual analizar y contrastar el modelo de desarrollo económico, así como la base desde la que realizar nuevas demandas de calidad de vida”. En esta medida, lo rural no se reduce a una oposición binaria, sino que se constituye en un espacio que permite generar procesos de reflexión y disputa desde donde se puede cuestionar los sistemas dominantes, constituyendo lo rural en un referente para repensar la vida, la sociedad y la escuela.

Dentro de los acercamientos conceptuales a la noción de escuela rural, se destaca la postura de Barba (2011, p.100), quien la define como “[...] una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades”. Desde esta perspectiva se pueden ligar aspectos como la ubicación geográfica, recursos, condiciones socioeconómicas de la comunidad que en ella se inscribe y sus necesidades educativas particulares en función del tipo de ruralidad en la que se encuentre; así mismo, vincula a la escuela rural con el rompimiento de la rigidez de las escuelas urbanas, posibilitando otro tipo de reflexiones, propuestas pedagógicas y actuaciones en relación con las complejidades que habitan en esa realidad diferente.

Sachs, Bailão y Carvalho (2021) muestran las implicaciones educativas de los criterios legales o político-administrativos para la definición de un territorio como rural o urbano, tal como son adoptados por países como Brasil, Colombia y Uruguay. Los autores señalan la necesidad de tener en cuenta aspectos sociales, históricos, culturales y económicos para la implementación de políticas públicas específicas, “posibilitando desarrollos distintos a los que se observan en contextos urbanos” (Sachs; Bailão; Carvalho, 2021, p.23).

Es importante destacar que, en Brasil, la *Educação do Campo* se diferencia de la *Educação Rural*, en un proceso de reposicionamiento de las políticas educativas

a través del protagonismo de los movimientos sociales campesinos que buscan la transformación de la sociedad (Caldart, 2009). En Colombia, contexto de esta investigación, no existe tal diferenciación en la nomenclatura – por ello, utilizamos aquí las expresiones “educación rural” y “escuela rural”.

LA ESCUELA COMO MAQUINARIA DE GOBIERNO

La noción de maquinaria escolar es acuñada por Álvarez-Uría y Varela (1991) quienes establecen que la escuela, más allá de ser una institución que persiste en el tiempo sin mayores modificaciones, se constituye en una construcción históricamente situada que surge en un determinado momento para consolidar funciones sociales particulares; en esta medida, “[...] *a escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social*” (Álvarez-Uría; Varela, 1991, p.1). Para los autores, la maquinaria escolar es un conjunto de elementos interconectados que incluye, entre otras cosas, la definición de un estatuto de infancia, el establecimiento de un espacio particular para los procesos educativos, la constitución de un cuerpo de especialistas de la infancia, eliminación de maneras particulares de educación y un proceso de legalización institucional de la escuela (Álvarez-Uría y Valera, 1991, p.1).

Los anteriores elementos no operan de manera aislada, por el contrario, se entrecruzan para constituir un dispositivo complejo para el control social y la producción de subjetividades deseadas. En esta medida, la maquinaria escolar opera en el sentido de lo que los autores llaman “*maquinaria de governo da infância*” (Álvarez-Uría; Valera, 1991, p. 1). En este sentido, tal concepto sirve para revisar cómo la escuela en Colombia y, la escuela rural en particular se ha pensado históricamente desde una perspectiva oficial, como un dispositivo para el control social y la transformación cultural.

LA ESCUELA COMO ESPACIO POLÍTICO

Asumir la escuela como espacio político y lugar de enunciación implica un marco que permita reconocer las relaciones de poder y las maneras como los actores se constituyen en su interior. En este sentido, Jørgensen (2017, p.5), a partir de Foucault, afirma que el poder se entiende como “[...] la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes al ámbito en el que operan y que constituyen su propia organización”. Tal marco parte de que el poder y la narración poseen una relación de dependencia, así lo menciona Jørgensen (2022) en su estudio de las formas en que se configuran subjetividades en las organizaciones. En la escuela, la noción de poder puede ser interpretada desde la idea en la que las políticas públicas, el currículo, las prácticas pedagógicas, entre otros aspectos inherentes a la vida escolar, no solo permiten la construcción de conocimiento en los estudiantes adscritos a la organización, sino que al enmarañarse moldean su identidad y las maneras de entender el mundo.

En el anterior contexto, la escuela y sus elementos constituyentes se enmarca en la noción de *dispositivo* de Foucault, retomada por Jørgensen (2017, p.4) y descrito como “[...] una red heterogénea que incluye virtualmente cualquier cosa, lingüística o no lingüística, bajo el mismo rótulo: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc.”. Sin embargo, Jørgensen (2017, p.8 apud Deleuze, 1992) menciona que el dispositivo no actúa de manera

determinista y, indica que este se concibe como “[...] un conjunto multilineal enmarañado de líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza y líneas de subjetivación”. En este marco, la subjetividad es concebida por Jørgensen como un logro intra-activo que es de manera simultánea “[...] un objeto y un instrumento de poder y una fuerza de resistencia que conduce hacia lo nuevo” (Jørgensen; Klee, 2014, p.12).

Así, la escuela no debe asumirse como un espacio limitado a reproducir las relaciones de poder hegemónicas. También precisa ser concebida como un lugar donde se crean subjetividades y formas de conocimiento no canónicas, en medio del dinamismo generado por múltiples líneas enmarañadas. Contrario a una idea rígida de la subjetividad, en esta visión los actores escolares no juegan un papel pasivo de receptores sumisos de normas y expectativas que subyacen en las narrativas oficiales, ellos, por el contrario, poseen la capacidad de interpretar, negociar e incluso, entrar en disputa con lo establecido a partir de su propia autobiografía. Al respecto, Jørgensen y Klee (2014, p.14) argumentan que:

La narración genuina trata, entonces, sobre cómo estamos en el mundo, qué hacemos en este mundo, y cómo nos relacionamos con otras personas, la naturaleza, los animales, los artefactos materiales, etcétera. En pocas palabras, se enfoca en cómo nos comprometemos en las prácticas materiales discursivas del mundo. La narración artesanal implica un compromiso particular en este mundo, que es contrario al compromiso “dócil” y desinteresado impuesto por el poder disciplinario.

Lo mencionado, puede ser usado para reafirmar la idea de escuela como espacio dinámico y político, en donde las relaciones de poder que se inscriben se encuentran en permanente negociación y transformación y, la forma en que los actores ingresan en la dinámica del poder es mediante su narración, que pone en escena una narrativa. En este contexto, los actores no solo participan de la organización escolar, sino que también tensionan sus lógicas a partir de las experiencias que encarnan y los sentidos que proyectan sobre su lugar en el mundo.

De lo anterior, la escuela se establece como espacio de interacción en el que las narrativas oficiales se encuentran con las narrativas de los actores, propiciando nuevas formas de entender el mundo a través de la práctica educativa. En relación con lo mencionado, Jørgensen e Klee (2014, p.6) comentan que “la conducta real misma es un resultado del juego de diferentes fuerzas”, lo que implica que la práctica educativa y la producción de subjetividades a partir de ella surge del encuentro entre políticas oficiales, formas de interpretación de los actores locales y, las resistencias que puedan gestarse en la cotidianidad de dicho encuentro.

METODOLOGÍA

El presente ejercicio tiene un enfoque cualitativo, pues se orienta por la necesidad de comprender las dinámicas micropolíticas que configuran y se configuran en la escuela rural como escenario de disputa entre narrativas oficiales y locales a través de la educación matemática, aunque, para efectos de este documento, la reflexión estará centrada en la escuela como tal. El corpus articula dos fuentes de análisis: por un lado, un conjunto de decretos normativos históricos sobre educación rural en Colombia; y por otro, una fuente oral a partir de una

entrevista realizada a una docente que trabajó durante cuatro años en una escuela rural unitaria del Macizo Colombiano.

La comprensión de los anteriores documentos se hizo a partir del Análisis Textual Discursivo (ATD) propuesto por Moraes (2003), que aborda el texto como una unidad compleja de sentido, por lo que se puede visibilizar a través de ellos los procesos de producción de significados. Esta comprensión se dio a partir de las tres fases propuestas por Moraes (2003): la primera, unitarización — *desmontagem* dos textos —, en la que se realiza una descomposición en unidades de sentido de los documentos históricos seleccionados y de la fuente oral. Esto se da mediante la identificación de fragmentos que se relacionan con la práctica educativa en contextos rurales, particularmente aquellos vinculados con la escuela como maquinaria de gobierno o como espacio político; la segunda, es un proceso de categorización — *estabelecimento de relações* —, en el que se agrupan las unidades de sentido en categorías emergentes que permiten reconstruir las tramas discursivas en torno a al control del estado, la resistencia de los actores y las relaciones con la comunidad; finalmente, la comunicación — *captando o novo emergente* —, donde se elabora un metatexto que articula las categorías emergentes en relación con los conceptos de maquinaria de gobierno y espacio político en la escuela rural.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE DISPUTA: ENTRE LA MAQUINARIA DE GOBIERNO Y EL ESPACIO POLÍTICO.

Para comprender la escuela rural como maquinaria de gobierno es importante revisar su configuración histórica. En esta medida, se revisan algunos decretos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Colombia, en los cuales se puede encontrar intenciones estatales en pro de la configuración de cuerpos y subjetividades a través de tecnologías educativas que se ordenan desde la obligatoriedad de la ley. Desde este análisis normativo se da la emergencia de nociones como “niño rural”, los espacios escolares cerrados, y fines educativos que se alinean con el proyecto de modernización del estado. Posteriormente, estos hallazgos se contrastan con una fuente oral de una docente rural, mostrando cómo estas lógicas se sostienen, fracturan o resignifican en la práctica educativa de los actores rurales.

Para el caso colombiano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la categoría “niño rural” se comienza a configurar en el Decreto 0429 de 1893 (Colombia, 1893) y el Decreto 491 de 1904 (Colombia, 1904). En el Decreto 0429 menciona que “Las Escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país” (Colombia, 1893), lo que infiere la concepción de un sujeto para la ciudadanía y la utilidad social; por su parte, en el Decreto 491, se establece un cuadro educativo que pretende la formación del niño rural en concordancia con las necesidades del proyecto de nación, las que a su vez se relacionan con los procesos de modernización, en esta medida, el niño es implícitamente definido como un sujeto educado y preparado para aportar al progreso económico y social del país, por lo que es indispensable enseñar “las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio” (Colombia, 1904).

Como segundo elemento en relación se encuentra la emergencia de un espacio cerrado destinado de manera específica a la educación. Este se define como *“um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos”* (Álvarez-Uría; Valera, 1991, p.5). En Colombia, si bien estos espacios emergieron antes del siglo XX, para el caso de la escuela rural, se formalizan en el Decreto 0429 de 1893 al establecer que *“En los caseríos que disten más de tres kilómetros de la cabecera del Distrito, y en los cuales se encuentren más de veinte niños en estado de concurrir a la escuela primaria, se establecerá una escuela rural”* (Colombia, 1893), este espacio además, estaba determinado en términos de funcionar frente al sujeto pretendido, pues, en el mismo artículo se menciona que *“La enseñanza en estas escuelas comprenderá solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales, según lo determinen los Reglamentos de éstas”* (Colombia, 1893) y en el Decreto 491 de 1904 en los artículos 66 y 67 se clarifica que la enseñanza para las escuelas rurales estará centrada en cuatro materias principales, Lectura, Escritura, Religión y Aritmética, añadiéndose la costura para el caso de las niñas.

El Decreto 491, además de la orientación para la fijación de escuelas rurales en las periferias, brinda las condiciones para la construcción y dotación de estas. En los artículos 43 al 49, se mencionan de manera pormenorizada, las características de los edificios en los que funcionaría la escuela, la forma de organización de los espacios para efectos de formación en agricultura, horticultura y jardinería, así como los mobiliarios necesarios para su funcionamiento, especificando los responsables exactos de su dotación o adquisición. Este conjunto de disposiciones despliega un modelo (tanto en lo físico como en lo moral) de escuela rural en donde la formación está dispuesta para la configuración de un sujeto para el trabajo y la obediencia. Vemos con esos artículos cómo la escuela se empleó como mecanismo de gobierno.

El tercer elemento se relaciona con la constitución de un cuerpo de especialistas de la infancia, lo que implica la configuración de un sujeto docente que *“além de possuir conhecimentos, só ele tem as chaves de uma correta interpretação da infância assim como do programa que os colegiais têm de seguir para adquirir os comportamentos e os princípios que correspondem à sua condição e idade”* (Álvarez-Uría; Valera, 1991, p.8). El Decreto 0429 de 1893 establece en el capítulo IV, artículos 27 al 31, las características y requisitos para constituirse en maestro de escuela; entre ellos, se destaca la necesidad de una conducta intachable, el maestro en este marco representaba un faro de la moralidad y de buen comportamiento. Por otro lado, las particularidades de la ruralidad y la búsqueda de formar sujetos en el marco de la modernidad, la democratización y asistencia social a la población campesina, se constituyeron mediante la Ley 12 de 1934 las Escuelas Normales Rurales, cuya función se centraba en la formación de maestros propiamente dirigidos para la educación rural (Colombia, 1934). En este escenario, los maestros formados se configuran en agentes de la maquinaria escolar, encargados de materializar la visión oficial a través de la escuela.

El cuarto elemento hace alusión a la destrucción de otros modos de educación, frente a lo cual se establece que la escuela, más allá de constituirse en un lugar de encierro y formación, se vislumbra como *“uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração”* (Álvarez-Uría; Valera,

1991, p.9). Para el caso colombiano, la Ley 39 de 1903, aunque no constituye la educación primaria como obligatoria, si realiza un ejercicio de institucionalización del sistema educativo. Este proceso, respaldado por el estado, instaura una idea de estandarización que privilegia la moral religiosa, productividad económica y asimilación cultural en los procesos de formación, como bien se puede leer en los artículos 6 y 10.

De lo anterior, a Ley 39 sugiere el desplazamiento de prácticas locales, tales como las que se inscriben en las tradiciones indígenas, todo ello en favor de un enfoque con resonancia a la modernización y homogeneización cultural. Por ejemplo, se puede observar cómo en el artículo 10 de la misma Ley se comenta explícitamente que estarán a cargo del Tesoro Nacional los “gastos de la Instrucción Primaria de los territorios nacionales y los de catequización de indígenas, lo mismo que la provisión de textos de enseñanza, útiles de escritorio, etc., para las Escuelas Normales y Primarias” (Colombia, 1903), adicionalmente, establece un especial interés por atender a la “evangelización e instrucción de las tribus salvajes” (Colombia, 1903).

La manera como se redacta el artículo evidencia una orientación de la escuela hacia la asimilación cultural, toda vez que no se reconocen las formas de vida y cosmovisiones de los pueblos indígenas, a quienes se les denomina “tribus salvajes”, por tanto, surge la necesidad de un proceso civilizatorio a través de una educación formal y religiosa que les permita integrarse a la sociedad civilizada. La catequización implicaba, por un lado, una conversión hacia otras formas de creencia religiosa, y por otro, una orientación hacia valores establecidos por el estado. En este escenario, no se reconocía la diversidad cultural, por el contrario, se estaba propendiendo porque las comunidades indígenas adquirieran otros valores, priorizando los intereses estatales por encima de las tradiciones locales.

Finalmente, los autores mencionan un quinto elemento relacionado con la institucionalización de la escuela, lo que implica “*a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis*” (Álvarez-Uría; Valera, 1991, p.1). En Colombia, si bien sólo se instituyó la obligatoriedad de la escuela rural con la Ley 115 de 1994, es posible afirmar que mediante el Decreto 491 se dio un respaldo legal para la intervención en la vida de las comunidades rurales, pues, se menciona la construcción de escuelas rurales en caseríos distantes (Art. 39) y la Ley 39 de 1903 que es reglamentada por el Decreto 491, menciona la “obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción Primaria” (Art. 6).

La revisión de los decretos muestra una maquinaria de gobierno sustentada en la homogenización curricular, la instrumentalización del tiempo escolar y la precariedad estructural como formas de control. Sin embargo, esta maquinaria no opera de manera absoluta, como se podrá notar en el relato de vida de la profesora rural, en la que su trayectoria docente genera contradicciones y fisuras en los engranajes oficiales que moldean los cuerpos. Su experiencia evidencia cómo las políticas estandarizadas — al entrar en contacto con los cuerpos, los ritmos y las materialidades del aula multigrado — se reinterpretan, se resisten o se adaptan. Esto abre un campo micropolítico en el que se negocian y reconfiguran los propios sentidos de lo escolar.

El relato de la experiencia vivida por una profesora que laboró durante cuatro años en una escuela rural unitaria del departamento del Cauca, permite una

primera comprensión de las dinámicas de poder que se configuran en contextos rurales. En los siguientes párrafos, se presenta un análisis que explora algunas dimensiones identificadas, estableciendo conexiones con elementos teóricos desplegados anteriormente.

Un primer elemento se relaciona con la homogenización curricular. La profesora cuestiona la manera como se implementa el currículo oficial en contextos multigrado — en la escuela rural —, al mencionar que:

En este tipo de escuelas con lo que te encuentras es con 4 tableros, uno en cada pared para orientar a cada uno de los grados, pues, todos están en una misma aula, por tanto, debes dar indicaciones diferentes en cada uno de ellos, lo que implica que la escuela multigrado tiene una lógica de escuela mayoritaria, pero, con condiciones totalmente diferentes, por lo tanto, no funciona, aquí en la ruralidad estamos juntos, no se puede por tanto simplemente entregar la cartilla y ya.

Aquí, se presenta una tensión entre las formas impuestas de orientar la acción educativa — organización de tableros, cartillas estandarizadas — y las realidades del contexto rural, en el que en un mismo salón se encuentran distintos grados, edades y ritmos de aprendizaje. Adicionalmente, la profesora comenta sobre la soledad en la que se encuentran los docentes rurales, quienes deben improvisar sin rutas claras, pues “no existe una metodología clara, una ruta que pueda dirigir a las escuelas multigrado”, esta ausencia ratifica el enfoque homogeneizante que no considera las particularidades de la escuela rural. Al respecto, se establece un acto de resistencia creativo, que se evidencia a partir de una metáfora, “el caldito” al mencionar que:

En esta reflexión visioné la escuela multigrado como un caldito donde cada uno come lo que pueda comer, así como la vida, la vida no te separa, todos conviven en el mundo y las experiencias, cada persona aprende en función de sus niveles de reflexión e influencia, un caldito tiene papa, carne, yuca, agua con sal. En esta visión de la escuela rural, comencé a diseñar actividades que no fragmentaran, sino que participaran todos al mismo tiempo, y cada uno comía lo que podía interiorizar, me quedó fácil en la mayoría de las materias, menos en matemáticas. Aunque debo aclarar, que algunos calditos permitían tener un ambiente participativo y de aprendizaje para todos, otros, por el contrario, le faltaban ingredientes y algunos comían y otros no.

Esta resistencia creativa incluye al otro, en la medida que se posiciona desde lo que quiere y puede “comer” (énfasis del autor), generando una ruptura de lo estandarizado. Sin embargo, la metáfora del “caldito” también muestra que los esfuerzos pueden chocar con lo estructural, como el caso de la enseñanza de las matemáticas, donde la estandarización curricular y el desconocimiento dificultan procesos de adaptación — preparación de “calditos” con todos los ingredientes necesarios para la “nutrición” educativa. Esta metáfora refleja elementos más profundos: mientras desde los discursos oficiales se promueve la inclusión, los instrumentos concretos — cartillas, evaluaciones, formación docente — siguen alineados con lógicas homogenizantes que marginan lo rural, aunque, podría pensarse también que la misma incapacidad de adaptación se configura en un acto de resistencia inconsciente, desde la precariedad.

Otro elemento en el asunto de la homogenización está en la formación de los maestros. La profesora confiesa que:

[...] yo no estaba lista para llegar a ninguna escuela, a pesar de que era licenciada en etnoeducación¹, a pesar de que era magíster en educación, a pesar de que había dado clases a futuros licenciados [...], a pesar de que había estado liderando, yo había sido dos años la decana de la Facultad de educación de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, a pesar de que estaba liderando el proceso de becas para maestros [...], era parte de la mesa de coordinadores de ese programa de becas, a pesar de todo eso que yo tenía en la cabeza, en mi teoría, cuando yo me paré en ese salón de clase, yo no supe qué hacer y me dio mucho miedo estar ahí, me sentí vulnerable, me sentí torpe, me sentí incapaz.

Desde el relato se muestra la distancia en la que se encuentra la formación de maestros en las universidades de la realidad en la que se encuentra el espacio de la labor. La reflexión pedagógica, teórica sigue estando en el estatus de la generalidad y no de una realidad multigrado, por ejemplo. Esta desconexión entre teoría y contexto no es una casualidad: responde a un modelo que forma docentes como técnicos que aplican unos lineamientos curriculares — maquinaria de gobierno —, no como intérpretes críticos de territorios. Sin embargo, en el encuentro con la escuela, esta configuración se desarma configurándose otro profesor, un profesor que habita ahora en un espacio público, que toma postura desde su agencia, que crea “calditos”, pues la receta dada no funciona, ella ahora es la encargada de construir, pues: “para mí ese material es una tortura, entonces yo opté por armar el material y yo sentí que cuando yo hacía el material, me empoderaba más del espacio, estaba más tranquila”. Es así, como en palabras de la profesora:

[...] en la escuela rural el único extraño a veces es el maestro, y si el maestro sabe y entiende qué está haciendo ahí y, cuál es su rol ahí y, que significa que esté ahí, o sea, lo único que va a pasar es que nace, nace otra escuela, nace otra idea de escuela, nacen otras formas, otras necesarias formas que a la escuela urbana le ha quedado grande.

La expresión “lo único que va a pasar es que nace, nace otra escuela” va más allá de la configuración de estrategias didácticas para convertirse en una consigna política; establece que cuando el maestro rural deja de ser foráneo y comienza a habitar la escuela — y la escuela a habitar en él —, ya no es un solo un reproductor irreflexivo de narrativas oficiales, sino que encarna la posibilidad de una educación distinta. Este nacimiento no puede reducirse a una metáfora; es el inicio de una agencia colectiva donde estudiantes, comunidad y docente construyen desde los márgenes el derecho a definir, desde sus territorios y saberes, qué significa aprender. La “otra escuela” existe en la medida en que el currículo es interpelado por las agencias que irrumpe en las aulas rurales.

En el relato se encuentra un episodio que refiere a las Pruebas Saber², un ejemplo que desnuda la violencia epistémica con la que se intenta — en términos de maquinaria de gobierno — la destrucción de otros modos de educación y de conocer, la profesora relata:

Cuando llegaron las pruebas saber, algunos niños si se les hubiera preguntado de otra manera, la respuesta la tenían, pero las preguntas de las pruebas, unas preguntas realizadas desde contextos urbanos, clarísimo, clarísimo. Una cosa por ejemplo, se echaron un cuento y era muy sencillo, pero a los niños les género ruido; recuerdo mucho

porque recuerdo la pregunta sobre Bambi, Bambi no sé qué y cuál es la historia alrededor de Bambi, Bambi, Bambi, y al final los niños se pegaron porque no sabían quién es Bambi³ (Risas), y cuando ellos me hicieron esa pregunta, pensé, es que ellos no tienen por qué saber quién es Bambi, entonces claro, toda la relación con la historia estaba coja, eh [Silencio] por allá había otro texto de un potrillo, pero en la historia como tal, el potrillo era como una canoa, entonces que el potrillo y el potrillo, yo no, para nada, cosas como así.

Estas evaluaciones, diseñadas desde imaginarios urbanos, no solo ignoran los saberes locales — la cría de animales, los cultivos —, sino que el desconocimiento de esos imaginarios es tratado como si fuera un problema. Lo que para el sistema es un déficit (no reconocer a Bambi, por tanto, se tiene una reducción en la escala de valoración), en realidad es una resistencia no intencional a un conocimiento que es además de ajeno, es impuesto.

Esta crítica se puede articular con lo mencionado en el Decreto 491 de 1904, que ya diferenciaba los contenidos para escuelas rurales frente a las urbanas, limitando el conocimiento orientado en la ruralidad a lo “elemental” (énfasis del autor), lo práctico y lo religioso. La persistencia de la estandarización curricular — en escuelas rurales multigrado— sugiere una forma de maquinaria de gobierno que sigue actuando sobre los cuerpos y saberes, ahora bajo la idea de universalidad y neutralidad. Esto puede relacionarse con lo que Sousa Santos (2011) denomina epistemicidio — la eliminación sistemática de saberes no hegemónicos — mostrando cómo el Estado, a través de distintos instrumentos curriculares, impone una cosmovisión urbana como universalmente válida y además, deseable. Sin embargo, el nacimiento de una nueva escuela se da gracias a quienes la constituyen: la agencia de los maestros, estudiantes y comunidad.

La escuela rural, en su cotidianidad, desmonta el andamiaje reglamentado de la educación oficial-urbana. Mientras el sistema insiste en uniformes impecables, grados por edad y horarios fragmentados — marcas de un orden urbano que señala y castiga lo diverso —, la realidad del campo lo fragmenta desde adentro:

La escuela rural no tiene, no tiene el mismo acartonamiento que tiene la escuela urbana, la escuela rural no, empezando por los uniforme, los niños vienen en ropa, vienen de caminar, aquí no me van a llegar con tenis blancos o zapatillas, ellos llegan con sus boticas y uno aprende que lo bonito es que lleguen, los horarios, los horarios se desmontan, uno a que horas maneja un horario con cinco grados, el tema de la edad, si este niño tiene ocho años tiene que estar en tercero, de lo contrario es extra edad, en la ruralidad no, allí están junticos, los niños de quinto tienen 12 años, los niños de transición de cinco año entran y, en últimas así es la vida, uno no se mueve por la vida con los de su edad, uno se mueve con los niños, con los abuelos, con los padres, con los adolescentes, así se construye la vida, así se construyen los afectos, y la escuela rural, para mí ha sido eso, entonces me parece, no está diagnosticada, no está encartonada, nadie sabe qué hacer y eso es una maravilla porque se puede hacer mucho (Risas).

Este desacato a la normatividad no es un descuido, sino una forma distinta de ver la escuela y sus propósitos: la que entiende que la vida —y por tanto el aprendizaje— no ocurre de manera fragmentada, sino en el dinamismo de una comunidad que comparte, más allá de edades, etiquetas o calendarios, saberes y

afectos. Frente a las reglas oficiales-urbanas, este tipo de actuaciones parecieran ser caóticas; sin embargo, se podría subvertir hacia el modelo urbano, con su obsesión por controlar cuerpos y tiempos. La docente lo sabe cuándo menciona y ríe: "nadie sabe qué hacer y eso es una maravilla porque se puede hacer mucho (Risas), se puede hacer mucho, pero al mismo tiempo, si alguien no se lo pilla, pues se padece, se padece y los niños son los afectados ". En esa incertidumbre habita la posibilidad de crear, pero también el riesgo de que el Estado, al no "pillar" esta lógica, condene a la escuela rural a navegar su potencia entre la precariedad y la resistencia.

DISCUSIÓN

La revisión de los artículos, muestran como la escuela, históricamente ha sido pensada como una maquinaria escolar que se sitúa como dispositivo para la producción de subjetividades. En el caso de Colombia y, en particular de la ruralidad, ha estado alineado con ideas de progreso y desarrollo. Sin embargo, la escuela en general, y la escuela rural en particular, no solamente es un dispositivo exclusivamente oficial que reproduce subjetividades deseadas alineadas con visiones globales que se materializan con las políticas de estado.

La escuela en general y la escuela rural en particular pueden ser analizadas como un lugar de enunciación y negociación de donde participan múltiples actores presentes en las comunidades rurales, como, por ejemplo: estudiantes, maestros, familias, organizaciones locales, cada uno de los cuales posee intereses y valores particulares.

En esta medida, se considera que la escuela rural se constituye en un espacio dinámico en donde las narrativas oficiales se encuentran y son tensionadas por otras narrativas, inscritas propiamente en los actores que habitan la escuela y su territorio.

Así, la escuela rural, como territorio enmarañado por múltiples narrativas, se configura no solo como un lugar donde se reproducen normas y se materializan ideas de sujeto desde una visión oficial colombiana — maquinaria de gobierno —, sino como un escenario donde profesores, estudiantes, padres de familia y organizaciones participan en procesos de subjetivación y resistencia — espacio político. Las narrativas oficiales, que históricamente han propuesto e impuesto una lógica urbana, higienista, homogenizante y eurocéntrica del saber escolar — narrativas que se mantienen y agudizan según la revisión de Manzano y Parra (2025) —, son confrontadas por prácticas situadas que emergen desde la precariedad, la creatividad, el afecto y la agencia de los actores rurales.

Como ejemplo, la fuente oral construida a partir de la entrevista de una docente rural muestra que el ejercicio de resistir no siempre adopta formas consientes, explícitas o ideológicas; en algunas ocasiones se puede notar en decisiones cotidianas, en modos de escucha, en la reorganización y resignificación del tiempo y de la estructura curricular, en la valoración de saberes campesinos y la consciencia de que existe otro tipo de contexto que no puede ser equiparado con lo urbano. Estas formas de insurgencia cotidiana, aunque fragmentarias y pequeñas, configuran narrativas alternativas que desborda los marcos normativos.

Las tensiones no solo se presentan entre las imposiciones del estado y las resistencias que puedan ejercer los docentes, también se dan entre la escuela y la

comunidad en la que se inscribe, donde la tradición, los intereses locales y la religión disputan las maneras como se configuran los significados, valores y visión de mundo interior de la escuela. Este escenario, lleva a re-pensar la escuela rural no como un brazo del Estado que temple los hilos que dirigen las formas de ser y actuar, ni como una trinchera de resistencia pura que repele y corta el actuar oficial, sino como un espacio político donde se negocian los sentidos de la educación, teniendo a los actores como interlocutores válidos.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio y contraste presentado muestra que la escuela rural, más que un espacio neutral o subsidiario donde se materializa la configuración del sujeto desde el estado es un territorio político, donde convergen, disputan o hibridan narrativas oficiales, prácticas docentes y saberes comunitarios. La escuela como maquinaria de gobierno que históricamente ha orientado la educación rural en Colombia no opera como dispositivo absoluto, cerrado o infalible, sino que se resignifica de manera constante y dinámica en el encuentro de narrativas.

La fuente oral construida a partir del testimonio de la docente rural muestra que la resistencia no necesariamente es reactiva, incluso, ni siquiera puede ser consciente; resistir puede estar ligado a la creatividad y a las formas como los maestros proponen estrategias para atender los elementos particulares del contexto. El ejercicio docente desde el afecto, las formas alternativas en que se estructura el currículo en general y el de matemáticas en particular, precisamente desde la carencia, el desconocimiento o el reconocimiento del otro, y las formas de resignificación del espacio y tiempo escolar constituyen actos de re-existencia frente al epistemicidio y la marginalización.

Los elementos presentados dan puntadas y para nada se deben constituir en palabras definitivas, incluso quedan muchos elementos por seguir revisando y profundizando. Aquí solo está una muestra de un ejercicio más amplio de investigación doctoral, pero que comienza a dar luces sobre lo que posiblemente vendrá. Sin embargo, ya genera una invitación a reconocer la escuela rural como un espacio de disputa política y cultural en el que la subjetividad y el poder desde su dinamismo, admite, claramente la participación de los actores de manera activa y no solamente como sujetos en el sentido estricto de la palabra; en la escuela se recrean sentidos y se abren posibilidades para imaginar otras formas de educar y habitar el mundo, el reto ahora es seguir ahondando de manera específica sobre el papel de las matemáticas en esta configuración.

A escola rural no Maciço Colombiano: entre a maquinaria de governo e o espaço político

RESUMO

Este artigo analisa a escola rural na Colômbia, especificamente no território do Maciço Colombiano, como um espaço onde se promovem, por um lado, as narrativas oficiais, constituindo-se historicamente como uma máquina de governo que busca a formação de sujeitos alinhados aos interesses do Estado-nação e, por outro, a possibilidade de que a escola se configure como um espaço público-político de resistência e “reexistência”. O *corpus* articula duas fontes de análise: por um lado, um conjunto de decretos normativos sobre a educação rural na Colômbia; e, por outro, uma fonte oral a partir de uma entrevista realizada com uma docente que trabalhou durante quatro anos em uma escola rural multisseriada unidocente do Maciço Colombiano. Na revisão documental, identificam-se os sentidos atribuídos à educação rural pelo sistema educativo oficial, abrindo a discussão para o papel da educação matemática na configuração do sujeito rural. Do mesmo modo, argumenta-se que a escola rural, especialmente no território do Maciço Colombiano, pode constituir-se em um cenário de disputa, no qual os atores rurais configuram seus modos de ser e estar no mundo, gerando, a partir daí, processos de resistência ao que é imposto pela oficialidade. Nesse sentido, o artigo propõe abrir uma reflexão sobre as tensões entre o oficial e o local — por meio da educação matemática — na produção de subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural. Educação Matemática. Maquinaria de governo. Subjetividade. Narrativas.

The rural school in the Colombian Massif: between the machinery of government and the political space

ABSTRACT

This article analyzes the rural school in Colombia, specifically in the territory of the Colombian Massif, as a space where, on the one hand, official narratives are promoted, historically establishing it as a machinery of government aimed at shaping subjects aligned with the interests of the nation-state, and, on the other, as a possibility for the school to be configured as a public-political space of resistance and “re-existence.” The corpus draws on two sources of analysis: first, a set of historical regulatory decrees on rural education in Colombia; and second, an oral source based on an interview with a teacher who worked for four years in a one-room rural school in the Colombian Massif. The document review identifies the meanings attributed to rural education by the official educational system, opening the discussion toward the role of mathematics education in shaping the rural subject. Likewise, it is argued that the rural school—especially in the territory of the Colombian Massif—can become a contested arena in which rural actors shape their ways of being and inhabiting the world, thereby generating processes of resistance to what is imposed by officialdom. In this regard, the article seeks to foster reflection on the tensions between the official and the local discourses—through mathematics education—in the production of subjectivities.

KEYWORDS: Rural education. Mathematics Education. Machinery of government. Subjectivity. Narratives.

NOTAS

1 La licenciatura en etnoeducación está enmarcada “en la comprensión del momento actual en que vivimos, en el cual es cada vez más importante el conocimiento de las variadas tradiciones históricas y culturales que hacen parte de la compleja realidad de nuestro país. Realidad en la cual la Etnoeducación se propone como la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas donde se puedan compartir múltiples voces que contribuyan a la autoidentificación, recreación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo, que van desde lo indígena y lo afro hasta la complejidad mestiza de lo urbano. Se constituye entonces la Etnoeducación en un importante campo de formación, con muchas posibilidades de desarrollo y demanda de profesionales formados en este campo” [Contenido extraído de la web: <https://portal.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion>].

2 Son una “estrategia del Gobierno Nacional que busca obtener información para medir con mayor precisión los procesos de aprendizajes de los estudiantes en el país y, además de evaluar diferentes áreas del conocimiento. El examen, también suministrará insumos acerca de las habilidades socioemocionales y factores asociados que puedan incidir en el desarrollo de aprendizajes. [Contenido extraído de la web: <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/pruebas-saber-3-5-7-y-9/>]

3 Bambi es un personaje de Walt Disney.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. La maquinaria escolar. In: ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. (Org.). **Arqueología de la escuela**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991. p.13-54.

BARBA, J. J. **El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica**. 2011. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Universidad de Valladolid, Segovia, 2011. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>. Acesso em: 26 set. 2025.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 26 set. 2025.

COLOMBIA. Decreto 0429 de 1893 (enero 20). Por el cual se organiza la Instrucción pública primaria. **Diario oficial**, 9073, 12 de febrero de 1893.

COLOMBIA. Ley 39 de 1903 (octubre 26). Sobre instrucción pública. **Diario oficial**, 11931, 30 de octubre de 1903.

COLOMBIA. Decreto 491 de 1904 (junio 3). Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. **Diario oficial**, 12122, 14 de julio de 1904.

COLOMBIA. Ley 12 de 1934 (diciembre 17). Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública. **Diario oficial**, 22765, 20 de diciembre de 1934.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (DANE). Pobreza multidimensional en Colombia. **Boletín técnico**, 19 abril 2024. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/bol-PMultidimensional-2023.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (DANE). Pobreza monetaria con enfoque diferencial. **Comunicado de prensa**, 2023. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/cp-PMEnfoqueDiferencial-2022.pdf>. Acceso em: 26 set. 2025.

DELEUZE, G. What is a Dispositif? *In*: ARMSTRONG, T. J. (Org.). **Michel Foucault – Philosopher**. New York: Routledge, 1992. p.159-168.

DELEUZE, G.; GUATTARI, P. F.; PÉREZ, J. V. **Mil mesetas**: Capitalismo y Esquizofrenia. Traducción de José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta. 6. ed. Barcelona: Pre-textos, 2004.

SOUSA SANTOS, B. de. Epistemologías del sur. **Utopía y praxis latinoamericana**, v.16, n.54, p.17-39, 2011. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>. Acesso em: 26 set. 2025.

ECHEVERRI PERICO, R.; RIBERO, M. P. **Nueva ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe**. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, 2002.

GÓMEZ DUEÑAS, M. C. Entre los márgenes y el uso estratégico: territorialidades en disputa en el Macizo caucano. **Revista Controversia**, n.205, p.129-169, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.54118/controver.vi205.394>. Acesso em: 26 set. 2025.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. **¡Basta ya! Colombia**: Memorias de Guerra y Dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

JØRGENSEN, K. M. Vibrant power, vibrant subjectivities: A storytelling approach to the study of power in education. **Educação Unisinos**, v.21, n.1, p.21-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.211.11289>. Acesso em: 26 set. 2025.

JØRGENSEN, K. M. Storytelling, space and power: An Arendtian account of subjectivity in organizations. **Organization**, v.29, n.1, p.51-66, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350508420928522>. Acesso em: 26 set. 2025.

JØRGENSEN, K. M.; KLEE, N. Artisan storytelling and management dispositifs. *In*: JØRGENSEN, K. M.; LARGACHA-MARTINEZ, C. (Org.). **Critical narrative inquiry**: Storytelling, sustainability and power. [S. l.]: [S. n.], 2014. p. 15-33.

MANZANO FRANCO, D.; PARRA SÁNCHEZ, A. I. Ensamblajes de narrativas de la Matemática escolar en la ruralidad: una exploración del estado del arte. *In*: CONGRESO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE, 4., 2025, Santo Domingo. **Anais [...]** Santo Domingo: CEMACYC, 2025. Disponível em: <https://ponencias.ciaem-redumate.org/cemacyc/article/view/176>. Acesso em: 26 set. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 26 set. 2025.

ORTIZ, C. E. Cultivos ilícitos y nueva ruralidad en Colombia. **Cuadernos de desarrollo rural**, n.50, p.143-166, 2003. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1282>. Acesso em: 26 set. 2025.

PÉREZ, E. Hacia una nueva visión de lo rural. *In: Giarracca, N. (Org.). ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, 2001. p.17-29.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Colombia rural: razones para la esperanza**. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. [S. l.]: PNUD, 2011.

SACHS, L.; BAILÃO, T. M.; CARVALHO, D. F. Problematizações sobre a delimitação entre rural e urbano e suas implicações na educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.6, p.1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10709>. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N.; GALLEGU, R. S. La escuela rural: una revisión de la literatura científica. **Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n.30, p.147-176, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AGER/article/view/87079>. Acesso em: 26 set. 2025.

Recebido: 01 agosto 2025.

Aprovado: 04 novembro 2025.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v9n3.20686>.

Como citar:

FRANCO, Dumas Manzano; SÁNCHEZ, Aldo Iván Parra; SACHS, Línlya. La escuela rural en el Macizo colombiano: entre la maquinaria de gobierno y el espacio político. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 589-609, set./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/20686>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Dumas Manzano Franco

Transversal 27, 73N – 160, Condomínio Mirador del Sol, Popayán, Colômbia.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

