

Representaciones sociales de estudiantes del Catatumbo sobre escuela rural

Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas ¹

Julia Johanna Díaz-Camarón ²

Diamar Lucero Urbina-García ³

Resumen

Existen diversos puntos de vista para analizar las nuevas dinámicas de la educación rural en Colombia. Al menos dos de estas perspectivas se contraponen, y sirven de marco para reconocer las representaciones emergentes sobre la escuela en contextos afectados por el conflicto armado y el crecimiento de cultivos ilícitos. La primera perspectiva insiste en ver la educación como un sistema homogéneo. Centra su interés en la calidad, entendida en términos de indicadores y resultados en las pruebas internacionales. La segunda considera las singularidades y rescata las prácticas socioculturales que se producen en la relación escuela-entorno. En este contexto, este artículo pretende: (a) reconocer las representaciones de escuela de estudiantes de un centro educativo ubicado en el Catatumbo; (b) entender estas representaciones desde la relación escuela-contexto; y (c) mostrar las resignificaciones de escuela rural como actor dinámico en el territorio. Se utiliza el enfoque procesual de las representaciones sociales con apoyo de la teoría fundamentada y el trabajo de campo. Los resultados muestran a la escuela como una entidad viva, un oasis de paz abierto a la comunidad para la toma de decisiones.

Palabras clave: educación rural, desarrollo comunitario, comunidad, escuela comunitaria



¹ Universidad Francisco de Paula
Santander de Cúcuta
jesusurbina@ufps.edu.co

² Agencia Nacional de Tierras,
Colombia

³ Universidad Libre, Cúcuta

Recibido: 8/07/2021

Revisado: 15/08/2021

Aprobado: 30/03/2022

Publicado: 13/06/2022

Para citar este artículo: Urbina-Cárdenas, J., Díaz-Camarón, J., & Urbina-García, D. (2022). Representaciones sociales de estudiantes del Catatumbo sobre escuela rural. *Praxis & Saber*, 13(33), e13132. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13132>

Social representations of students from the Catatumbo region on *rural schooling*

Abstract

There are different points of view to analyze the new dynamics of rural education in Colombia. At least two of these perspectives are in conflict. They are useful as a framework to recognize the emerging representations on the school in contexts affected by the armed conflict and the growth of illicit crops. The first perspective insists on seeing education as a homogeneous system. This one focuses its interest on quality—understood in terms of indicators and results in international tests. The second one considers specific characteristics and reclaim the sociocultural practices that occur in the school-environment relationship. In this context, this article aims to: (a) recognize representations on the school of students from an educational center located in the Catatumbo region; (b) understand these representations from the school-context relationship; and (c) present the new meanings of the rural school as a dynamic agent in the territory. The processual approach of social representations is used with the support of the grounded theory and field work. The results show the school as a living entity, an oasis of peace open to the community for decision-making.

Keywords: rural education, community development, community, community school

Representações sociais dos estudantes da região do Catatumbo sobre a *escola rural*

Resumo

Existem diferentes pontos de vista para analisar a nova dinâmica da educação rural na Colômbia. Pelo menos duas dessas perspectivas estão em conflito e servem como um enquadramento para reconhecer as representações emergentes sobre a escola em contextos afetados pelo conflito armado e pelo crescimento de plantações ilícitas. A primeira perspectiva insiste em ver a educação como um sistema homogêneo. Centra seu interesse na qualidade, entendida em termos de indicadores e resultados em exames internacionais. A segunda considera as singularidades e resgata as práticas socioculturais que ocorrem na relação escola-ambiente. Nesse contexto, este artigo visa a: (a) reconhecer as representações sobre a escola de alunos de um centro educacional localizado na região do Catatumbo; (b) compreender essas representações a partir da relação contexto-escola; e (c) mostrar os ressignificados da escola rural como ator dinâmico do território. A abordagem processual das representações sociais é utilizada com o apoio da teoria fundamentada e do trabalho de campo. Os resultados mostram a escola como uma entidade viva, um oásis de paz aberto à comunidade para a tomada de decisões.

Palavras-chave: educação rural, desenvolvimento comunitário, comunidade, escola comunitária

Este artículo indaga las representaciones sociales (RS) sobre la *escuela rural* desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de octavo y noveno grados de un centro educativo rural (CER) ubicado en el corazón del Catatumbo de Norte de Santander, no solo para comprender estas significaciones, sino también para aproximarse a los “universos consensuados” (Moscovici, 2010, p. 91) de la escuela como actor dinámico en la dimensión territorial (Boix, 2014), en contextos donde el conflicto armado persiste y se recrudece. Las RS permiten captar las perspectivas que los actores escolares aportan y utilizan para actuar o asumir posiciones frente a un fenómeno determinado (Cuevas & Mireles, 2016; Gutiérrez, 2019).

El contexto sobre el cual se analizarán las representaciones sociales será la región del Catatumbo, Norte de Santander, territorio que comprende una extensión de 4825 km² y una población aproximada de 288 452 habitantes. Según la Fundación Ideas para la Paz (2020), en el Catatumbo confluyen tres factores que necesitan ser analizados y entendidos de manera conjunta:

Primero, la inestabilidad en la regulación que ejercen diferentes grupos armados ilegales, que ha derivado en procesos de fragmentación y disputas; segundo, la presión e influencia de la crisis venezolana, cuya imagen más visible es la difícil situación que enfrentan los migrantes; y tercero, el deterioro de la seguridad y el impacto humanitario, que se ha extendido desde el Catatumbo hacia la frontera del Área Metropolitana de Cúcuta. (p. 2)

En este extenso territorio se ubica el CER en donde se lleva a cabo el estudio, en la zona rural del municipio de Sardinata, el cual cuenta con 64 estudiantes y tres docentes. Completan la institución 27 sedes satelitales en igual número de veredas, con un total de 523 estudiantes, dispersas en toda la localidad. Actualmente este municipio hace parte del listado de los diez municipios con más cultivos de coca a nivel nacional. La producción aumentó de 1989 hectáreas en 2005 a 39 636 hectáreas en 2019. “Este crecimiento, que se ha dado de manera ininterrumpida, ha generado que el Catatumbo haya pasado de aportar el 2 % del área productiva [de coca] en 2005 al 23 % en el 2019” (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2020, p. 84).

En cuanto a los antecedentes del estudio, algunos autores resaltan la abundancia de trabajos historiográficos que postergan “el estudio de procesos educativos que ocurren en escuelas de variados contextos rurales, con población diversa” (Galván, 2020, p. 49). Para otros, la educación rural (ER) ha sido la víctima (in)visible del conflicto armado colombiano (Ballesteros, 2020; Bautista & González, 2019; Ospina-Ramírez *et al.*, 2018; Vera, 2019), con establecimientos pobres y una escasa dotación de recursos, olvidada por el Estado (Carrero & González, 2016), en la que se han privilegiado modelos de gestión centrados en el acceso y permanencia de la población escolar, en detrimento de otras dimensiones de la ER (Parra *et al.*, 2018). Los enfoques neoliberales desconocen las dinámicas territoriales: lo rural se muestra como ineficiente y se privilegia el progreso económico desde perspectivas urbanas (Cadavid *et al.*, 2019) o a partir de las denominadas *nuevas ruralidades* —concepto cuyo fin es mostrar los cambios socioculturales del campo bajo el impacto del capital y el desarrollo tecnológico ligado a las lógicas del mercado (Miranda, 2011; Querol *et al.*, 2019; Rosas-Baños, 2013; Segura & Torres, 2020)—. Santamaría y Sampedro (2020) hacen una importante revisión

de la literatura científica sobre los rasgos y limitaciones de la producción académica sobre ER.

Para autores como Diker (2009) y Marín (2011), persiste una deuda en la investigación relacionada con infancias, juventudes y subjetividades infantiles y juveniles, pues es necesario explorar cómo se configura, se siente, se piensa y se vive en la ruralidad. La corriente denominada *pedagogía rural* propone un reconocimiento de los mundos invisibilizados de los pobladores del campo, al tener en cuenta que ER no es solo estudiar en el campo, sino también incluir la vida campesina, en la que se “potencia la representación grupal tanto en sus siembras, como en las historias, las cosechas, la música y todas las prácticas cotidianas” (Arias, 2017, p. 60). En ese mismo sentido, destaca el trabajo de Buriticá y Saldarriaga (2020) sobre las voces infantiles y los gestos pedagógicos en la escuela rural.

Con base en esta última idea, el presente artículo explora esas nuevas perspectivas desde las voces de los estudiantes, en la línea de los trabajos de algunos investigadores que consideran estar frente al declive de viejas significaciones y la emergencia de nuevas representaciones sobre *lo rural*; frente a un renacimiento, a su reinención, al nacimiento de nuevas o de otras ruralidades; o también frente a una metáfora fundamentada. “En el curso de esa mudanza, la ruralidad es vista como un fenómeno social subjetivamente construido, situado mucho más en la mente de las personas que propiamente como realidad material y objetiva” (Sacco & Velleda, 2014, p. 79). Por lo tanto, la ruralidad no es un espacio urbano (Echavarría *et al.*, 2019).

La escuela rural es vista como el espacio en el que se enlazan las prácticas comunitarias con las prácticas educativas propias del territorio; y como lugar de cohesión comunitaria (Escobar *et al.*, 2020) y preservación del tejido social. De igual forma,

la escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural. (Boix, 2014, p. 90)

Ahora bien, para aproximarse a estas miradas de la ER, se acude a la teoría de las representaciones sociales (TRS), al tener en cuenta la asociación de la palabra *Catatumbo* con violencia y cultivos ilícitos (Barrera *et al.*, 2019). Estos sistemas de referencia “permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet, 1986, p. 472). La TRS facilita esta aproximación a la escuela (Lacolla, 2005), en tanto estas representaciones son determinadas socialmente y se dinamizan en las prácticas sociales a través de una modalidad de “pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986, p. 474). La TRS permite la construcción de conocimiento desde el saber común de los estudiantes (Abric, 2001; Araya, 2002; Banchs, 1986; Doise, 1991; Gutiérrez, 2019; Moscovici, 1979; Rodríguez, 2007; Weisz, 2017) y se aproxima a la comprensión de los significados asociados al acontecer escolar (Cuevas & Mireles, 2016; Mireles, 2015) y a los sentidos que se derivan de la relación comunidad-escuela.

Esas consideraciones llevan a formular las preguntas del presente estudio:

- ¿Qué representaciones sobre *escuela* posee un grupo de estudiantes de 8° y 9° de un

CER ubicado en el Catatumbo?

- ¿Cómo estas representaciones contribuyen a la resignificación de la escuela rural?
- ¿Qué información, actitudes y campo de representación permiten una aproximación a la escuela rural como un posible actor dinámico en el territorio?

Metodología

Enfoque de la investigación

Se emplea una metodología cualitativa a partir del enfoque procesual de la TRS (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). De este modo, se facilita la aproximación a la comprensión de cómo el pensamiento social cotidiano construye nuevos significados sobre la realidad escolar. Se caracteriza por el análisis de las interacciones sociales, la cultura y la importancia del lenguaje, desde el conocimiento común de los participantes. Las RS constituyen un campo de tensiones entre universos reificados y universos consensuados. Esto propicia la ruptura entre los conceptos restringidos derivados del conocimiento científico y los significados que se construyen en las relaciones cotidianas que establecen los sujetos, “en que lo nuevo es incorporado y es resignificado por el sentido común” (Sacco & Velleda, 2014, p. 84).

Ruta metodológica

Esta se apoya en las dimensiones de las RS (Moscovici, 1979):

- **actitud:** valoración positiva/negativa emotiva del fenómeno.
- **información:** organización de los conocimientos que posee un grupo de un objeto social.
- **campo de representación:** contenido concreto de las proposiciones respecto a un aspecto preciso del objeto de representación.

Trabajo de campo

Hay tres momentos:

- inmersión en el territorio en procesos de acompañamiento a la comunidad entre 2016 y 2018.
- recolección de la información a través de bitácora de observación, entrevistas y grupos focales a estudiantes en 2018.
- entrevistas a personal docente entre 2019 y 2020 como ejercicio de ampliación y contraste de la información.

Acercamiento a la comunidad

Se tuvieron en cuenta los conceptos de *extrañeza* y *familiaridad* planteados por Flick (2007), a partir del rol en el campo de *iniciado*, en el cual los investigadores asumen la comprensión del fenómeno desde el punto de vista de los actores sociales. Se contó con el acompañamiento

previo de uno de los investigadores a los padres de familia en proyectos relacionados con el fomento al desarrollo productivo, y con un proceso de contacto directo de otro de los investigadores como profesor de alumnos de los docentes del CER.

Recolección de la información

Se utilizaron la bitácora de observación, la entrevista semiestructurada y los grupos focales. La primera técnica consistió en un registro del uso de los espacios por parte de estudiantes, profesores y comunidad, la ubicación, la estructura física y diferentes signos y símbolos que caracterizan el paisaje escolar. Con aprobación del director, la entrevista se aplicó a once estudiantes de los grados octavo y noveno, que conocían previamente el objeto del proyecto. De los once entrevistados, ocho fueron de género femenino y tres de género masculino, con edades entre los 14 y los 16 años. A cada participante se le asignó un código —EA1-EA8 para las participantes de género femenino; y EB9-EB11 para los hombres—. Se realizaron cuatro grupos focales cuyo objetivo fue indagar en algunos temas específicos relacionados con datos que ameritaban mayor profundización. En la tabla 1 se sintetizan las dimensiones de las representaciones sociales y la técnica empleada para la recolección de los datos, según el enfoque procesual empleado en el estudio.

Tabla 1

Matriz para el estudio de las RS de escuela rural

Dimensiones de las RS/ Perspectivas de la escuela rural	Actitud	Información	Campo de representación
La escuela no solo es de abecedarios, sumas y restas	Entrevista	Entrevista	Bitácora de observación Grupo focal
La casa de todos, pero sin puertas	Entrevista	Entrevista	Bitácora de observación Grupo focal
Yo voy a la escuela para no dejarla morir	Entrevista Bitácora de observación	Entrevista Bitácora de observación	Bitácora de observación Grupo focal
En el centro educativo se toman decisiones	Bitácora de observación	Bitácora de observación	Bitácora de observación Grupo focal
La escuela como templo de paz	Grupo focal	Entrevista Grupo focal Bitácora de observación	Bitácora de observación Grupo focal

Nota. La matriz establece las dimensiones de las representaciones de *escuela rural* desde los estudiantes y las distintas técnicas utilizadas para recoger los datos.

Análisis de la información

Según los criterios de la teoría fundamentada, se empleó el método comparativo constante. Para Spiggle (1994), este método consiste en la comparación de la información recogida para encontrar patrones de comportamiento e identificar sucesos. Se identificaron semejanzas y diferencias en la información para obtener propiedades de las diferentes categorías

emergentes (Carrero *et al.*, 2006) a través de un ejercicio sistemático de interpretación línea a línea —codificación abierta—, seguido de una sistematización, de una agrupación de campos de significados relevantes —codificación axial— y de la identificación final de las categorías centrales —codificación selectiva— (Strauss & Corbin, 2002).

Resultados

Se organizaron los datos en categorías para preservar el equilibrio entre objetividad y sensibilidad, de modo que hubiese “cierta objetividad e imparcialidad, sin perder la sensibilidad para ser creativo y descubrir nuevas teorías a partir de los datos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 59). Este procedimiento permitió la identificación de cinco categorías, a las que se les asignaron nombres de *códigos en vivo*:

- La escuela no solo es de abecedarios, sumas y restas.
- La casa de todos, pero sin puertas.
- Yo voy a la escuela para no dejarla morir.
- En el centro educativo se toman decisiones.
- La escuela es el templo de la paz.

La escuela no solo es de abecedarios, sumas y restas

Los resultados de esta primera aproximación muestran una resignificación de la escuela, no solo como el lugar donde se aprende, sino como el lugar de confluencia de toda la comunidad. Además de la visión tradicional urbanocéntrica —asociada a la concepción de *escuela* como el lugar donde acuden niños, niñas y jóvenes con el fin de aprender contenidos previamente establecidos en los currículos oficiales—, también es el lugar donde se forma el carácter a través de inculcar una serie de valores. En términos de Foucault (1995), esto significa unas “tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma” (p. 48).

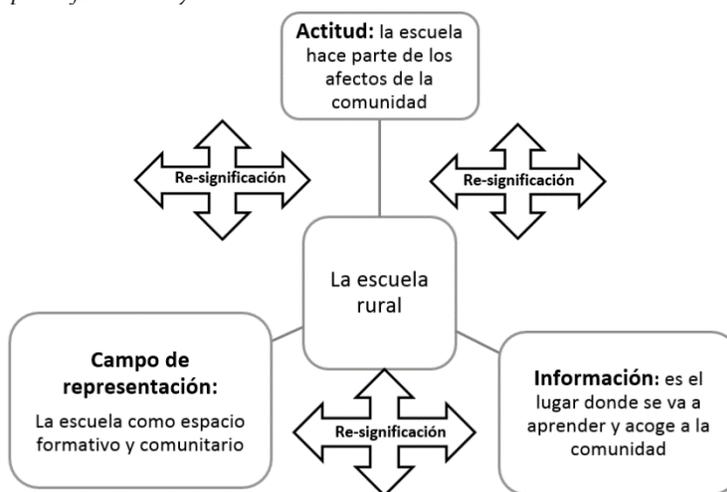
Se encuentra una *actitud* positiva hacia la institución: “amamos el colegio porque es un lugar distinto” (EA6); es ese *otro lugar* que merece respeto y del cual “no se puede hablar mal, porque las tienen conmigo” (EB10). Existe una relación emocional con la institución. Cualquier afectación implicaría la reacción de los chicos, tanto para “cuidar el buen nombre, porque todo sabemos que es de lo mejor que tenemos en el pueblo” (EA1) o porque “todos valoramos lo que el colegio hace por nosotros” (EA3). En torno al CER se crea una representación entre la vieja idea de considerar la escuela como el sitio donde se aprende ciencia, por el lugar “donde se aprende a ser gente, a hacer amigos” (EA1). La institución educativa se resignifica porque “la escuela no solo es de abecedarios, sumas y restas; se va también a conversar con los amigos, a compartir” (EA4). Es el lugar donde se hacen cosas distintas, un refugio donde los niños se emancipan de la tutela de su familia y un espacio de ocio para que la imaginación aflore (Larrosa, 2019).

Los jóvenes también ven el CER como el lugar donde se “aprenden cosas, dependiendo

del profesor” (EB11), porque si “no hay profesor, no hay escuela” (EA2), aunque el colegio “lo siguen utilizando para otras cosas” (EA7). La presencia del maestro juega un papel central bien como dinamizador del espacio formativo, bien como punto de referencia para la comunidad: “pasa necesariamente por el papel que otorguemos a su profesorado” (Abós *et al.*, 2021, p. 65), en la medida en que es el docente el que mantiene viva la razón de ser y la pregunta sobre el oficio de enseñar y hacer escuela (Larrosa, 2019). La representación icónica se manifiesta como la “casa pequeña de eternit donde vive el profesor, con pupitres y un patio de recreo para los niños y su familia” (EB9). Vista así, la RS de la *escuela* como espacio formativo se resignifica más allá del sitio donde se va a clases, tal como se sintetiza en la figura 1.

Figura 1

La escuela como espacio formativo y comunitario



La casa de todos, pero sin puertas

Las representaciones de *escuela rural* no se limitan al lugar donde van los niños a aprender; se resignifica como un actor dinámico del territorio, un ente vivo 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” (Boix, 2014, p. 91). En la voz de los estudiantes, es la “casa de todos, pero sin puertas” (EA5), porque facilita el ingreso de la comunidad y la posiciona como el escenario para “que todos los vecinos la lleven en el corazón, la cuiden y allí se puedan reunir sin ofenderse” (EA6).

Los jóvenes, la comunidad y los profesores reconocen positivamente el carácter de la escuela como un espacio de libre acceso, de puertas abiertas, sin muros, no solo en el sentido en que se entiende hoy la educación bajo el influjo de las TIC, sino como la casa del vecino que nunca le cierra la puerta a nadie. Uno de los participantes lo expone así:

- EB11: Nuestro colegio deja entrar a todo el mundo. Mi papá me mandó a estudiar al pueblo [Sardinata] y me regresé a los dos meses. Fue una tortura. Allí, todo está cerrado: el portón que da a la calle lo aseguran con cadenas y hay un celador. La sala de profesores es secreta. Solo entran ellos [los docentes] y hasta las aulas tienen llave. El profesor cierra la puerta y si alguien llega tarde no lo dejan entrar a clase. Es como una cárcel.

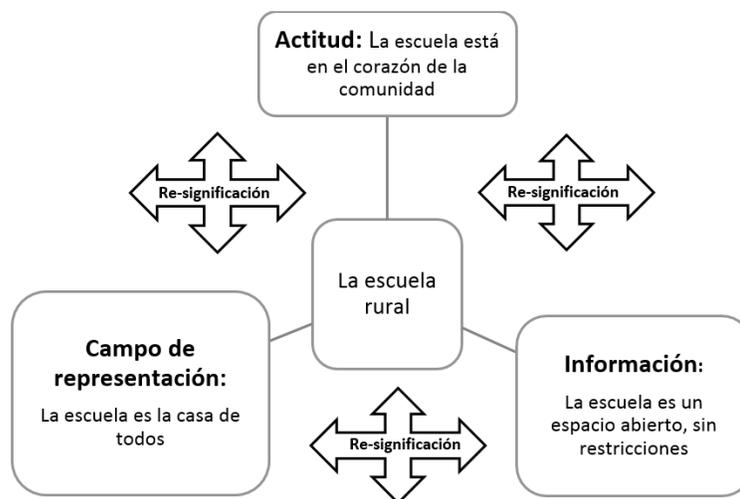
La escuela de puertas abiertas se distancia de la visión escuela-cárcel: no se trata de la institución como espacio para disciplinar al niño (Foucault, 1995), ni de la escuela como ente de control (Pestalozzi, 2003), sino de un espacio abierto para ser habitado por múltiples voces:

De imágenes, movimientos, ecuaciones, libros, palabras, letras, ganas, pérdidas, dolores, aprendizajes, amigos, olvidos, silencios, es saber que se llena de sentidos y no solo de ladrillos, de ideas, de encuentros y no solo de rituales para llamar a lista, para controlar o verificar. (Betancur, 2011, p. 163)

Allí no se impide el paso a los niños y niñas para ingresar y salir libremente, pues le facilita a la comunidad congregarse sin las restricciones de las instituciones urbanas. Es decir, la escuela es “ese lugar extraordinario en el que conviven, por un tiempo, estudiosos y estudiantes” (Larrosa, 2019, p. 36), pero sin ponerle candado a las puertas, para que el estudiante y la comunidad tengan acceso, “porque en el pueblo la gente es envidiosa y ve la institución como un lugar cerrado” (EB11). Para los jóvenes, el CER está “en el corazón de toda la gente” (EA6), para cuidarlo, defenderlo de actores que puedan causarle daño o propiciar su desaparición, porque se crean “sinergias locales que combinan a su vez con la consolidación de formas de cooperación” (Boix, 2014, p. 91), sinergias que tienen un carácter tanto interno como externo: “uno ve el colegio como ese segundo hogar con el que comparte con otros; un segundo hogar donde caben todos los niños y los jóvenes que no les dé pereza estudiar” (EB10). La figura 2 resume la resignificación de la escuela como un espacio de puertas abiertas.

Figura 2

La escuela como la casa de puertas abiertas



La escuela es un oasis que no debe morir

“Yo voy a la escuela para no dejarla morir. Si no voy, no mandan maestros. La pueden cerrar” (EB10). El CER no puede desaparecer. Hace parte de la identidad de la comunidad: “la institución lo es todo para mí, aunque a veces me regañe la profe” (EA8). Está inscrita en el ADN de sus moradores. Llama la atención el interés que mueve a algunos de los chicos para no abandonar sus estudios. Se va a clase no solamente para aprender ciencia, sino para

preservar el lugar. Es decir, esta representación resignifica la escuela como un espacio vital para el desarrollo de la comunidad, donde el estudiante juega un papel primordial (figura 3).

Cuando se habla de *escuela rural*, se habla de una “institución familiar, donde todos se conocen” (Boix, 2014, p. 92), un eje de todo el territorio. No se trata simplemente de cifras de niños matriculados, de número de niños y niñas que desertan, de resultados en las pruebas o de datos sociodemográficos. El CER, el punto de encuentro de la comunidad, es visto como el corazón del corregimiento: “yo no me imagino este pueblito sin colegio. Yo creo que la gente se iría para otro pueblo donde haya escuela” (EA2). En otras palabras, el caserío existe porque tiene institución educativa. Alrededor de este espacio físico se juntan emociones, sentido de pertenencia y puntos de confluencia. Si la escuela desaparece, la gente se desbandaría “en busca de otros bebederos”, como señala Rulfo (2020, p. 175) en *Pedro Páramo*. De ahí la necesidad de “sacar tiempo para ir al colegio, porque, si mis compañeros se van, me toca también irme” (EA4).

Los obstáculos para ir al CER son muchos. El primero se configura alrededor del imaginario de inutilidad de la educación: “ir a la escuela no da plata” (EB11); “a veces va uno a perder el tiempo porque la profe no alcanza a llegar porque la vía está dañada, hay paro armado, o hay muertos en la carretera” (EA4); o también “porque tuve un profe que no nos ponía a hacer nada” (EA7). La inutilidad de *ir a clase* está atada al influjo creciente de las economías ilegales, de tal manera que “lo que yo gano en una semana, se lo gana el profe en un mes” (EB10), entonces “ir a clase es perderse de hacer plata” (EB11). Además, “hay amigos que trabajan en el campo para poder comer, pero vienen al colegio para salir de la rutina” (EA05). Desde esta realidad, la escuela “es un oasis que no debe morir. Uno allá sabe que los papás no regañan y los patrones no amenazan” (EB11).

Las niñas viven su propio dilema: “si uno de los duros nos echa el ojo, debemos ser sus mujeres para evitar problemas. Algunas se las llevan a la ciudad y las ponen a vivir como reinas” (EA2), y otras “se van a vivir con el novio y se dedican a tener hijos” (EA3). Por lo general, muchas de estas niñas abandonan el colegio para atender las responsabilidades prematuras de mujeres adultas. En esas condiciones, la escuela es uno de los pocos espacios para vivir de otra manera, para realizar cosas distintas. La escuela como oasis representa la posibilidad de escapar de la rutina, de la dura realidad propiciada por el conflicto armado, de la pobreza, de la falta de oportunidades y del abandono del Estado. Es como un alto en el camino en el que se habla de temas distintos a los tratados en la familia o en las faenas del campo (figura 3). Dice Larrosa (2019) al respecto:

De ahí que escuela, en tanto que consiste, precisamente, en un lugar en el que hay tiempo para leer, para escribir y para hablar, sea un lugar en el que los seres humanos pueden salir, por un tiempo, de su condición, pueden ser como cualquier otro, y pueden imaginar la posibilidad de ser cualquier cosa. (p. 42)

La figura 3 muestra esta resignificación.

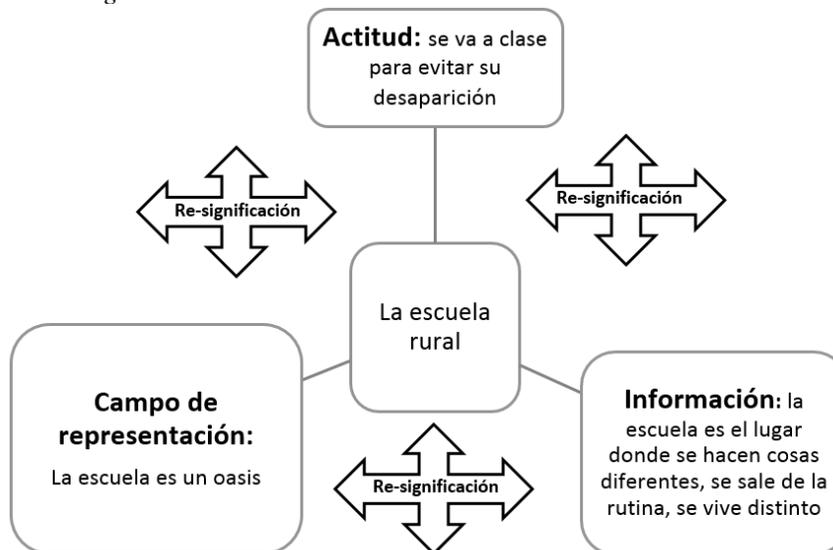
En el centro educativo se toman decisiones

Hablar de la escuela como *centro de poder* parece una exageración. Sin embargo, en el contexto rural es una representación que no tiene nada de extraño, porque en el CER se “reúne

la gente y se toman decisiones” (EA7), desde una reunión de padres de familia hasta la atención a visitantes ilustres —el sacerdote, el señor alcalde, miembros de ONG o del gobierno—. La institución es el punto de encuentro para recibir noticias sobre proyectos futuros, consensuar compromisos por parte de la comunidad para atender asuntos claves, discutir los planes de mejora y proponer asuntos de interés común: “en el colegio la gente acude para *hacer vacas* [todos aportan a un fin común] y ayudar a algún vecino” (EA1), o para ponerse de acuerdo sobre cómo colaborar para mejorar la carretera y sacar los productos agrícolas a la venta.

Figura 3

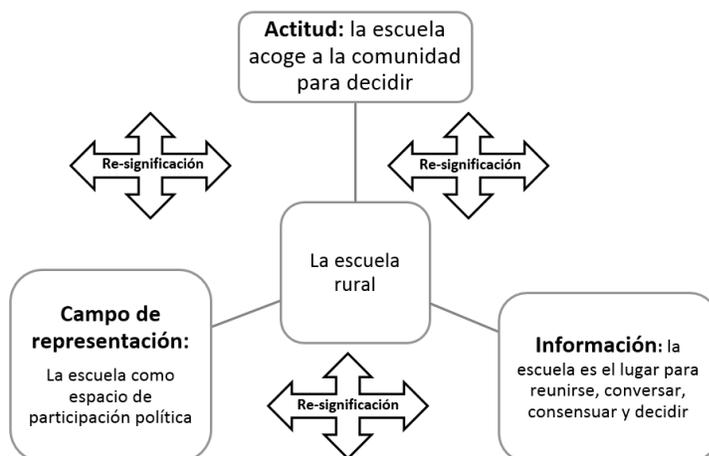
La escuela-oasis: el lugar donde se vive distinto



El CER es el eje del futuro del pueblo: “si no existiera el colegio, la gente se reuniría en cualquier parte, pero ya no es lo mismo” (EA5), porque “a la gente le da pena decir groserías o insultar a sus vecinos cuando están dentro del colegio” (EA3). La institución es considerada un lugar propicio para conversar y discutir temas que en la calle podrían generar actitudes violentas: “en la calle la gente no habla, grita. Se agarran a golpes o se amenazan” (EA1). Esta representación conlleva una asociación de la escuela como el “sitio donde la gente se pone de acuerdo y toma decisiones” (EA1). Lo que allí se discute y se aprueba constituye una representación anclada a la historia de la colectividad:

La determinación de las prácticas y los comportamientos por el sistema de representación parece —por lo menos en algunas situaciones— indiscutible. Hemos visto precisamente que las representaciones constituidas y algunas veces profundamente ancladas en la historia de la colectividad permiten explicar las elecciones efectuadas por los individuos, el tipo de relaciones que establecen con los coparticipes, la naturaleza de su compromiso en una situación a sus prácticas cotidianas. (Abric, 2001, p. 109)

Ahora bien, la escuela rural en el marco de las representaciones de los estudiantes es un espacio donde la comunidad toma decisiones y abre sus puertas para el diálogo y la participación política (figura 4).

Figura 4*La escuela como espacio de participación política****La escuela es el templo de la paz***

Según Granja (2015), “en 26 conflictos armados alrededor del mundo, universidades y escuelas han sido atacadas o usadas como fuertes en la última década”. Colombia no ha sido la excepción, tal como lo reseña Romero (2011):

La escuela es vista por los actores armados ilegales como el lugar a donde pueden conseguir niños, niñas y jóvenes para sus filas; además, siendo la escuela el espacio de la comunidad, por excelencia, es utilizada por los actores armados ilegales para difundir sus ideas, amenazar a la población y enviar mensajes a quienes se oponen a sus acciones. (p. 50)

Los participantes de la investigación, por el contrario, consideran que su CER “es un templo de paz... aquí al pueblo llegan de todos lados, pero hasta ahora al colegio lo respetan” (EA08). La comunidad lo asume de igual manera: “mi mamá y los vecinos siempre me han dicho que con el colegio no se metan, y que a nosotros ni se nos ocurra dejar que se meta esa gente aquí” (EB11).

La actitud que mueve a los chicos a valorar de esta manera la institución se relaciona con la alta estima que sienten por su escuela, porque “uno no entendería que, si este colegio es nuestra segunda casa, se convierta en un combate” (EA3). Tampoco sería coherente que “convirtamos el único lugar donde no se pelea en un ring de boxeo” (EA2). De esta manera, la escuela cumple la función de sitio de reunión para dirimir diferencias y de lugar de celebraciones sociales:

- EA5: El otro día la gente estaba contenta porque se inauguró el salón multifuncional, pero ese sueño no nació de la nada; nació en una de las reuniones y visitas del gobierno a la escuela. Yo creo que debemos celebrar con un brindis en nuestro colegio, porque fue allí donde todo se pensó. Si todas las fiestas se hacen en la escuela, ¿por qué no celebrar esta?

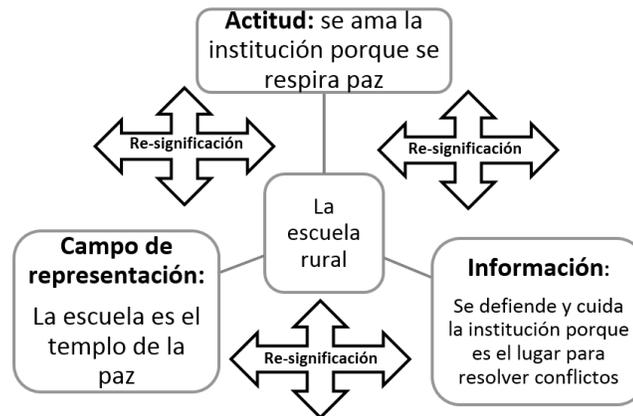
No se trata simplemente de la intención de convertir la escuela en territorio de paz como se sugiere en la Cátedra de la Paz —creada por la Ley 1732/2014 del Congreso de la República de Colombia (2014) y reglamentado por el Decreto 1038/2015 (Presidencia de la República de Colombia, 2015)—, sino en hacer visible los actos de paz en la vida cotidiana de sus moradores. Se trata de una representación objetivada y anclada en el sentido en que lo explica la TRS, es decir, en “cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta

representación transforma lo social” (Rodríguez, 2003, p. 57).

La figura 5 muestra esta representación de la escuela rural, pues no se trata solamente de un espacio para recibir clases, sino del lugar neutral donde la comunidad e incluso los grupos armados pueden llegar a acuerdos.

Figura 5

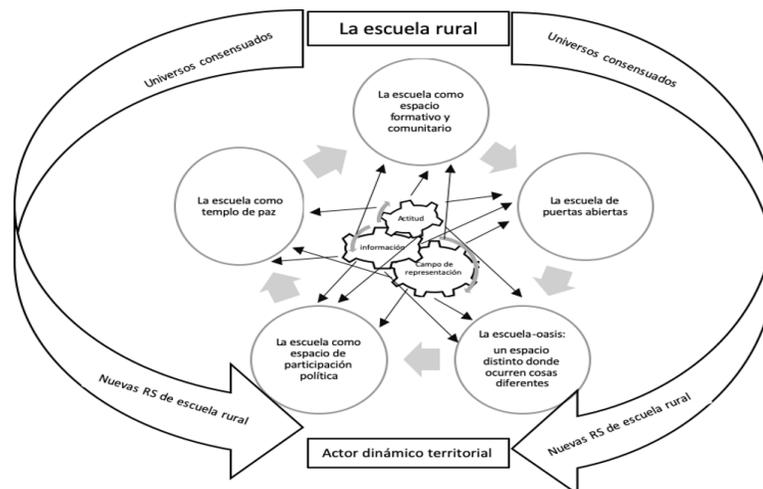
La escuela como templo de paz



A manera de síntesis, se destacan tres aspectos esenciales que permiten establecer la aproximación al campo de representación del CER por parte de los estudiantes: consenso, unidad y complementariedad. Hay consenso en tanto que la representación general se agrupa en torno a la escuela como espacio formativo y la escuela como centro dinámico de cohesión social en el territorio. Hay unidad en la medida en que las cinco representaciones corresponden a un solo campo semántico. Y hay complementariedad porque cada expresión de sentido se correlaciona con el campo semántico constituido, con el fin de ampliar el núcleo central de la representación. La figura 6 muestra la síntesis de estas representaciones.

Figura 6

Síntesis que muestra la cohesión de los rasgos esenciales de la representación



Nota. Representaciones de *escuela rural* desde el punto de vista de estudiantes matriculados en un CER en el Catatumbo.

Conclusiones

El artículo muestra, a través de cinco códigos en vivo, cómo un grupo de estudiantes del Catatumbo de octavo y noveno grados valoran y representan su escuela. Aunque la literatura reseña algunos puntos coincidentes con estas representaciones, lo cierto es que las voces de los niños, niñas y adolescentes ponen de relieve un conjunto de significados más allá de las consideraciones teóricas y epistemológicas que solemos exponer los académicos. Se trata de un recorrido a través de los sentimientos, los miedos y los sueños de estos chicos, que reconocen y proyectan en su institución el centro del devenir de su localidad y de sus vidas. De esta manera, el texto se aproxima al mundo cotidiano y a los saberes comunes, a las ideas de una ruralidad más allá de las concepciones y funciones que le otorgan los “expertos”, las agencias del Estado y las multinacionales de la educación.

En ese sentido, la escuela rural se resiste a morir y cobra nuevos significados desde las experiencias de vida de la comunidad y sus relaciones con el CER. Las narraciones son portadoras de buenas noticias: la escuela es la casa de todos, es el templo de la paz, es un oasis, porque allí todos pueden acudir para conversar y tomar decisiones sin matarse. La escuela es el escenario donde ocurren cosas que no suceden en otro sitio, pues, a pesar de ser el lugar donde se aprende ciencia, también es el espacio donde se aprende a convivir.

Ese reconocimiento no figura en las políticas del Estado, ni se estableció por decreto; la escuela de manera autopoiética se resignificó. Desde sus propias dinámicas, a manera de cualquier ser vivo, generó nuevas visiones, ensanchó su perspectiva, fortaleció su estructura, se insertó en el devenir de las comunidades, les dio asilo y se contagió de sus sentimientos y pensamientos. Estas ideas pueden parecer carentes de rigor científico, pero en el marco de las vivencias de los jóvenes que sufren el conflicto armado, son los saberes de sentido común los que se “justifican por su papel en la acción práctica exitosa de la vida diaria” (Sankey, 2010, p. 41). La escuela es un símbolo que regula las relaciones de la comunidad en una interrelación que determina los pensamientos y la experiencia de estos actores en el territorio.

Los chicos van a clase para que la escuela no desaparezca. Esta es una paradoja de doble vía, ya que, por un lado, existe cierto condicionamiento para ir a la escuela; y por otro, es necesario preservar su existencia. Si la institución desaparece, se pierde uno de los pocos lazos que propician la cohesión social. Frente a un futuro sin atenuantes, donde la violencia, la falta de oportunidades y el aluvión arrollador de las lógicas que imponen las economías ilícitas se traduce en un oleaje permanente de nuevas violencias, el CER es un oasis en medio de la desesperanza.

Desde la relación escuela-contexto, los resultados motivan la discusión de políticas públicas para el fortalecimiento de la ER a través de nuevos indicadores que dialoguen con las representaciones y sentires de quienes habitan la ruralidad colombiana, especialmente, de los actores que interactúan en la escuela. Los indicadores de avance en la implementación del *Acuerdo de Paz* (2016) reflejan aumentos en las inversiones, principalmente en mejora de infraestructura y dotaciones para las escuelas, y en los procesos de contratación de personal docente. Sin embargo, no se ven cambios en cuanto a las representaciones que tiene el Estado sobre cómo la ER puede contribuir a generar espacios más amplios de construcción de paz.

El texto aborda de manera limitada algunos temas que ameritan un tratamiento específico. El primero se relaciona con el papel del maestro no solo en la institución educativa, sino en la comunidad. Este aspecto no se alcanza a desarrollar y, dada su importancia, se propone como un asunto de investigación independiente, tal como lo desarrolla el trabajo de Vega (2021). Tampoco se profundiza en las fuerzas que seducen a los chicos para que abandonen los estudios: la necesidad de trabajar para subsistir, los embarazos prematuros de las niñas, el reclutamiento forzado, las altas sumas de dinero que produce el trabajo en los cultivos ilegales y el desplazamiento de los jóvenes y familias enteras hacia las áreas urbanas ante el peligro que provocan los enfrentamientos armados.

A manera de cierre, se expone el significado global de los estudiantes sobre *escuela*: el lugar de puertas abiertas donde se aprende ciencia y se realizan actividades diferentes a las tareas del campo o a los deberes de casa. También es el espacio que la comunidad utiliza para tomar decisiones, resolver conflictos, recibir visitantes y organizar encuentros sociales. Es un territorio de paz, un oasis en medio de la guerra, en donde se establecen lazos de amistad y solidaridad y se construyen sueños. Es el eje de la cohesión social de la vida de la localidad.

Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible*. Grao.
- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://flacso.or.cr/wp-content/uploads/2002/10/ccs_127.pdf
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Ballesteros, N. (2020). *Educación rural: una víctima (in)visible del conflicto armado interno. Aportes para su comprensión desde las narrativas de maestros y maestras del Departamento del Tolima* [Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Udistrital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24856/BallesterosAlbarracinNineYofana2020.PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, (8-9), 27-40.
- Barrera, R., Urbina, J., & Gamboa, A. (2019). *El dilema de la guerra y la paz: representaciones sociales de jóvenes en contextos emergentes*. Ecoe-UFPS.
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Betancur, C. (2011). *La caja de cristal: una escuela abierta como espacio para reflexionar las prácticas y los discursos pedagógicos* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UA. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7009?mode=full>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Revista Innovación Educativa*, (24), 98-97.

<https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>

- Buriticá, D., & Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Cadavid, A., Acosta, L., & Runge, A. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Teresina*, 24(43), 384-415.
- Carrero, M., & González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Congreso de la República de Colombia. (2014, septiembre 1). Ley N.º 1732/2014. Diario Oficial n° 43261.
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? (1ª ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos: Boletín de Información y Documentación*, 27, 196-207.
- Echavarría, G., Vanegas, J., González, L., & Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.
- Escobar, L., Hernández, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Fundación Ideas para la Paz (2020). *Inseguridad en el Catatumbo: el punto débil de la transformación territorial*. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1812>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Gobierno Nacional & FARC-EP. (2016). *Acuerdo final Gobierno de Colombia FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Desde Abajo.
- Granja, S. (2015, diciembre 19). Escuela en fuego. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/situacion-de-las-escuelas-en-zonas-de-conflicto/454059-3/>
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Pensamiento y vida social II. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17.

- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Marín, D. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. Cousiño, & A. Foxley (Eds.), *Políticas públicas para la infancia* (pp. 55-76). Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina: retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1-2(131-132), 89-113.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais. Investigações em psicologia social* (7ª ed.). Vozes.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2020). *Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2019*. UNODC-SIMC. https://www.unodc.org/documents/colombia/2020/Septiembre/Informe_Monitoreo_de_Territorios_Afectados_por_Cultivos_Illicitos_2019.pdf
- Ospina-Ramírez, D., López-González, S., Burgos-Laitón, S., & Madera-Ruiz, J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Parra, A., Mateus, J., & Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>
- Pestalozzi, J. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Porrúa.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, mayo 25). Decreto 1038/2015. Diario Oficial n° 49522.
- Querol, V., Ginés, X., & Aparici, A. (2019). Nueva ruralidad y generación de discursos sociales desde el ámbito productivo: pastoreando significados. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 28, 161-183. <https://doi.org/10.4422/ager.2019.15>
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en psicología social. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 24(93), 53-80.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez, & M. García (Coords.), *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 157-188). Universidad de Guadalajara.
- Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005* [Tesis Doctoral, Universidad Distrital]. Repositorio Institucional Udistrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6395>
- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: economía ambiental y economía ecológica. *Polis*, 34, 1-15.
- Rulfo, J. (2020). *Pedro Páramo*. Cátedra.
- Sacco, F., & Velleda, N. (2014). De la medida de lo rural a lo rural bajo medida: un estudio sobre representaciones sociales. *Cuadernos del CENDES*, 31(86), 73-93.

- Sankey, H. (2010). Ciencia, sentido común y realidad. *Revista Discusiones Filosóficas*, (16), 42-68.
- Santamaría, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 153-176. <http://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Segura, J., & Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Spigle, H. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 21(3), 491-503. <http://doi.org/10.1086/209413>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vega de la, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Vera, N. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293-314. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.41>
- Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología*, 10(1), 99-108.