

# Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas).

ARTÍCULO DE  
INVESTIGACIÓN



Luisa Fernanda Patiño-Cárdenas<sup>1</sup>, María Elena Bernal-Vera<sup>1</sup>, Elmer Castaño-Ramírez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Desarrollo Rural, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

desrural@ucaldas.edu.co

(Recibido: marzo 29, 2011; aprobado: mayo 4, 2011)

**RESUMEN:** Valoración del impacto que recibe un niño habitante del sector rural en sus inicios escolares en la potenciación de tres inteligencias: emocional, física y natural, su efecto de pertinencia o no con su entorno, y el equilibrio en estos inicios de los primeros pasos para su desarrollo cognitivo como formación para vivir en el campo. Se utilizó una metodología de caso en la escuela de una vereda rural cafetera colombiana a 13 km de la cabecera municipal y se caracterizó su entorno físico, emocional y de aprendizaje mediante tres tipos de entrevistas con los 27 niños de la escuela en grado preescolar y primero. Se encontró una gran riqueza en los tres tipos de inteligencias analizados, y un notorio desperdicio de ellas en el proceso pedagógico seguido con los niños ubicados en el sistema escolar a nivel rural

**Palabras clave:** cognitivo, educación, emocional, inteligencia, rural

## Characterization of rural scholar education dynamics in their early stages (A case study of a rural school in Caldas, Colombia)

**ABSTRACT:** The purpose of this research was to assess the impact a child living in the rural area receives in his/her early school years for the strengthening of three intelligences: emotional, physical and natural, as well as their relevance, if they have it, with the environment, and the balance in the beginning of these first steps for their cognitive development as training to live in the countryside. A case study methodology was used in a Colombian coffee region district school 13 km away from the municipal township, and the its physical, emotional and learning environment was characterized by means of three types of interviews with 27 children in preschool and first grade. A great richness of the three types of intelligences analyzed and a notorious waste of them in the educational process with children in the rural school system was found.

**Key words:** cognitive, education, emotional, intelligence, rural

## Introducción

¿Qué pasaría en las sociedades rurales, utilizando una mirada futura, si dispusiésemos de una educación que considerase las inteligencias más desarrolladas por jóvenes del sector rural? Esta se convierte en la pregunta guía que le da vida a este artículo y se parte de un diagnóstico, se continúa con una experiencia en campo, para concluir con lo que será el escenario futuro de las sociedades rurales de continuar con la estructura de la educación vigente.

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina, es uno de los desafíos del siglo XXI. Varios análisis le apuestan a que, cada vez más, la calidad de la educación y no solo la cantidad, puede ser la responsable de perpetuar las desigualdades en los ingresos y, a la inversa, también podría mitigarlas. La educación en el país se planea de manera globalizada, sin tener en cuenta el ámbito de trabajo ni las maneras de impartirla.

Caracterizar las experiencias educativas en el área rural, permite evaluar la aplicación real de la enseñanza, corroborar la calidad de los conocimientos impartidos y aporta elementos de análisis sobre los motivos que subyacen a la articulación o no de los procesos de formación básica a las necesidades de vida rurales.

La relación entre educación y ruralidad no es simple y ha ido variando según las modificaciones registradas en ambos componentes. La experiencia acumulada en materia de educación para la población rural y las transformaciones recientes del espacio rural, ponen en un nuevo contexto esa relación; a la vez, demandan un enfoque más amplio que atienda las necesidades de: educación básica de los niños, la formación de adultos y jóvenes que no asisten a la escuela, el desarrollo de propuestas específicas para la reducción de la pobreza y atención de las minorías (FAO, 2004).

La coexistencia de distintas ruralidades, debería conducir al diseño de planes específicos de formación de profesores y diferenciar esta

práctica docente de la convencional. La falta de homogeneidad de la población rural es uno de los principales factores, debido a la coexistencia en el país de sociedades indígenas, de agricultura campesina y comunidades agroindustriales lo cual obliga a encarar la temática educativa rural con criterios especiales para cada una. El aprestamiento funcionalista de la formación de agricultores, en la modalidad de escuela nueva y café, puede generar temores en los niños hacia su sistema escolar y bajo interés por una escuela poco útil para alcanzar diferentes ideales de desarrollo individual. La educación, en su objetivo fundamental, debería buscar liberar a quien la recibe, capacitar en defensa de los derechos, promover la autonomía y la creatividad permitiendo que el educando desarrolle todo su potencial, todo su querer ser.

Rodríguez et al., (2004, p. 1, citando estudios de la FAO y UNESCO, 2004a, 2004b) argumentan que las zonas rurales son un sector subdesarrollado dentro de los países en desarrollo. De los 1,2 billones de personas que viven bajo la extrema pobreza (menos de US\$1 por día) 75% vive en las zonas rurales. Más importante aun, se cree que estas personas pueden encontrarse en una trampa de pobreza. La falta de acceso a servicios adecuados de educación, salud y nutrición consecuencia del estado de pobreza en el que se encuentran, no les otorga las condiciones necesarias para salir de ella. Esto implicará que para el 2020, 60% de los pobres continuarán perteneciendo a las zonas rurales”.

Como consecuencia de las condiciones de miseria, se estima que 10,5 millones de niños murieron en 2005 antes de cumplir los cinco años de edad, muchos de enfermedades prevenibles y en países que han experimentado un recrudecimiento del conflicto armado desde 1999 (UNESCO, 2007).

Para Rodríguez et al., (2004, p. 1-2,) “el atraso

de las zonas rurales en los países en desarrollo es particularmente notorio al analizar el sector educativo”. Continúan estos autores citando la FAO y UNESCO (2004b):

“Mientras que para un grupo de países en desarrollo la tasa de analfabetismo es 22% en las áreas urbanas, en las áreas rurales llega a 46%. Igualmente, mientras la tasa de cobertura neta en primaria en las zonas urbanas es 84% en las zonas rurales llega tan solo a 78%. Se cree que estas diferencias se deben, entre otros factores, a las dificultades para el acceso a las escuelas rurales, y a las mayores deficiencias en infraestructura y calidad del material educativo en relación con las escuelas urbanas. Adicionalmente, los docentes de las zonas rurales tienen menor capacitación y los currículos sufren de “sesgo urbano” lo que los hace inadecuados para las características y necesidades particulares de los estudiantes rurales alentando la deserción. Teniendo en cuenta los importantes efectos que se ha encontrado tiene la educación en el desarrollo individual, los programas dirigidos a mejorar la educación de la población rural se convierten en una herramienta eficaz para disminuir las brechas existentes y combatir la pobreza e inequidad en estas zonas”

Conviene aclarar aquí lo que se entiende por escuela rural: es aquella escuela unitaria o, como mucho, de dos o tres unidades (aulas), que reúnen en un mismo grupo alumnos de distintas edades, varios niveles de escolarización y diferentes competencias curriculares. El rasgo más característico de las escuelas rurales, son estas unidades o formas mixtas. Suelen tener, aunque no siempre ocurre así, la presencia en cada aula de niños y niñas de varios niveles, incluso ciclos. Se reconoce en este hecho ventajas por las grandes oportunidades de aprendizaje, modos de resolver

diversas situaciones, posibilidad de educar en valores a partir de la convivencia de niños y niñas de edades varias, compañeros de escuela y vecinos del pueblo. La convivencia escolar se convierte en fruto y, a la vez, favorecedora de la convivencia social. Se facilita el trabajo cooperativo, la reciprocidad, la ayuda entre iguales, la revalorización de la propia cultura silenciada, portadora aún de valores sociales importantes como es el trabajo comunitario, la ayuda entre vecinos para algunas tareas (matanza de animales, ensilado), la solidaridad en casos de enfermedades o desgracias, superando el neoliberalismo, el consumismo y la globalización.

Es necesario desmitificar la relación subyacente en la mentalidad de la sociedad urbana, que incluye posturas de cercanía entre mundo rural e incultura, mundo rural y privación, mundo rural y estilos de vida arcaicos, mundo rural y exceso de trabajo con horarios interminables, mundo rural y escasez de ocio, mundo rural y simplicidad social, mundo rural y uniformidad. La escuela rural tiene mucho que aportar: debería educar en la diversidad y desde la diversidad y diferencia, tanto en los aspectos afectivos, cognoscitivos y de identidad personal y colectiva, debería prestar atención sobre educar en la propia identidad como comunidad rural y en las diferencias con las comunidades y escuelas urbanas; unas diferencias que tan solo no vienen del exterior, sino también del interior (Martí, s.f.).

La historia del Proyecto de Educación Rural (PER) se inició en 1996, durante las marchas campesinas que reclamaban una mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia. Los campesinos pidieron a la administración Samper (1994-1998) llevar a cabo un cambio radical de la Ley 115 de 1994, que regulaba la organización de la educación en Colombia sin tener en cuenta las diferencias de necesidades educativas existentes entre el sector rural y el sector urbano. Como resultado de estas marchas, se elaboró en junio de 1996 el llamado “Contrato Social Rural”, que contenía, entre otros temas, lineamientos para la modificación de la educación rural.

Específicamente, el PER buscaba en su planteamiento original diseñar y ejecutar proyectos educativos en instituciones rurales para alcanzar cuatro objetivos principales: a) aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica y secundaria); b) fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a las distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas; c) mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa; y d) diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural.

El marco legal, extraído de la Constitución Política de Colombia 1991 se ve descrito en los artículos 64, 65 sobre protección a los alimentos, 399 a 344 referidos especialmente a los planes de desarrollo a nivel nacional, departamental y municipal; la Ley General de Educación, Capítulo 4 sobre educación campesina y rural, artículo 64 alrededor del Fomento de la educación campesina, artículo 65 (Proyectos institucionales de educación campesina), artículo 66 (Servicio social en educación campesina), artículo 67 (Granjas integrales), artículo 73 (Proyecto educativo institucional); el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 en su artículo 14 (Contenido del Proyecto Educativo Institucional). Generalmente la atención legislativa se centra en los procesos productivos, ubicados a partir de las relaciones de tenencia y explotación de la tierra. No obstante, el sistema educativo es mucho más que la ecuación tierra-propiedad-producción-comercialización y compromete relaciones de orden social, cultural y político que son determinantes para su propio funcionamiento.

En el ser humano confluyen tres sistemas: el cognitivo, el afectivo y el expresivo. Si se toma como propósito fundamental de la educación formar hombres y mujeres afectuosos, talentosos

intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente, se deben privilegiar para la enseñanza los instrumentos de conocimiento y operaciones sobre estos, los valores sobre las normas, y el dominio de códigos expresivos (lenguajes). Los humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para comprender las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimientos específicos a un campo de la actividad humana significativo (los otros, sí mismo, el lenguaje, los universos sonoros, etcétera) (Brito et al., 1999).

La teoría de múltiples inteligencias de Howard Gardner, proporciona otra perspectiva de cómo las habilidades de procesamiento de la información subyacen a la conducta inteligente. Gardner cree que la inteligencia debería ser definida en función de las series distintas de las operaciones de procesamiento que permitan a los individuos solucionar problemas, crear productos y descubrir un nuevo conocimiento en diversas series de actividades valoradas culturalmente. Las múltiples inteligencias propuestas por Gardner (2001) son las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y deja abierta la puerta para otras inteligencias como la natural, administrativa (Berk, 2001).

En palabras de Gardner (2001): *“Gracias a la evolución, cada ser humano está equipado con estos potenciales intelectuales que puede movilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura”* (p.54). Este autor destaca cómo estas inteligencias surgen de la combinación de la herencia genética de la persona y de sus condiciones de vida en una cultura y época dadas. Gardner concluye: *“Decidir cómo hacer uso de las propias inteligencias es una cuestión de valores, no de mera capacidad”* (p.55).

En la propuesta de Mithen en el desarrollo de la mente del ser humano moderno, la *inteligencia de historia natural* alcanza su máximo dominio en el *H. habilis* y su interacción con el mundo

natural. Se empieza a partir de una capacidad básica para elaborar una gran base de datos y mapas sobre las características y la distribución de los recursos. Esta capacidad básica aparece ahora complementada con una cierta habilidad para desarrollar hipótesis sobre el emplazamiento de los recursos y sobre el uso de claves visuales inanimadas. La inteligencia natural guarda su momento cúlpe en el papel que juega en la aparición de la agricultura y el pastoreo (Mithen, 1998).

La propuesta de la inteligencia espacial de Gardner se aproxima a la inteligencia de historia natural, se refiere a la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos. Las distintas utilidades de la inteligencia espacial en diferentes culturas, muestran claramente que un potencial biopsicológico se puede utilizar en ámbitos que han evolucionado con distintos fines (Gardner, 2001).

En palabras del profesor Antonio Montaña Valle de la Universidad de Huelva “El término inteligencia emocional aparece en la literatura psicológica en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, fue con la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* (1995) de Daniel Goleman cuando el concepto se difundió rápidamente. A este libro pronto le siguió otro, del mismo autor, con el nombre de *La Inteligencia Emocional en la Empresa* (1998). La inteligencia emocional es la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar la conducta y los procesos de pensamiento en aras a producir mejores resultados. Incluye las habilidades de: percibir, juzgar y expresar la emoción con precisión; contactar con los sentimientos o generarlos para facilitar la

comprensión de uno mismo o de otra persona; entender las emociones y el conocimiento que de ellas se deriva y regular las mismas para promover el propio crecimiento emocional e intelectual” (Montaña, 2002, s.p.).

La génesis del concepto de inteligencia emocional se fundamenta en el concepto de inteligencia social planteado por Edward Thorndike en 1920 (Rodríguez, 2009), Goleman en su libro “La inteligencia emocional” (1995) definió el término “inteligencia emocional” como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones en las personas y en sus relaciones. En esta definición, Goleman ha considerado cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos: Aptitud personal y Aptitud social. Los cinco componentes de la Inteligencia Emocional en la práctica son: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía, las habilidades sociales.

La capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo un actor, un mimo, un atleta, un bailarín) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo un artesano, agricultor, escultor, mecánico, cirujano, productor rural con capacidad para manejo de animales), constituyen la inteligencia corporal-cinética. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes. Para Gardner (2001), la inteligencia corporal-cinética destaca principalmente en las bellas artes y supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo (como las manos y la boca) o su totalidad para resolver problemas o crear productos.

La estructura pedagógica, que imbrica la planeación escolar prediseñada, con el quehacer estudiantil, tiene como propósito describir al estudiante que se desea promover en los

diferentes grados de desarrollo, iluminados desde los estándares de calidad universales para el desarrollo de la capacidad humana. Se asume que el currículo pedagógico enfoca a la institución educativa hacia el propósito de desarrollar el ser; es decir, a tener como punto de partida el desarrollo de las capacidades mentales, físicas y esenciales (espirituales), de los estudiantes.

Según ATEVSA (Asesorías Técnicas de Evaluación Superior Académica) (2005), existe un desarrollo recomendable acorde con la edad, y con base en esto se determinó que entre 5 y 10 años predomina el desarrollo del aparato fonador y los sentidos y sistemas biológicos. Estos términos y estudios son los que siempre se han empleado en las instituciones educativas, por ello asalta la duda de si se toma en cuenta la parte psicológica de los infantes y sus diferentes maneras de absorber y expresar conocimiento (inteligencias).

La educación como estrategia de formación humana, ha cumplido en la sociedad un papel importante por la razón de que contribuye a dotar el individuo y la comunidad de una concepción del mundo, de su organización ética, política y económica, asimismo proporciona las competencias y habilidades para el trabajo productivo a través del cual se reproducen las condiciones de la vida social.

### **Experiencia en campo**

Como no abundan las referencias nacionales sobre formación de personas en el sector rural y menos los estudios sobre el impacto escolar del sistema educativo en niños de extracción campesina, se reafirma la necesidad de dejar una evaluación de campo para vincularla con escenarios futuros, teniendo en cuenta que en otros países, como Brasil, este tipo de educación es de gran relevancia para la sociedad. Se hizo un ejercicio que evaluó el impacto que recibe el niño habitante del sector rural en sus inicios escolares en la potenciación de tres inteligencias: emocional, física y natural, su efecto de pertinencia o no con su entorno, y el

equilibrio en estos inicios de los primeros pasos para su desarrollo cognitivo como formación para vivir en el campo; tema sobre el cual resultan notoriamente escasos los estudios.

Se tomó una metodología de caso en la escuela de una vereda rural cafetera a 13 km de la cabecera municipal con población de 1820 personas, representadas en 146 viviendas y 170 familias (dato de 2007 de la Oficina de Planeación Municipal de Manizales). El lugar cuenta con un puesto de salud con la atención de una enfermera auxiliar permanente, 1800 msnm, temperatura promedio de 23°C, a 1 hora en bus escalera (chiva con dos recorridos diarios) por carretera destapada, y con otra vía alterna con otro municipio en mal estado.

La escuela posee estructura física de material (ladrillo y cemento), cinco salones de 24 m<sup>2</sup>, todos en obra blanca, comedor comunitario (24 m<sup>2</sup>), una cocina con gas propano (15 m<sup>2</sup>), luz eléctrica, acueducto municipal; área de baños (con tres unidades sanitarias, una de estas de uso exclusivo docente, un orinal y tres lavamanos). La escuela también dispone de una cancha de baloncesto con medidas promedio de 4 m por 10 m, la que a su vez es la única zona recreativa de los niños en sus descansos. En salud existe una enfermera permanente para el área de bachillerato a 600 m de distancia del establecimiento bajo análisis. En la escuela no disponen de botiquín; una de las docentes es la que se encarga, por medio de un familiar médico, de conseguir los fármacos básicos para las mínimas afecciones de los niños (dolor de cabeza y fiebre). No existe presencia activa de un médico en la vereda, desde el hospital es enviado uno cada ocho días al cual se le debe pedir cita con anterioridad, siempre y cuando el paciente esté adscrito al SISBEN (Sistema de Identificación de Potenciales beneficiarios de Programas Sociales), en el caso contrario no se le atiende. De presentarse alguna urgencia, las docentes se ven en la atareada obligación de conseguir transporte para trasladar el niño afectado hasta el pueblo; teniendo en cuenta que el transporte hacia la vereda solo va a las 7 a.m. y a las 4 p.m.

En la escuela se están educando 75 niños (con 5 a 12 años en promedio) entre los grados de preescolar y quinto. El material didáctico que se emplea en la enseñanza es adquirido en su mayoría por la docente del grado. Bienestar Familiar les provee el programa complementario de alimentación, los niños todos los días tienen acceso a comedor comunitario en la escuela. Los niños de los grados preescolar y primero se encuentran entre 5 y 8 años (14 varones y 13 niñas, para 27 alumnos), unidos en una misma aula de clase. No existe deserción debido a que los niños desean y disfrutan su estancia en la escuela.

La docente es egresada de una Facultad de Educación, con 15 años de experiencia en la docencia y 2 años de enseñanza en esta escuela. Su opinión acerca de la enseñanza en zona rural no es positiva, debido a una complicación de salud personal y a los casos de extremo maltrato físico y psicológico que se han presentado sobre los niños de esta zona.

Las principales dificultades que se presentan en los escolares de estos primeros años de aprendizaje son, en algunos casos, la socialización, deficiencias nutricionales y un alto nivel de maltrato físico y psicológico de origen paterno, que se refleja en sentimientos de miedo e inseguridad, lo cual afecta el proceso normal de aprendizaje y comunicación. Un niño que haya estado expuesto a un alto nivel de maltrato, es un niño que posee conducta agresiva, baja autoestima y tiende a alejarse de las personas que le rodean en su cotidianidad.

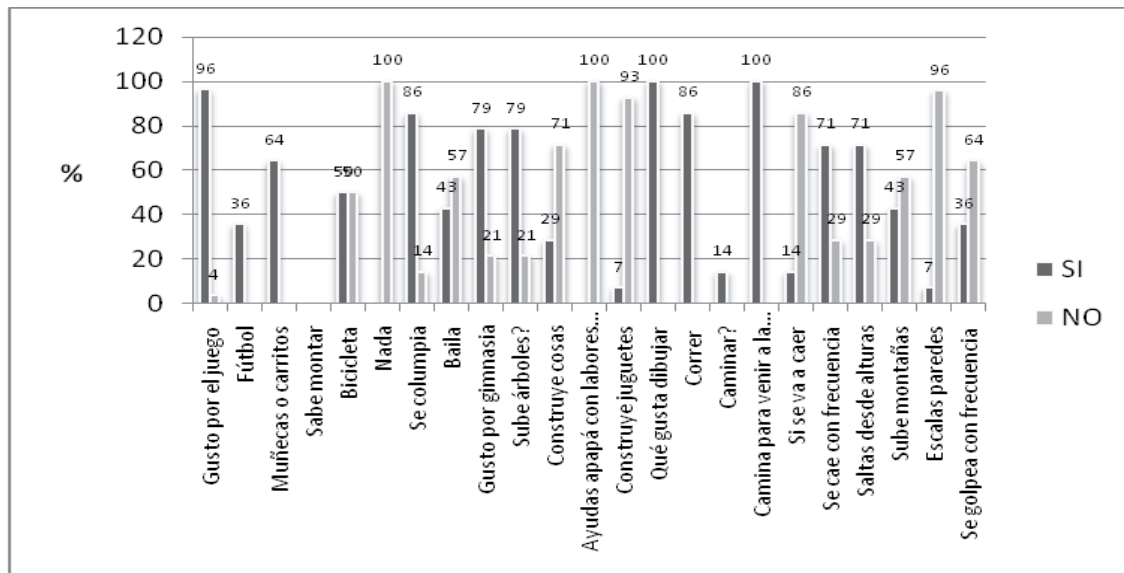
La edad escolar (5-7 años), se caracteriza por un incremento notorio en la socialización del infante; la introducción del niño a la vida escolar es un facilitador hacia el proceso de socialización debido a lo que todo este mundo escolar ofrece: nuevas amistades, relaciones con otras personas diferentes a las de su círculo familiar, desarrollo de capacidades, de habilidades, intereses, aprendizajes nuevos, independencia, mejor conocimiento de sí mismo. Algunas de las conductas que presenta el niño en estas edades

son: colaborador, gusta de hacer dramatizaciones, hace comentarios de lo que observa, explora con detalle su medio, diferencia en sus intereses, es independiente en sus acciones, ingresa fácilmente a grupos de juego conocidos o desconocidos, presenta autocontrol, confianza, seguridad, gusta de impresionar a otros, posee gran imaginación y capacidad para fantasear, tiene mayor capacidad para soportar la frustración, en ocasiones se torna "difícil", opone resistencia al castigo, le molestan las críticas de los demás (Moreno & Bocanegra, 1986); el niño en esta etapa aprende a interactuar con su medio extra familiar. En los niños de la población estudiada, se vio un entorpecimiento en el cumplimiento de algunas de las características anteriormente nombradas, disponen de un nivel bajo de confianza y seguridad que debería venir provista por los padres. Como la familia ocupa un lugar primordial en el desarrollo socioafectivo del niño desde sus primeras etapas, es ella, en compañía de la escuela, la que les da la oportunidad de adaptarse o por el contrario retraerse; es decir, poner a prueba sus habilidades y seguir las desarrollando. La familia y la escuela le permitirán enfrentar crisis y lograr un niño con iniciativa, independiente, activo, con expectativas y motivado; o por el contrario, con sentimiento de culpa y menosprecio.

Se estudiaron los estándares de calidad del desarrollo humano extraídos del Plan de Estudios para la Planeación de Actividades Docentes y Curriculares del Colegio, en las dimensiones cognitiva, valoral, corporal, afectiva, volitiva, ética y social para los dos primeros años de formación (preescolar y primero de primaria) los que, si bien presentan una amplia oportunidad, se dejan como estructuras de observación y no de inducción en los niños. Esta mirada se centra en el ejercicio desde el currículo académico y competencias en áreas temáticas a través de los estándares curriculares, los que se han adaptado teniendo en cuenta el SABER sugerido por el Ministerio de Educación Nacional de los mismos y una secuencia desde el grado preescolar hasta undécimo, donde se tendría como base la aplicación de la metodología y la pedagogía del siglo XXI en áreas como: lenguaje (letras y los

números, lectura e interpretación), matemáticas (números y patrones de medida), ciencias naturales, ciencias sociales, religión. Basados en este currículo estándar, se evaluaron los tipos

de inteligencia EMOCIONAL, CORPORAL-CINÉTICA y NATURAL de los niños matriculados con esta escuela.



Fuente: esta investigación.

**Gráfico 1.** Test de Inteligencia Física.

Del Gráfico 1 se deriva que 96,3% de los niños de preescolar y primero utilizan gran parte de su tiempo libre en el juego, distribuido entre muñecas o carros y fútbol. Se debe tener en cuenta que una buena parte de la motricidad se refiere al juego, actividad polifacética que tiene como uno de sus fines socializar al niño y llevarlo a adaptar sus roles propios desarrollando habilidades intelectuales motoras y sociales. Además, son múltiples las cosas que, a través del juego, logra el niño: crear, innovar, resolver situaciones, e imitar al adulto, expresión corporal, aprender a interactuar, comparte formas y conceptos, permitiéndole entrar al medio social. De esta forma y apoyados en el Gráfico, gran parte de la población objeto de estudio (96%) se caracteriza por estar dentro de los estándares concebidos de inteligencia física,

así: 50% de la población, montan en bicicleta, patines y patineta; 100% no saben nadar; 85,7% saben columpiarse; a 42,85% les gusta bailar; 78,5% disfrutan las clases de gimnasia, 78,5% suben a los árboles; 28,5% construyen cosas, dentro de este parámetro 7,14% construyen sus propios juguetes; 85,7% corren sin limitaciones.

Se debe aclarar que los niños de esta zona rural, en su gran mayoría, no tienen oportunidad de desarrollar algunas habilidades físicas como nadar, montar patineta y patines (las tres dependen de la capacidad económica de sus padres); lo cual se manifiesta en que la mayoría de ellos tengan preferencias hacia un mismo grupo de juegos con los mismos objetos.



**Tabla 1.** Resultados del Test de Inteligencia Física.

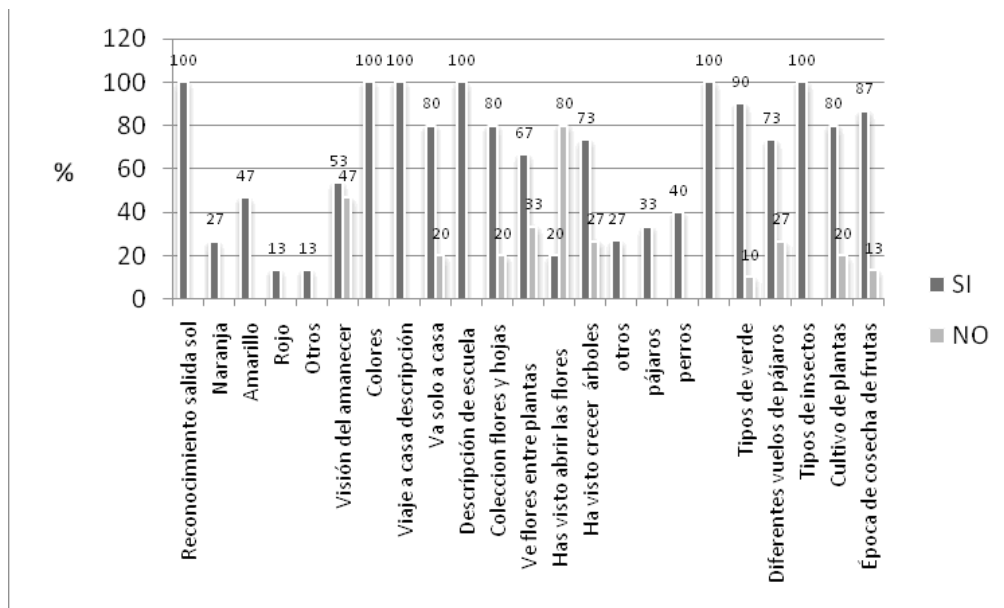
INTELIGENCIA FÍSICA		SI	NO
		(%)	(%)
1	Gusto por el juego	96	4
2	Que gusta jugar		
	Fútbol	36	
	Baloncesto		
	Cuerda		
	Muñecas o carritos	64	
	Otros		
	A ser agricultor		
3	Sabe montar		
	Bicicleta	50	50
	Patineta		
	Patines		
4	Nada		100
5	Se columpia	86	14
6	Baila	43	57
7	Gusto por gimnasia	79	21
8	Sube árboles	79	21
9	Construye cosas	29	71
10	Ayuda al papá con labores de finca		100
11	Construye juguetes	7	93
12	Uso de instrumentos para construir juguetes		
13	Gusto por dibujo	100	
14	Gusto por		
	Correr	86	
	Caminar	14	
15	Camina para venir a la escuela	100	
16	Acciones si se va a caer	14	86
17	Se cae con frecuencia	71	29
18	Salta desde alturas	71	29
19	Sube montañas	43	57
20	Escala paredes	4	96
21	Se golpea con frecuencia	36	64

El Gráfico 2, testimonia la habilidad para percibir el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de observar el espacio, de ubicarse en el territorio y de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

Los infantes demuestran una clara capacidad respecto a su ubicación en el espacio y descripción de su entorno. 100% tienen conocimiento de dónde sale el sol y pueden diferenciar los colores

del atardecer y del amanecer; además, reconocen el camino hacia su casa, apoyándose en la observación de elementos como árboles, casas y otros.

Estos niños son receptivos a los cambios y sucesos de su entorno, como el vuelo de los pájaros, el crecimiento de los árboles, la apertura de flores y la diversidad de insectos que existe en su medio, debido a la interacción constante con la naturaleza y el medio productivo; algunos de ellos reconocen épocas de recolección de los productos agrícolas, los cuales son base de sostenimiento para su familia.



Fuente: esta investigación.

**Gráfico 2.** Test de Inteligencia Natural.

**Tabla 2.** Resultados del Test de Inteligencia Natural.

INTELIGENCIA NATURAL		SI (%)	NO (%)
1	Reconocimiento salida sol	100	
2	Colores del atardecer		
	Naranja	27	
	Amarillo	47	
	Rojo	13	
	Otros	13	
3	Visión del amanecer	53	47
4	Colores	100	
5	Viaje a casa descripción	100	
6	Va solo a casa	80	20
7	Descripción de escuela	100	
8	Colección flores y hojas	80	20
9	Ve flores entre plantas que pisa	67	33
10	Pájaro preferido y colores		
11	Flor que gusta, forma y colores		
12	Ha visto abrir las flores	20	80
13	Ha visto crecer árboles	73	27
14	Animales que tiene la escuela		
	Otros	27	
	Pájaros	33	
	Perros	40	
15	Reconoce diferentes sonidos en perros	100	
16	Tipos de verde	90	10
17	Diferentes vuelos de pájaros	73	27
18	Tipos de insectos	100	
19	Cultivo de plantas	80	20
20	Época de cosecha de frutas	87	13

**Tabla 3.** Resultados del Test de Inteligencia Emocional.

INTELIGENCIA EMOCIONAL		%	
1	Qué le pone triste	Que le regañen y lo maltraten	100
2	Acciones cuando se pone triste	Llora	100
		Se pone bravo	
		Se enferma	
		Le cuenta a alguien sus tristezas	
3	Qué le da miedo	La oscuridad	10
		Castigo	90
4	Qué hace cuando siente miedo	Se esconde	7
		Llora	67
		Le cuenta a alguien porqué tiene miedo	26
5	Qué le pone feliz	Jugar	87
		Ver televisión	13
6	Qué hace cuando está feliz	Salta	8
		Grita	
		Ríe	92
		Abraza a alguien	
7	Si algo no gusta	Siempre lo dice	
		A veces se queda callado	100
8	Para hacer bien el trabajo necesita estímulos	Siempre	10
		Casi siempre	25
		A veces	65
		Casi nunca	
9	Hace cosas que perjudican su estima	Muy a menudo	
		A veces	95
		Casi nunca	5
		Nunca	
10	Cuando presencia una injusticia	Sigue su camino	8
		Se apena	
		Se indigna y lo comenta	74
		Intenta hacer algo	18
11	Ante la adversidad se desanima	Fácilmente	
		Depende	100
		Nunca	
12	Cuando tiene que hablar en público	El terror lo paraliza	4
		No le da miedo	
		Le da miedo pero igual habla	96
13	El niño habla de él	Con facilidad y a todo tipo de personas	
		Con facilidad pero a determinadas personas	100
		Nunca	
14	El niño es capaz de decir te quiero	Nunca	8
		Casi nunca	85
		A veces	7
		Casi siempre	
15	El niño pide lo que necesita	Siempre	68
		Casi siempre	32
		A veces	
		Casi nunca	
		Nunca	
16	Cuando se ve envuelto en un problema	Se escapa	
		Busca un mediador	100
		Se enfada	
		Se pone triste	
		Trata de solucionar el problema	
17	Cuando le agreden	Se siente culpable	
		Se pone violento	100
		Se enfada y lo expresa	
18	Cuando tiene que trabajar en equipo el niño	Evita trabajar en equipo	
		Tiene tendencia a aislarse por miedo	4
		Se adapta	96
		Toma iniciativa y participa activamente	

En la Tabla 3 se muestra la interacción de los niños con las personas que les rodean y la calidad en las relaciones que establecen. Las primeras uniones se dan con quienes les cuidan y suplen sus necesidades, les brindan afecto, caricias, les motivan, estimulan y en general les brindan un clima adecuado para su vida diaria. En la evaluación se encontró que 100% de la población sufren de algún tipo de maltrato (verbal, físico), se retraen al tener que expresarse en público, presentan un temor latente hacia el maltrato y cuando se ven agredidos por parte de sus compañeros, responden de una manera violenta. Debido a lo anterior, la mayoría de los niños encuestados presentan algunas dificultades en el rendimiento escolar.

### Discusión

La educación rural es un proceso social que se define por las complejas interacciones establecidas entre los actores que participan en ella como parte del sistema rural campesino. La educación rural es un elemento estratégico que posibilita adelantar acciones conjuntas en aras de construir una formación adecuada y pertinente a las circunstancias locales y contribuye, con acciones en especial bajo la forma de la organización comunitaria, a garantizar los derechos fundamentales de la comunidad. En esta medida, el sistema rural y en especial la educación rural asumen la especificidad de su contexto, y se debe definir desde sus particularidades locales y regionales que son las que la determinan. Un inicio en estos temas sociales lo tiene el niño que ingresa a la escuela, allí necesita socializar y lo logra a través del juego, porque aprende con sus amiguitos qué cosas puede hacer y qué no, cuando las hace mal hechas los mismos compañeros se lo van a señalar y va a aprender sobre sus derechos y obligaciones (propios y de los demás) y cómo hacerlos respetar y, a su vez, se formará en negociación.

El nacimiento de las democracias occidentales y el desarrollo industrial, exigieron de las escuelas una formación elemental con una alfabetización

masiva, porque así cada ciudadano podía participar en la medida en que tuviese instrumentos para informarse, expresarse y discutir, y la industria tendría facilidades para una comunicación rápida y dar y recibir instrucciones. Frente al desarrollo de la televisión y otros avances tecnológicos (teléfono y computadores) existentes en algunas casas rurales se dispone de la información, incluso a pesar de no saber escribir y mucho menos disponer de biblioteca para aprovechar el aprendizaje de la lectura escolar. Se convierte así la formación escolar en una exigencia ideológica y económica que no ha cambiado en los últimos siglos, ni se ha adecuado a las condiciones nacionales ni mucho menos locales. Se mantiene la selectividad, el academicismo, el alejamiento de la vida y de la realidad de los estudiantes, donde, de lo aprendido en la escuela (lectura y escritura), en el mundo del trabajo se usa solo el mínimo funcional. Se convierte la escuela en el mecanismo para alimentar las diferencias sociales y económicas.

En el ejercicio desarrollado en la vereda, si bien la infraestructura escolar da la imagen de modernidad, obedece a una construcción estable pero de diseño universal (presente en la mayoría de las escuelas del país), separadas del entorno por muros, ventanas altas y rejas. Aunado a lo anterior, la docente tiene una capacitación adecuada; a pesar de su interés en cambiar de sede, manifiesta por las múltiples solicitudes de traslado ante la Secretaría de Educación. Los currículos sufren de “sesgo urbano”, lo que los hace inadecuados para las características y necesidades particulares de los estudiantes de la vereda.

El alumno rural suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, los libros de texto y, evidentemente, el maestro. No son aprovechadas sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural; nada de ello es importante ni válido desde el discurso pedagógico urbano, al contrario, deben imponerse precisamente los currículos diseñados para las escuelas urbanas, uniformarse los valores y romper los sentimientos de

pertenencia a un territorio menospreciado desde las grandes urbes. El mensaje es muy claro: la escuela rural no “existe” y si pretende sobrevivir deberá hacerlo con subsidio de las propuestas curriculares diseñadas para las escuelas urbanas (Boix, 2003). Teniendo en cuenta los efectos que tiene la educación en el desarrollo individual, los programas dirigidos a mejorar la educación de la población rural se convierten en una creación de expectativas de bienestar urbano y no rural, reforzando la máxima de que es en la ciudad donde se encuentra el futuro.

La escuela rural, como institución, presenta múltiples dificultades que le generan inconvenientes mayores que a las escuelas urbanas, como los siguientes: aislamiento, largos desplazamientos de estudiantes y docentes, escasez de recursos, desmotivaciones profesoras, tradición en la formación docente, escasa intervención comunitaria sobre expectativas de formación, pobre teorización sobre la pedagogía de formación rural y exigua novedad didáctica en aplicación al sector, prediseños curriculares universales y, por ende, no acomodados a la diversidad de la sociedad rural, de donde se denota una reducida movilidad temática por parte del docente.

La tradición de formación en lo rural ha obedecido a formas utilitaristas, no a expectativas del querer ser de los estudiantes, ni formación para la vida, y ello se manifiesta aún más con las estructuras curriculares prediseñadas y expuestas atrás. Aquí se vuelve sobre una sistematicidad exterior que la escuela tradicional impone, tanto con la información que se suministra como con las innovaciones de “Escuela Café” donde la intencionalidad se hace evidente cuando se quiere formar individuos con oficio, limitándoseles algunas de las posibilidades del querer ser. La escuela en los primeros estadios marca rupturas como: una exclusión del cuerpo, pérdida de la capacidad de defensa que trae el niño y el menosprecio de la formación natural previa, por privilegiar el trabajo exclusivamente de adiestramiento.

Propuestas como Escuela Café, han conducido a privilegiar el fortalecimiento de un tipo de instrumentismo, dejando de lado las inteligencias que traen los niños y que deben ser fortalecidas y desarrolladas. La aparición de la agricultura y el pastoreo superan el umbral del conocimiento acumulado de plantas y animales. El origen de la agricultura, según Mithen (1998), se debe tanto a la nueva manera de pensar el mundo natural por parte de la mente moderna, como a la secuencia concreta de desarrollos medioambientales y económicos del final del Pleistoceno. Cabe destacar cuatro aspectos del cambio en la naturaleza de la mente que fueron decisivos para el origen de la agricultura:

1. La capacidad para desarrollar útiles que podían utilizarse intensivamente para segar y procesar recursos vegetales. Esta capacidad surgió gracias a la integración de la inteligencia técnica y la inteligencia de la historia natural. En Wadi Kubbaniya y en Abu Hureyra se evidencia la tecnología necesaria para el cultivo de plantas hace 20.000 años.

2. La propensión a usar animales y plantas como medio para adquirir prestigio social y poder, surgió de la integración entre la inteligencia social y la inteligencia de la historia natural.

3. La propensión a desarrollar “relaciones sociales” con plantas y animales, estructuralmente semejantes a las desarrolladas con las personas, es otra de las consecuencias de la integración de la inteligencia social y la inteligencia de la historia natural. Para poder domesticar animales y plantas era necesario que las mentes prehistóricas fueran capaces de pensarlos como seres con los que se podían establecer relaciones “sociales”.

La capacidad para establecer relaciones sociales con animales y plantas es algo fundamental para el origen de la agricultura. El psicólogo Nicholas Humphrey, citado por Bateson y Hinde, 1974, llamó la atención sobre el hecho de que las relaciones que las personas establecen con las plantas presentan semejanzas estructurales muy estrechas con las que se establecen con otras personas. Se cita textualmente:

“El cuidado de un jardinero para con sus plantas (riego, fertilizantes, remoción de la tierra, poda, etc.) se adapta a las propiedades emergentes de las plantas. Claro que las plantas no responden a las presiones sociales normales (aunque los hombres sí hablen con ellas), pero sugiero que la manera de dar y recibir de un jardinero presenta una estrecha semejanza estructural con una sencilla relación social. Si... podemos hablar de “conversación” entre una madre y un recién nacido de dos meses, también podríamos hablar de una conversación entre un jardinero y sus rosas, o entre un granjero y su maíz” (p. 114).

Y continúa diciendo que:

“Muchos de los descubrimientos tecnológicos más preciados de la humanidad, desde la agricultura hasta la química, pudieron tener su origen [...] en un afortunado mal uso de la inteligencia social” (p.114).

Es claro que si el agricultor aplica de forma semejante, la inteligencia social que usa con las personas a las plantas, es porque es poseedor de esta. Gardner habla de la inteligencia interpersonal como aquella capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos y, por lo tanto, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Esta inteligencia tiene su máxima expresión en el mundo rural, y en su diario vivir y hacer se ejercita a plenitud.

4. La propensión a manipular plantas y animales, emerge de la integración de la inteligencia técnica y la inteligencia de la historia natural. Cabría considerar esa propensión como el uso incorrecto de la inteligencia técnica, porque aun cuando parece que los humanos modernos empezaron a tratar a animales y plantas como si fueran seres sociales, también los trataron como instrumentos susceptibles de manipulación. Tal vez el mejor

ejemplo sea el de los cazadores-recolectores de Europa quienes, una vez finalizada la era glaciaria, vivieron en áreas de bosque y robledales y se dedicaron a quemar de modo deliberado partes del bosque. Esta es una forma de manipulación/gestión medioambiental que estimula el crecimiento de nuevas plantas y atrae animales de caza.

Las cuatro capacidades y propensiones que se han destacado, alteraron fundamentalmente la naturaleza de la interacción humana con los animales y las plantas. Ante los inmensos cambios medioambientales que se produjeron al final de la última glaciación, fue la mente cognitivamente fluida la que permitió a aquellas poblaciones hallar una solución: el desarrollo de un modo de vida agrícola. En todas y cada una de las regiones hubo una única vía histórica a la agricultura, donde algunas de estas capacidades y propensiones mentales pudieron ser más importantes que otras. Pero si bien las semillas de la agricultura pudieron sembrarse hace 10.000 años, se implantaron en la mente por vez primera en la época de la transición entre el Paleolítico Medio y el Paleolítico Superior. Esta es la época decisiva que está en el origen del mundo moderno y no el momento concreto del nacimiento de la agricultura (Mithen, 1998).

Sumado a lo anterior, normalmente se parte de que el niño que ingresa a la escuela nada sabe y solo a partir de este día inicia su instrucción, se paralizan los juegos con los que conoció el mundo y se le induce a una forma que llaman trabajo escolar, se le fustiga a aprender lenguajes como la escritura, lectura, matemáticas y se le menosprecia el lenguaje sensorial, ubicador espacial, detallador del entorno, en el que los estudiantes de la escuela en los dos primeros años de vinculación son notoriamente ricos: conocen su vereda con pormenores, disponen de un gran acervo de información respecto de la naturaleza que les rodea y solventan una capacidad de ubicación espacial alta; pero todo ello se desconoce en la escuela, se violenta a los niños con la nueva información y estructura didáctica, alejada de los conocimientos estudiantiles previos. La capacidad de observación de la naturaleza que traen los niños, el poder dilucidar detalles

de ella, le llevan a desplegar las cualidades de creatividad, entusiasmo, curiosidad.

La capacidad de ver el ambiente y la gente que rodea a los niños, es necesaria para hacer un buen contacto fuera del yo. Ser capaz de ver lo demás y a los demás expande horizontes (Oaklander, 1992). Un estudiante que sabe leer las manifestaciones de la naturaleza, pero a quien se le obliga a mantenerse dentro de los márgenes de una escuela limitada espacialmente, con estructura jerárquica de uno que da instrucción y muchos ignorantes, inmovilizante desde lo natural, es un hecho que coarta de entrada la posibilidad de investigación y exploración de los infantes en las edades que llegan a la escuela. De la misma manera, es muchísimo más cómodo para el maestro, en general desconocedor del ambiente rural, actuar sobre textos predeterminados, con el argumento protector de que “*es norma que viene desde el Ministerio*”; antes que arriesgarse a hacer un ejercicio realmente profesional de la docencia desde la creatividad cotidiana en el ambiente natural y aprender a aprender de sus alumnos. Pareciera que la escuela tiene la estructura adecuada y eficaz para formar agricultores subyugados, que se menosprecian con el mote de ignorantes, y le admite la posibilidad eterna de mantener una masa de iletrados domesticados y útiles para ser seleccionados para las tareas físicas más pesadas y de baja categoría en la sociedad: trabajador de limpieza, obrero de la construcción, agricultor raso. Es evidente, con los resultados de la encuesta, que se trata de niños habitantes del sector rural con alta inteligencia de historia natural, pero ella no se aprovecha para su formación. El hecho de permitir al niño expresar sus conocimientos de la vereda, la finca, su medio, genera sentimientos de confianza en él. Este se inclinará a crecer en el conocimiento si se ha dado cuenta de que sabe conocer (Tonucci, 1999).

La capacidad motriz de los niños igualmente ha quedado reflejada en el ejercicio hecho con los niños de la vereda. En general, son niños habituados a ambientes naturales con muchas destrezas y capacidad de respuesta frente a su

entorno, que les habilita físicamente para actuar en ambientes no prediseñados. En la inteligencia física se observó que ciento por ciento de los niños evaluados disfrutaban de muchas actividades motoras; la práctica de las actividades de este tipo, hacen del niño un individuo más independiente de los adultos, con capacidad para transformar su medio, y lo lleva a desarrollar la capacidad de crear su propio mundo y planear lo que desea.

Es llamativo cómo se niega toda posibilidad de “usar” el cuerpo, las ayudas didácticas las hace la profesora, de hecho adornan el salón de clase, la mariposa tiene un estereotipo de adulto urbano, el dibujo debe ser definido, los colores deben seguir las márgenes y no salirse de ellas para evitar mañana una insubordinación de este ciudadano habitante del sector rural. El cuerpo como símbolo de que el niño es un todo, es inhibido, es olvidado y la unidad ya no existe (Tonucci, 1999), no se le permite aprovechar su cuerpo para relacionarse con su entorno, en aras del cuidado del niño y ante la carencia de asistencia médica para tratar niños lastimados físicamente.

El ingreso del niño a la escuela, representa un viraje importante en su vida porque allí va a encontrar condiciones completamente diferentes a las del hogar, sitio donde se empezó a desarrollar su personalidad y su forma de actuar. Cuando no existe el apoyo afectivo necesario en el ambiente familiar, el niño demuestra un empobrecimiento en los procesos de socialización; expresándolo en rebeldía, agresividad, timidez, etc. Por ello, la figura del docente entra a ser parte muy importante y definitiva en el desarrollo normal de las capacidades de los niños; debido a que en el docente encuentran, en muchas ocasiones, además de una autoridad, un adulto en el que pueden confiar y expresar temores, buscarle solución a sus problemas, encontrar comprensión y cariño.

El proceso de desarrollo emocional, depende prácticamente de la relación familiar; este proceso se ve empobrecido o enriquecido con base en el afecto recibido en el hogar; siendo este un parámetro fundamental para el manejo

de las relaciones sociales. Para la zona rural bajo estudio, se encontró que la docente es quien satisface la necesidad primordial afectiva del un niño. Según el profesor Cristóbal Martínez (Psiquiatra del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana) (Rosa et al., 1999), a esta edad, la primera necesidad de un niño es el afecto; los niños necesitan sentirse queridos y aceptados. Esto les provee seguridad, los ausenta de la presencia de temores y ansiedades, para así adquirir las habilidades y capacidades que son necesarias para la vida. Al minimizar o eliminar ansiedades y temores, los niños consiguen más facilidad en la absorción de los conocimientos que el(a) maestro(a) desea proveerles; los infantes tienden a ser más instintivos, les gusta investigar y, no menos importante, les es más fácil interactuar en medio de la pequeña sociedad que les da el ambiente escolar.

Cada niño es un ser diferente y en el que se juegan variables familiares y sociales distintas, que son las que van conformando su personalidad. El trato humano, la relación del niño con el ambiente, la comunicación que establece con su contexto, deben ser positivos y adecuados para favorecer su personalidad. En esta zona rural, se encontró una deficiente autoestima en los niños; debido a que 90% de la población estudiada se ha visto violentada física y psicológicamente, y no existen entidades competentes que analicen y traten esta situación con el resto de la población (padres de familia).

Los niños de la escuela evaluada, reconocen en su profesora el adulto que está generando afecto hacia ellos, respeto y seguridad alimentaria, entendiendo que ante la ausencia de padres o familiares que ofrezcan a los niños estos elementos de seguridad y cariño, no deja de ser problemático ante el cambio de docente, abandono o traslado de escuela o tiempo de vacaciones. Los vacíos de formación sobre responsabilidades, cuidado y educación del niño por parte de sus padres y familiares, deben ser abordados a partir de la escuela para padres, pues es necesario formar con responsabilidad para desaprender y corregir situaciones que degradan al niño como persona, como individuo.

Para algunos investigadores como, James Flynn el C.I. (coeficiente intelectual) va de la mano con la nutrición infantil, lo cual viene a agrandar la problemática de la educación rural, pues además de que se desconocen otros tipos de inteligencia privilegiando solamente la cognitiva, jamás tendrá en los niños del sector rural sus representantes pues la desnutrición en las áreas agrarias tiene valores de 16% y en otras zonas muy específicas presentan valores muchísimo más altos. La atención del restaurante escolar es importante que haga presencia todo el año y esto implica tiempo de vacaciones e incluso debe atender, si es necesario, a jóvenes y adultos del sector rural.

Si inteligencia la define Gardner (2001) como “*el potencial Biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura determinada*” (p.45), cuando menos, desde este trabajo con los tres tipos de inteligencias determinados en los niños de la escuela bajo estudio, se dispone de una base importante que debería servir de cimiento para la enseñanza escolar en sectores rurales similares, dejando de lado las características hasta ahora predominantes: una escuela exclusivamente transmisora (el niño no sabe y viene a la escuela a aprender de su maestro), con conceptos de igualdad (si un niño no sabe, ninguno sabe), cerrada (por muros y rejas que no permiten confrontar la realidad por fuera de ella), sin intercambio de información (ni horizontal entre los niños, ni vertical como enseñantes a la maestra), programática (solo se enseña lo presupuestado extraescuela por el Estado), con desmotivación docente (por sus condiciones de lejanía, situación salarial, bajo apoyo de instancias estatales para desempeñar su labor), con evaluación permanente (sobre lo que el niño obligatoriamente debe aprender como instancia de medición y como alternativa para excluir). Es con este sistema que se forman los hombres del futuro en el sector rural.

Al pensar el escenario esperado de las sociedades habitantes del espacio rural con el tipo de formación que reciben, no se podrá vislumbrar



más que un ejército disponible para las actividades económicas que se antojen desde la dirección del Estado, con desadaptación personal a su entorno, menosprecio sobre sí mismo y su conocimiento, con frustraciones por no poder actualizar sus potencialidades, donde el único camino que les queda es el abandono del campo y cumplir con las expectativas creadas desde la escuela de irse a la ciudad.

Se apuesta, por una escuela abierta a la comunidad, por una escuela que ofrece a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las fiestas tradicionales, el entorno natural, la propia historia del pueblo, la lengua, los saberes individuales y comunitarios, el oficio de sus habitantes y las relaciones interpersonales y afectivas, y los integre en sus proyectos educativos y curriculares. Deberá ser una escuela que parta de la propia realidad y posibilite la creación y conservación de “estructuras de conocimiento locales”, como punto de partida para la puesta en marcha de sus objetivos pedagógicos, y ponga a disposición de los alumnos los recursos y medios didácticos necesarios para que estos tomen conciencia de la necesidad vital de su existencia para el desarrollo comunitario. Una escuela que no forme para el trabajo, sino para potenciar el ser con sus inteligencias relevantes. Por ello, concluyamos con una cita de Wilhelm von Humboldt del siglo XIX, donde le apostamos a la propuesta de que desde la escuela:

“Todos los campesinos y artesanos pudieran ser elevados a la categoría de artistas: los hombres que aman su trabajo por el trabajo mismo, que lo mejoran con su propio talento plástico y su inventiva, y de ese modo cultivan también su intelecto, ennoblecen su carácter, y elevan y refinan sus placeres. Así el linaje humano se ennoblecería gracias a las mismas cosas que ahora, aunque bellas de por sí, con tanta frecuencia tienden a degradarlo” (Humboldt, citado por Chomsky, 2005, p. 181).

## Referencias Bibliográficas

- ATEVSA (Asesorías Técnicas de Evaluación Superior Académica), 2005.
- Bateson, G.P. and Hinde, R.A. **The social function of intellect**. By N. K. HUMPHREY. In: “Growing Points In Ethology”, pp. 303-317, Cambridge University, Press, Cambridge, 1976. Disponible en: <http://www.humphrey.org.uk/papers/1976SocialFunction.pdf>
- Berk, H. **Desarrollo del niño y del adolescente**. Traducción Mercedes Pascual del Río. 4.ed. España: Pearson Prentice Hall, 2001. 1011p.
- Boix, R. Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. **Revista digital eRural**, Educación, cultura y desarrollo rural, año.1, n.1, 2003, Disponible en: <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Brito, J.G.; Coral, L.; De Zubiría, M.; Díaz, N.; Molina, R.; Otálora, M.; Sarmiento, B.; Vega, P. **Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos**. Colombia: Fondo de Publicaciones “Bernardo Herrera Merino”, 1999. 168p.
- Chomsky, N. **Sobre Democracia y Educación**. Volumen 1. Traducción de Eugenia Vásquez Nacarino y Miguel Martínez- Lage. Ediciones Paidós Ibérica. 2005. 417.
- Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Leyer, 2003.
- FAO. **Seminario “Educación para la educación rural (EPR) en América Latina”**. Alimentación y educación para todos. Santiago de Chile, 3, 4, 5 de agosto, 2004. Organizado por FAO, IIPE, OREALC con el apoyo de la Corporación Italiana para el Desarrollo y el IICA. 90p.
- Gardner, H. **La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica S.A., 2001.
- Goleman, D. **Emotional Intelligence**. Trad. Cast. Kairós, 1996. New York: Bantam Books, 1995.
- Martí, N. **La escuela rural y el Debate Educativo del MEC**. s.f. Disponible en: [http://www.stecyl.es/LOCE/041116\\_debate\\_educativo\\_escuela\\_rural.pdf](http://www.stecyl.es/LOCE/041116_debate_educativo_escuela_rural.pdf) Accesado en: 8/2/2009.
- Mayer, J.D.; Salovey, P.; Caruso, D. **Models of emotional intelligence**. En: Sternberg, R.J. (ed.). *Handbook of Intelligence*. 2.ed. New York: Cambridge University Press, 2000. p.396-420.

- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Decreto 1860 de 1994 (agosto 3), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. **Diario Oficial**, n.41.473, 5 de agosto de 1994.
- \_\_\_\_\_. **Programa de Educación Rural. Sector Matemática**, marzo 2001.
- \_\_\_\_\_. Más campo para la educación rural. **Altablero**, n.2, marzo 2001. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html> Accesado en: 13/6/2008.
- \_\_\_\_\_. Más educación para zonas de conflicto. **Altablero**, n.4, mayo 2001. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87308.html> Accesado en: 13/6/2008.
- Ministerio del Interior. República de Colombia. Decreto 1454 de 1997(mayo 30). **Diario Oficial**, n.43.055, 5 de junio de 1997.
- Mithen, S. **Arqueología de la mente: Orígenes del arte, de la religión y de la ciencia**. Barcelona: Editorial Crítica, Grijalbo Mondadori, 1998. 334p.
- Montaño Valle, Antonio. **Teoría inteligencia emocional**. En: Guardia, Montserrat. [montseguardia.blogspot.com](http://montseguardia.blogspot.com), 2010. Disponible en: [http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Gesti%C3%B3n\\_del\\_Conocimiento/La\\_inteligencia\\_emocional.\\_Origen\\_y\\_concepto/2EEFCE291C937A9E41256BC10037F75F!opendocument](http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Gesti%C3%B3n_del_Conocimiento/La_inteligencia_emocional._Origen_y_concepto/2EEFCE291C937A9E41256BC10037F75F!opendocument)
- Moreno, S.; Bocanegra, M. **Psicología Evolutiva**. 2.ed. Armenia: Universidad del Quindío, 1986.
- Oaklander, V. **Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes**. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos, 1992. 323p.
- Rodríguez, I. **La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza- aprendizaje: concepto y componentes**. En: Innovación y Experiencias educativas, No 14, enero de 2009, p.12. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/INMACULADA\\_RODRIGUEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/INMACULADA_RODRIGUEZ_1.pdf)
- Rodríguez, C.; Sánchez, F.; Armata, A. **Hacia una mejor educación rural, impacto de un programa de intervención a la oferta educativa en Colombia**, 2004. Disponible en: [economia.uniandes.edu.co/content/.../file/60a8Paper%20PER070711.pdf](http://economia.uniandes.edu.co/content/.../file/60a8Paper%20PER070711.pdf)
- Rosa, B.C.; Segarte, I.L.; Martínez, G.C.; Gutiérrez, B.E.; Arés, M.P.; Aragón, N.E.; Turner, L.; García, M.A. ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño? Ciudad de La Habana: Casa Editora, abril 1999.
- Tonucci, F. **La investigación como alternativa a la enseñanza**. Segunda edición . Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo, 1999. p.193.
- UNESCO Publishing. **Strong foundations. Early childhood care and education. Education for All Global Monitoring Report**, 2007. 405p. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>