

[ARTÍCULO]

La construcción semiótica de la escuela rural

Carol Ramírez Camargo

Universidad de La Salle

cframirez@unisalle.edu.co

Sergio Rojas Sierra

Universidad de La Salle

sdrojas@unisalle.edu.co

Recibido: 07 de octubre de 2017

Aceptado: 12 de diciembre de 2017

Resumen

La escuela como espacio de configuración de sentido se ha consolidado más allá de su estructura física, como construcción simbólica en la que convergen distintos órdenes de significado. Se sitúa como lugar de tensiones y reconocimientos, de luchas y rendiciones, de sinergia cotidiana de oposiciones, en el que se debaten los procesos educativos. En este sentido, es el contexto el que consolida a la escuela como territorio de sentido, a través del cual se percibe, explica e interviene lo que se considera como realidad, toda una estructura imaginaria de un espacio habitado y significado por sus procesos, más allá de sus paredes. El presente artículo hace un acercamiento a la comprensión semiótica de la escuela rural, tratando de develar, desde la noción de espacio, su estructura y representación en el plano de lo simbólico. Se parte de algunas distinciones epistemológicas sobre el espacio para hacer una aproximación a la escuela como espacio físico, social y simbólico, y así generar a la discusión sobre la escuela rural.

Palabras clave: escuela rural; espacio; semiótica; territorio; imaginario.

Abstract: *The semiotic construction of the rural school*

The school as a space for the configuration of meaning has been consolidated beyond its physical structure, into a symbolic construction in which different orders of meaning converge. It is situated as a place of tensions and recognitions, of struggles and surrenders, of daily synergy of oppositions, in which educational processes are debated. In

this sense, the context consolidates the school as a territory of meaning, through which what is considered to be the reality is being perceived, explained and intervened, an entire imaginary structure of a space inhabited and signified by its processes, beyond its walls. This paper makes an approach to the semiotic understanding of the rural school, attempting to reveal, from the notion of space, its structure and representation in the plane of the symbolic. It is based on several epistemological distinctions about the space in order to make an analysis of the school as a physical, social and symbolic space, and thus generates the discussion on the rural school.

Keywords: rural school; space; semiotics; territory; imaginary.

INTRODUCCIÓN

Cada sociedad necesita procesos de análisis que le permitan comprenderse a sí misma, para que surjan posibilidades de conservación y transformación. Es evidente que estas posibles luchas entre los aspectos a conservar y los elementos a transformar se dan en temporalidades históricas, que se configuran en la complejidad de los contextos múltiples y transversales del devenir de una sociedad. Junto con ello, la agencia de los individuos en los contextos devela otra complejidad al considerar la configuración de un sujeto transindividual (Cros, 2010). Si bien son bastantes los aspectos a considerar en una dinámica como esta, lo que resaltamos aquí es la necesidad de prácticas analíticas que sean capaces de comprender aspectos específicos de una sociedad, sobre todo cuando emerge una temporalidad histórica coyuntural que plantea retos obligatorios.

Colombia como sociedad está atravesando por una etapa que puede ser considerada coyuntural, si la misma sociedad colombiana comprende lo que posibilita este momento histórico. El proceso de negociación entre el gobierno colombiano y el grupo de las Farc terminó en 2016 con la firma de un acuerdo de paz, lo cual ha sido el primer paso para pensar, transitar y resolver un momento histórico que implica entender aspectos de Colombia que han estado invisibilizados, o bien, no se podían considerar debido al conflicto armado específico. Entre los muchos aspectos que se pueden encarar, uno que resulta básico es la ruralidad, la Colombia rural, históricamente descuidada y hacia la que ahora se dirigen muchas miradas.

Precisamente, las miradas dirigidas hacia la Colombia rural implican constelaciones de actores que están dando luchas políticas, sociales, económicas, culturales y simbólicas, en un territorio cuyas complejidades todavía no se comprenden del todo. Por ello, la reconfiguración del territorio rural como un campo fundamental de Colombia requiere reflexiones, proyecciones y acciones conjuntas entre comunidades de diversos grupos sociales, que puedan dar la lucha de

transformación de campo frente a la lógica hegemónica y tradicional de una ruralidad latifundista. Allí, en ese campo posible, la dimensión educativa adquiere relevancia, por cuanto es la dimensión sobre la formación humana para la configuración social.

En el presente artículo, nos acercamos a un elemento específico de la ruralidad colombiana a partir de la dimensión educativa. Desde fundamentos de la semiótica del espacio, planteamos una aproximación a la construcción semiótica de la escuela rural. Empezamos por considerar el espacio como un problema semiótico desde algunos constructos epistemológicos, y así plantear la escuela como un espacio físico, simbólico y social. Luego, usando el concepto conjunto de espacio-mediación (Lamizet, 2010), construimos una visión analítica de dos escuelas rurales de Colombia. Así, el presente texto es fruto de un trabajo exploratorio, en el que buscamos considerar algunos elementos de la escuela rural en tanto construcción semiótica, a partir de la experiencia de contacto y observación de dos espacios concretos.

Ahora bien, como indicamos arriba, la Colombia rural es una realidad compleja, a la que nos estamos acercando a través de la dimensión educativa, dimensión que, en la realidad específica a la que nos referimos, se ha constituido como una inquietud investigativa. Diversas aproximaciones académicas han ido conformando una agrupación de trabajos, interesados en la comprensión de los fenómenos y especificidades de la educación rural colombiana. Consideramos como antecedentes algunos trabajos generales sobre el campo y dos textos que representan líneas de trabajo, en Colombia, que consideran aspectos críticos en nuestro estudio.

Arias Gaviria (2017) hace un recorrido por algunas características históricas de la escuela en las zonas rurales en Colombia y construye un relieve de retos y problemas sobre lo que implica pensar una “pedagogía rural”. El centro de su reflexión es construir sobre la coherencia entre la especificidad de la vida rural y los propósitos educativos: “La educación rural debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales (campesinos) en un nivel similar al de los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, para de esta manera afinar su identidad.” (Arias, 2017: 60). Sobre esa dirección, Pérez (2001) y Perfeti (2003) buscan, respectivamente, construir una nueva mirada de lo rural y plantear una visión de aspectos (socioeconómicos, de política pública, territoriales, casos emblemáticos) a considerar para responder a los retos de la educación rural.

Partiendo de estos trabajos generales, ahora subrayamos dos direcciones de trabajo, en estudios en Colombia, que involucran los aspectos de ruralidad, semiótica y espacio: la primera recoge las transformaciones de espacio rural a espacio urbano (González, 2013) y la segunda plantea la cartografía semiótica como herramienta para la comprensión de territorios en conflicto (Nates Cruz y Raymond, 2006).

Con ello, insistimos en reconocer y proyectar una necesidad general de comprender la ruralidad colombiana y postular acercamientos específicos a los escenarios de esa ruralidad, que en su conjunto puede ser clave para construir la resolución del momento histórico.

EL ESPACIO COMO PROBLEMA SEMIÓTICO

De Certeau (2000) construye una distinción entre *lugar* y *espacio* como parte de su desarrollo epistemológico sobre “relatos del espacio”. Por una parte, el *lugar* es “es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia” (2000: 129); esto propone una geometría, en la que cada elemento significa un lugar propio y sobre este se da una coexistencia predefinida por la misma ordenación. El lugar se mantiene en la medida en que la coexistencia de los elementos esté dada por un orden estable; así “Un lugar es, pues, una configuración instantánea de posiciones.” (p. 129). Por otra parte, hay *espacio* cuando “se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo” (2000: 129). Los vectores de dirección generan desplazamiento mediado por la velocidad sobre una dimensión temporal. La materialidad de un orden es afectada por esas operaciones, es decir, hay una intervención sobre la estabilidad de un *lugar*. Por tanto, el espacio es lo que resulta de movi­lidades complejas que producen configuraciones geométricas variadas.

Sobre una distinción similar, pero con un enfoque hacia una geografía holística de la actividad humana, Friedrich Bollnow en su libro *Hombre y espacio* (1969), anterior a la obra de De Certeau, desarrolla una construcción diferencial entre el *espacio matemático* y el *espacio vivencial*. El espacio matemático remite a las geometrías euclidianas, a una concepción de espacio cuyas dimensiones y relaciones son susceptibles de medición, y sus potencialidades están previstas; se trata de puntos indistintos cuyas coordenadas, y por tanto relaciones, se ajustan de acuerdo a movimientos prefigurados. Bollnow considera que este planteamiento no encaja en la experiencia de movimiento humano, por tanto, plantea el espacio vivencial como la concepción del *dónde* de la actividad humana: “la estructura misma de la existencia humana en cuanto ésta se encuentra determinada por su relación con el espacio” (1969: 28). Ese espacio vivencial es un proceso-resultado del individuo, en tanto movimiento de su cuerpo y construcción de su experiencia, lo cual implica que ese espacio es expresión de sociedades y culturas pues abarca sus movimientos, sus ordenaciones y sus significaciones.

Esta idea de la construcción de espacio a través de la actividad humana nos lleva a unos planteamientos más recientes de la *psicología ambiental*. Desde elementos de la psicología, la sociología, la comunicación, la arquitectura, las teorías del espacio, se ha construido, por parte de la psicología ambiental, un hilo epistemológico transversal para pensar la relación entre las personas y los lugares en cuanto a temas como la calidad de vida, el medio ambiente, el diseño de espacios



y las identidades sociales. Uno de esos temas es el espacio simbólico, el cual es retomado por Vidal & Pol (2005) en dos direcciones a partir de postulados de Sergi Valera:

En la primera se destaca el simbolismo como una propiedad inherente a la percepción de los espacios, donde el significado puede derivar de las características físico-estructurales, de la funcionalidad ligada a las prácticas sociales que en éstos se desarrollan o de las interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan dicho espacio (2005: 286).

Así, en esa primera dirección, se relacionan las propiedades físicas de los espacios con las posibles percepciones de las mismas propiedades; en esta dinámica toma parte un agente, que, a su vez, puede convertir en significado aquellas relaciones, de acuerdo a prácticas sociales e interacciones simbólicas.

Sobre esa dirección se articula la segunda, pues esta última se pregunta por los mecanismos u operaciones que hacen que un espacio se cargue de significado. De allí surge la inquietud por la apropiación de los espacios. La comprensión de este proceso, en el texto de Vidal & Pol (2005), se dirige hacia el espacio urbano, sin embargo, la visión de identidad social que se plantea allí puede extrapolarse a otros contextos espaciales, sin que resulte en un desconocimiento de las especificidades de aquellos:

Estos conceptos se relacionan con los procesos de apropiación del espacio y de apego al lugar, definidos como procesos dinámicos de interacción conductual y simbólica de las personas con su medio físico, por los que un espacio deviene lugar, se carga de significado y es percibido como propio por la persona o el grupo, integrándose como elemento representativo de identidad (2005: 287).

Aquí es importante aclarar que las palabras *lugares* y *espacios* tienen significados inversos a lo planteado por De Certeau, pero sobre esta inversión la base epistemológica se mantiene. El espacio que deviene en lugar es el proceso macro a través del cual es posible comprender la construcción de relaciones entre las personas y sus medios físicos. Por ello, nociones como apropiación del espacio y apego al lugar pueden ser trabajadas como conceptos operacionalizables para integrar en metodologías que busquen hallar y analizar rasgos específicos de contextos problema. Así, elementos representativos de la identidad pueden ser deconstruidos como rasgos producidos por las interacciones en los medios físicos, cuyas cargas de significado muestran el devenir de escenarios concretos.

Al seguir por este camino conceptual, advertimos que surge la mediación como elemento central que da cuenta del proceso de interacción entre los sujetos y el espacio. Desde enunciaciones que se reconocen como propias del campo semiótico, Lamizet (2010) asume la significación del espacio y el tiempo como un aspecto que está en el origen mismo de la identidad del sujeto, es decir, como en la propuesta de Vidal & Pol (2005), hay cargas de significados que se integran

como elementos de identidad. Ahora bien, en lo propuesto por Lamizet (2010) ese proceso de significación depende de la instauración, como dinámica semiótica, de una relación entre un significante y una referencia ajena a su campo (2010: 154). Así, los cuerpos que habitan un espacio-tiempo se construyen como sujetos en la medida del devenir de procesos de significación; con ello se reconocen los rasgos y los rastros de los espacios.

El espacio como problema semiótico implica una integración de categorías, en las que es necesario delimitar distinciones y conceptualizar procesos. Acercarse a una visión del espacio es reconocer la materialidad de las cosas y su potencial de ordenación; comprender el movimiento de los cuerpos y los rastros que se trazan; concebir las dinámicas de significación con respecto a la carga de significado de los lugares; entender la fundación del sujeto como parte de una interrelación en un medio físico. Por ello, “para pensar el espacio en términos de significación y no en términos de experiencia, para *interpretar el espacio* en lugar de estar solamente confrontado con él en su existencia, es necesario articularlo con otras categorías.” (Lamizet, 2010: 153). Con esta idea de integración y articulación de categorías, pasamos al siguiente apartado del artículo, en el que se concibe la escuela como un espacio cuya comprensión depende de procesos de significación, mediaciones que se forjan en las dimensiones múltiples y transversales de las interacciones.

LA ESCUELA COMO ESPACIO FÍSICO, SIMBÓLICO Y SOCIAL

Desde un discurso socioeducativo, la escuela es un escenario privilegiado para la formación de sujetos. Allí se da la posibilidad de construir experiencia a partir de las prácticas de los actores involucrados en el medio. Estas prácticas están fundamentadas en visiones pedagógicas cuyos anclajes dependen de aspectos sociales, culturales, simbólicos y económicos, del contexto específico. Sobre esto se forjan procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que las vivencias y los saberes son guiados hacia desarrollos específicos, según los propósitos de las mismas visiones pedagógicas.

Con ello, se entiende que la socialización es un aspecto importante de la escuela como espacio, que a su vez está atravesada y moldeada por otros espacios, los que en su conjunto forman a los sujetos: “La familia y la escuela se convierten en escenarios importantes donde el sujeto se reafirma como tal, donde interpreta el mundo, fundamenta sus pensamientos, es decir, las experiencias e intercambios con los demás” (Mondragón, 2012, s. p.). La forma de estos espacios en una dimensión temporal traza aspectos sociales que estructuran grupos humanos.

Esto implica que la escuela puede ser asumida como institución sociohistórica de dimensión educativa. Con ello, si se quiere comprender la escuela en un espacio-temporalidad determinado, aparecen diversas interrogantes: ¿Cómo se concibe el proceso educativo

en una sociedad? ¿Cuáles son los propósitos de formación en la espacialidad escolar? ¿Cómo ha sido el devenir histórico, las influencias culturales, los intercambios simbólicos, en la configuración de la escuela de un determinado contexto? ¿Hay coherencia entre las dinámicas espaciales de la escuela y su proyección social? Tales preguntas nos ponen a pensar en aspectos primordiales de la escuela y nos plantean los elementos a tener en cuenta a la hora de acercarnos a la comprensión de un contexto escolar concreto.

Así, en otra instancia, podemos ver la escuela como espacio físico desde la existencia, propiedades y ordenación de unas materialidades, que permiten procesos de interacción con la potencia, disposición, velocidad e intención de unos cuerpos, para la fundación de unas relaciones que puedan construir procesos de significación. Retomando a De Certeau, la escuela como *espacio* nace de la práctica en unos *lugares* concretos, las movibilidades de los sujetos hacen que la escuela emerja como *espacio*. Con todo, si tenemos en cuenta que el lugar se da en una coexistencia predefinida, no sobra la pregunta por una escuela que se mantiene más en el estatismo de lugar y menos en la movilidad del espacio.

Con respecto a esto, resulta interesante tomar la mediación entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. La genealogía epistemológica de esta tríada remite a una conferencia de Lacan (1953), en la que concibe lo real, lo simbólico y lo imaginario como registros esenciales de la realidad humana, y cuya confrontación es el hilo conductor de aquella disertación para posicionar el problema. Los tres registros conforman un nudo de tres dimensiones interdependientes: lo imaginario como un registro de orientación hacia las imágenes y pensamiento básico por medio de ellas¹; lo simbólico como el registro del lenguaje, la potencia y materialidad de habitar los signos para representar: y lo real como el registro de lo irreductible al saber de la imagen o del signo. Las complejidades y opacidades de los tres registros han dado lugar a diversas apropiaciones y desarrollos.

Para la conceptualización que nos ocupa, hemos tomado el planteamiento de Lamizet (2010: 155-156), el cual enfoca aquella triada a la semiótica del espacio. Así, tenemos que el término de lo real se refiere al espacio que se le impone al sujeto y con ello funda establecimiento con el mundo. Por supuesto, como mediación, la relación primera con el mundo es transformada a su vez por lo simbólico y lo imaginario. Este desarrollo del espacio real puede ser conectado con la noción de lugar, de manera que se puede considerar una dimensión comunicativa, en la que al cuerpo de los sujetos se le impone un espacio físico cuya potencia y realización de movimiento depende de la configuración de poderes como parte del espacio mismo.

Esta dinámica puede ser estudiada en un escenario como el salón de clase. Yepes (2013) considera que “el salón de clases es un entorno semiótico que promueve cierta manera de educar y que específicamente

tiene la característica de significar este modelo de educación fundándose en códigos y convenciones antropológicas” (2013: 49). En el desarrollo de esta idea, aparece la sintaxis de aula, la situación icónica, la situación simbólica, la situación indexálica y la semántica de aula; todos estos aspectos analíticos se direccionan para proponer el salón de clase como un espacio cerrado y ordenado de poca movilidad, concebido para la vigilancia del sujeto y el mantenimiento de una cierta estructura. Con todo, cabe preguntarse si la potencia de ese mismo entorno semiótico daría para una movilidad distinta, es decir, para reconfigurar ese mismo espacio físico a partir de interacciones simbólicas y sociales distintas.

En una dimensión más amplia, Arias Yévenes (2013) busca comprender la arquitectura escolar como espacio sociofísico formativo. A partir de la psicología ambiental, los principios de individuación y la semiótica de la arquitectura, este trabajo construye una mirada de los estudiantes sobre la escuela, en un contexto de comuna de periferia en Santiago de Chile. Dejando de lado la especificidad del estudio y sus hallazgos locales, resulta relevante, como antecedente amplio, su capacidad de articulación categorial para concebir el espacio como concepto complejo, y de allí la complejidad arquitectónica, social, educativa, ambiental, simbólica, de la escuela misma.

La operación de articular teórica y metodológicamente estos elementos es una actividad cuyo derrotero puede llevar a mejores comprensiones de un espacio como la escuela. La aproximación a contextos a específicos exige miradas complejas, si hay una búsqueda auténtica de conocimiento con proyección de transformación. Precisamente, transitamos ahora hacia otros elementos que permitirían construir unas miradas pertinentes hacia la construcción semiótica de la escuela rural.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo, de naturaleza exploratoria-analítica, se tomó como punto de partida los desarrollos epistemológicos de la escuela como espacio semiótico, desarrollados antes, para operacionalizar nociones bases que pudieran ser aplicadas a los datos recolectados. El lugar, espacio, percepción, apropiación, ambiente, sujeto y mediaciones, todas ellas son nociones que se asumen como rasgos analíticos integrados para leer las escuelas visitadas. Las dos instituciones fueron escogidas por la oportunidad de aproximación a dos entornos rurales distintos, cuyas escuelas permitieron pilotar una exploración de las nociones en contexto.

El primer lugar es el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, el cual cuenta con ocho sedes. Se trata de un colegio adscrito a Bogotá, pero ubicado en zona rural de la localidad de Sumapaz, a 4 horas del casco urbano; este fue escenario en el que la guerrilla de las FARC hizo presencia común. Este primer lugar muestra el rasgo de ser perteneciente a la capital del país, en términos de adscripción, pero al mismo tiempo resulta un espacio geográfico,

ambiental y políticamente lejano de Bogotá. Ahora, el segundo lugar es la Institución Educativa Indígena María Auxiliadora, adscrita a la ciudad de Leticia, capital de la Amazonía colombiana, y ubicada en zona rural de la vereda Nazareth. Toma 50 minutos, en lancha por el río Amazonas, llegar a la institución desde Leticia. Los estudiantes son indígenas pertenecientes a las etnias Ticuna y Cocama. Esta escuela es administrada por la comunidad religiosa de padres Diocesanos.

Durante la visita a estas instituciones, se recolectaron datos a través de la observación, el testimonio y el registro fotográfico. Mazurek (2012) ofrece un repertorio de instrumentos metodológicos para trabajar espacio y territorio, y al presentar métodos e instrumentos específicos resalta la importancia del nivel del estudio, su escala y la perspectiva histórica. En este caso, se trata de un estudio inicial de exploración, en dos lugares, cuyos factores geográficos, sociales, históricos y poblaciones tienen unas especificidades que, en una primera instancia, los distancian bastante. No obstante, a través de la lectura analítica, surgen los rasgos que se agruparon en las mediaciones propuestas por Lamizet (2010). La experiencia resultante de los espacios permite mostrar, para la discusión, características específicas que podrían, en un próximo momento, configurar una semiología gráfica para una visión más compleja del espacio semiótico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para Lamizet (2010), los procesos de significación del espacio son fundadores de los procesos de significación de la relación de los sujetos con los otros. En tal razón, para él, la dimensión semiótica del espacio se instaura en la significación de la identidad del sujeto y en su relación con los otros. De esta manera, al pensar semióticamente la escuela rural, necesariamente hay que pensar en los actores que en ella convergen. Lizarralde (2012) plantea un análisis acerca del ambiente educativo de escuelas en zonas de conflicto armado del Putumayo, evidenciando cómo en esos ambientes se involucran acciones, experiencias y vivencias de los actores educativos. Por ello, en este texto se define al ambiente como aquel territorio que no es fijo, sino que se produce constantemente gracias a la confluencia de las características de los sujetos y de las interacciones entre ellos. El ambiente educativo no sería anterior a la escuela, sino como algo que se constituye en espacio físico relacional de sujetos y grupos sociales. El clima, por su parte, sería un concepto que se relaciona con la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales y que influye, por tanto, en los comportamientos.

De acuerdo con estos dos últimos conceptos, el autor da cuenta de las experiencias de los sujetos en una zona de conflicto como el Putumayo, que van constituyendo un territorio de enunciación en el que se interactúa de acuerdo con el miedo, y en el que el silencio muchas veces reina, gracias a la percepción del clima. De esta manera,

se van construyendo significados de los espacios, del ambiente educativo, en el que más allá de las leyes y los reglamentos, converge la impredecibilidad.

Ahora bien, la identidad de las comunidades se ve seriamente comprometida en los entornos rurales, ya que la imposición de sistemas educativos descontextualizados trae consigo la visión de un mundo urbano occidentalizado, que irrumpe y rompe las posibilidades de construcción identitaria propias de las comunidades. La escuela se convierte en escenario de unificación y de imposición simbólica, lo cual implica otros tipos de violencia. Con ello, la escuela puede ser un factor de división social por las barreras lingüísticas que impone, por engendrar en ocasiones intolerancia a través de los libros de texto y el currículo, además de reforzar una cultura de la violencia (Unesco, 2011).



IMAGEN 1. Periódico Mural. Institución Educativa Indígena María Auxiliadora
 (Extraída del archivo de los investigadores, 30 de octubre de 2017).

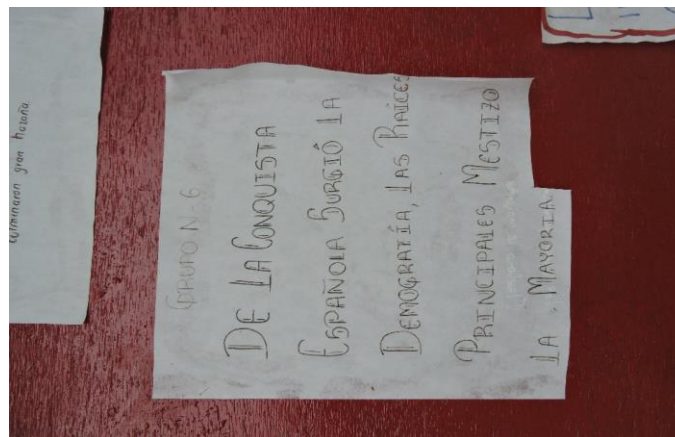


IMAGEN 2. Periódico Mural. Institución Educativa Indígena María Auxiliadora
 (Extraída del archivo de los investigadores, 30 de octubre de 2017).

La *imagen 1* retrata en un encuadre estrecho un periódico mural, el cual está ubicado en un lugar de tránsito que busca ser espacio a través del detenimiento breve que implica leer algo de lo que el periódico ofrece. El periódico captado en la imagen tiene como tema “la democracia”; la *imagen 2* ofrece un acercamiento a una de las informaciones y allí podemos ver en el examen de unas cuantas palabras, en ese lugar de tránsito, una repetición por parte de los estudiantes de una visión histórica y demográfica de una institución traída de Europa. Resulta particularmente significativa la expresión “la democracia” junto a “la mayoría” en un colegio de población indígena, de lo cual se infiere que la mayoría mestiza es la que gobierna. Esto funciona como elemento analítico del asunto identitario en la comunidad rural.

En el caso del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, una institución educativa distrital que por su ubicación fue un lugar de mediación del conflicto armado, se trata de un escenario que soportó violencias físicas y simbólicas, que sin lugar a duda configuraron la identidad de muchos quienes le habitan. Esta escuela es, en este momento histórico, un escenario de tensiones cuyos procesos educativos tienen la exigencia de cumplir con las orientaciones curriculares del Estado en el contexto de las necesidades propias de una comunidad con dolor y desconfianza, además de los retos que la geografía física les impone².



IMAGEN 3. Mural Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. (Extraída del archivo de los investigadores, 21 de septiembre de 2017).

Como se puede observar, la escuela se consolida como territorio de expresión identitaria que toma sentido en tanto los sujetos que la configuran. La *imagen 3* muestra un mural, cuyas consignas hablan “de lo campesino”, “de la identidad”, “del Sumapaz”, “de la zona”. Esto implica que el espacio físico del muro del colegio es un espacio

simbólico de expresión de los sentires de la comunidad; históricamente esta institución fue la escuela de la comunidad y no del Estado. Ese “hacer parte de” se modifica radicalmente en el momento en que el Distrito impone una cerca para definir sus límites, de manera que el límite impuesto por espacio físico podría construir una lejanía con los sentires de la comunidad, de manera que el muro y el colegio mismo ya no sea el espacio apropiado de expresión de la identidad comunitaria.

Este primer acercamiento posibilita señalar que la significación del espacio depende de los cuerpos sociales que lo habitan. Ahora bien, este habitar se puede pensar desde tres tipos de mediaciones.

MEDIACIÓN ENTRE LO SINGULAR Y LO COLECTIVO

En primera instancia Lamizet (2010), define la *mediación entre lo singular y lo colectivo*, que está directamente relacionada con la *mediación política del espacio*. Tanto lo colectivo como lo singular está dado en términos de presencia y expresión de sujeto(s) en el espacio, así como “en la articulación entre el espacio de la especularidad (el espacio del espejo simbólico)³ y el espacio de los actores políticos” (Lamizet, 2010: 155). La noción de espejo será central en la comprensión semiótica del espacio, en tanto funda un sistema simbólico a partir del cual el sujeto va a dotar de significación los elementos que allí confluyen, ya que reconoce su existencia real en tanto ocupan el espacio. Dicho reconocimiento implica un plano simbólico, el sujeto no sólo es consciente de su existencia, sino que también es capaz de nominar los objetos que ocupan el espacio. Allí, hay también un reconocimiento de la existencia imaginaria: “la especularidad le permite pensar la diferencia entre el espejo real frente al que se pueda encontrar y el espejo imaginario en el que reconoce su identidad en la del otro” (Lamizet, 2010: 158).



IMAGEN 4. Mural. Institución Educativa Indígena María Auxiliadora (Extraída del archivo de los investigadores, 30 de octubre de 2017).

En el espacio físico de los escenarios analizados, encontramos expresiones como las de las *imágenes 3, 4 y 5*. El reconocimiento del ser o pertenecer a comunidades campesinas (*imágenes 3 y 5*) o a comunidades indígenas (*imagen 4*) se asumió como rastros de oposición simbólica a modelos culturales impuestos mediante un currículo universal, así como de posicionamiento político frente a lo colectivo identitario. La expresión política aparece de manera explícita o implícita en dibujos y mensajes dispuestos en diferentes zonas de las escuelas; lo real, lo simbólico y lo imaginario en un mismo escenario.



IMAGEN 5. Mural Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (Extraída del archivo de los investigadores, 21 de septiembre de 2017).

MEDIACIÓN ENTRE LO REAL, LO SIMBÓLICO Y LO IMAGINARIO

En esta mediación, el espacio real es definido como aquel que se impone al sujeto, es una coerción fundadora de la identidad, no se elige, más funda la relación del sujeto con el mundo. No obstante, el espacio simbólico es del sujeto y se define a partir su experiencia semiótica, es su referente de sentido (Lamizet, 2010). Finalmente, el espacio imaginario, tal como el real, se impone al sujeto y sitúa su actividad en un mundo que sólo existe para él. El imaginario como “magma de significaciones”⁴ es orientador de la acción, no se queda sólo en el sujeto, sino que se implica en su experiencia de mundo.

Para Baeza (2011: 88), “el factor imaginación, unido en un sujeto a los demás componentes de su ecuación personal, contribuye poderosamente a la configuración de significaciones del mundo”. Como lo conceptuaría Durand, se trata de una *facultad de lo posible*, que no puede ser reducida a la introspección (2004: 26). Así, a través de la intersubjetividad, la imaginación nos permite existir como sociedad, en la comunicación y la interacción (Baeza, 2011). Sin embargo, como lo

anuncia Castoriadis (2002), la imaginación radical instituyente, así como la imaginación social instituida se han quedado estáticas, en este tiempo de crisis. No se ven fácilmente significaciones nuevas, ni sentidos disruptivos que permitan repensarnos. Esto se debe, en gran parte, a lo que Baeza comprende como violencia simbólica, y que acarrea el triunfo de un tipo de memoria y un tipo de visión imaginaria sobre otras muchas posibles.

Este planteamiento posibilita la comprensión de los acontecimientos de las escuelas rurales, marcadas por los diferentes conflictos sociales a los que se han visto sometidas a través de su historia. La vulnerabilidad de los niños y niñas ante situaciones de conflicto armado, así como la influencia irreversible del conflicto para la educación, son ejemplos claros de ello. La limitación de la escuela para la formación política ha generado un descuido frente al impacto potencial de niños y jóvenes en actividades políticas o a su rol como agentes políticos y sociales en periodos de post-conflicto (Justino, 2015). Este tipo de población se ve usualmente como víctima del conflicto, pero también pueden ser agentes positivos de cambio social.

Manuel Antonio Baeza nos permite comprender la encrucijada que denuncia Castoriadis sobre la crisis de la imaginación instituyente, pero desde un punto de vista localizado en el marco del ejercicio de la violencia simbólica promovida por el Estado, que monopoliza discursos, visiones del mundo e imaginarios sobre eventos históricos, que resultaron altamente perjudiciales para personas reales y comunidades enteras.

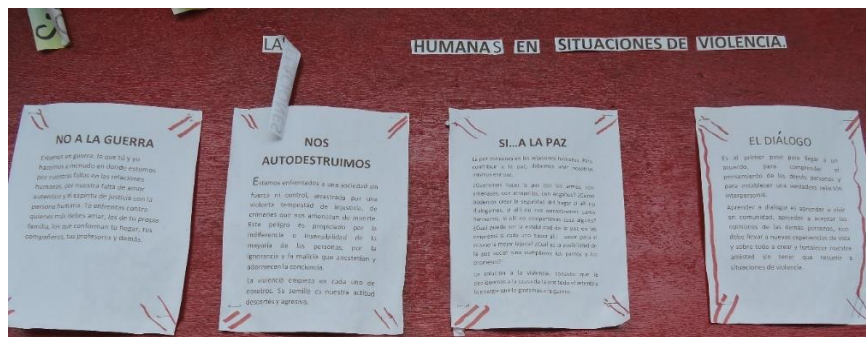


IMAGEN 6. Periódico Mural. Institución Educativa Indígena María Auxiliadora.
 (Extraída del archivo de los investigadores, 30 de octubre de 2017).

La investigación sobre el signo en los discursos pierde fuerza al ser considerado como meramente arbitrario, y comienza a verse como motivado. Pero son algunos agentes quienes tienen mayor poder para generar signos, de acuerdo con la posición que ocupen en la escala social, pero también de acuerdo con las exigencias de una economía determinante: “No hay que olvidar que esas relaciones de comunicación por excelencia, que son los intercambios lingüísticos, son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan relaciones

de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 1985: 11).

Para Pierre Bourdieu, el discurso se da en relación con un mercado y con un valor distintivo: éste se juega entre el producto lingüístico ofrecido por un actor socialmente caracterizado y los productos simultáneamente propuestos en un determinado espacio social. El valor distintivo se asemejaría a un valor simbólico encarnado por la actuación de los agentes, pero que sería determinado por el mercado, al igual que lo sería el sentido. Y, aunque lo que emerge son discursos estilísticamente caracterizados, éstos tienden a ser neutralizados por un discurso reconocido por el sentido común: de ahí la eficacia simbólica de los discursos políticos o religiosos. Así, el lenguaje tendría, por excelencia, un poder simbólico, pues éste tiene una capacidad generativa incontenible (en los límites de la lengua se puede enunciar todo), pero también una capacidad original: produce existencia, generando su representación colectivamente reconocida (Bourdieu, 1985: 15-16). Sin embargo, aunque Bourdieu no conceptualice lo imaginario como tal, sí menciona que la violencia simbólica, productora de creencias, determinante de habitus, no necesita pasar siempre por el lenguaje:

[...] la modalidad de las prácticas, las maneras de mirar, de comportarse, de guardar silencio e incluso de hablar están cargadas de conminaciones [...]. Conminaciones que, si resultan tan poderosas y difíciles de revocar, es preciso por ser silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes [...] la aparente desproporción entre la violencia de la rebelión y las causas que la suscitan proceden de que las acciones o palabras más anodinas se perciben entonces en su verdad de conminación, de intimidación, de requerimiento, de amonestaciones (1985: 25-26).

Así, cuando la violencia simbólica pierde capacidad de producción de sentido, se pasa a la violencia física. Un lugar en el que la imaginación radical instituyente pierde espacios de producción, por lo que los nuevos sentidos, las nuevas significaciones quedan exiliadas de lo posible. Y es en este marco en el que podemos analizar el conflicto.

MEDIACIÓN ENTRE LO ESTÉTICO Y LO POLÍTICO

En este espectro podemos ubicar también la que es definida por Lamizet (2010) como aquella desde la cual se expresa la identidad del sujeto en una actividad institucional. Esta dimensión articula dos dimensiones centrales en la noción de espacio. La dimensión estética “sitúa la identidad del sujeto en su relación con la materialidad de las formas y con la experiencia de la percepción” (Lamizet, 2010: 156). La dimensión política hace referencia al territorio:

[...] espacio que sitúa la identidad del sujeto con respecto a sus adscripciones sociales y en sus relaciones de confrontación con los que no

tienen esas mismas adscripciones. En la experiencia política del espacio el sujeto establece su antagonismo con los otros (Lamizet, 2010: 156).

En el marco de estas mediaciones deseamos ubicar nuestra reflexión acerca de la escuela y la educación rural.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN IMAGINARIA

Teniendo en cuenta la situación de conflicto que se vive en la periferia rural, y que se debe no solamente al enfrentamiento armado de grupos revolucionarios al margen de la ley, sino también a la tenencia y distribución de la tierra, colonización y despojo de ésta (factor significativo para la perpetuación de la guerra). Vemos, sin embargo, que la tierra en zonas rurales sigue provocando maneras de vivir propias, que se transforman en varias partes del país, precisamente, por la presencia del conflicto armado y, también, del conflicto agrario.

Los imaginarios sobre la ruralidad han cambiado en los últimos años de acuerdo con los patrones de la globalización y la interculturalidad; de manera lenta y casi silenciosa se pasa de ver lo rural como un lugar apartado e inferior a un espacio que puede proveer nuevas opciones de vida. Con todo, como lo menciona Nuñez (2004), el punto de quiebre es la pobreza en la que continúan viviendo las comunidades. Los espacios rurales se relacionan significativamente con la pobreza y el desplazamiento forzado.

Cada lugar habitado es un mundo que se caracteriza por contener sus propios imaginarios, saberes, relaciones y personas. Si bien la globalización y la presencia de la interculturalidad en Colombia promueven relaciones “interuniversales”, es decir, las dinámicas estructurantes, los conocimientos y los imaginarios de los mundos comienzan a solaparse de uno a otro (de ahí que el joven campesino añore salir de su territorio para “conquistar” otros que parecieran más amables o por lo menos con más oportunidades [Jurado y Tobasura, 2012]). Esto no quiere decir que las relaciones intrauniversales pierdan vigencia, sino todo lo contrario, se refuerzan en el día a día del ejercicio de sus prácticas, propias de los lugares en las que se encuentran.

Se trata, entonces, de territorios con personas que tienen relaciones de interacción propias e identidades particulares. Es por ello también que la educación, como ente que puede materializar los sueños de desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de quienes habitan las zonas rurales, sobre todo aquellas que están en medio del conflicto⁵, no puede ceñirse a las dinámicas de la vida urbana. En cambio, los docentes deben acercarse a los modos de producción, económica y cultural, de las zonas rurales, con el fin de proyectar modos de relación que conduzcan al desarrollo de oportunidades y de apropiación cultural (Giroux, 1995, citado en Nuñez, 2004: 24). Si bien las relaciones interuniversales no se pueden evitar, de hecho, no se trata de relegar de nuevo, imaginariamente, lo rural a un lugar completamente apartado y extraño; es necesario, por otro lado, que los

imaginarios que tienen los docentes sobre la educación, la forma como ven el mundo de acuerdo con su experiencia urbana, se adapten de modo comprensivo al universo de creencias y a los imaginarios que caracterizan la zona rural en la que van a desempeñar su labor, con el fin de reforzarlos, no de sustituirlos. Esta es una cuestión muy relevante si se tiene en cuenta que el conflicto, precisamente, es aquel que desdibuja los referentes y los imaginarios quedan pendientes en el vacío.

Como se ve, la semiótica de la escuela rural como espacio obliga a comprender que esta no se limita a los muros que la constituyen, sino que por las dinámicas mismas del escenario social donde se encuentra, la convierten en un territorio amplio de sentido.

NOTAS

- En este registro Lacan desarrolla el estadio del espejo, como una forma de concebir la imagen de un Yo frente a la de un Otro.
- El colegio está ubicado en el Páramo de Sumapaz, un escenario de luchas territoriales por su cuidado y conservación.
- Nota de los autores.
- Concepto acuñado por Castoriadis en su texto “La institución imaginaria de la sociedad” (1975).
- Un testimonio significativo de este proceso lo encontramos en Soto (2012).

REFERENCIAS

- ARIAS GAVIRIA, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), pp. 53-62.
- ARIAS YÉVENES, M. (2013). *La arquitectura escolar como espacio sociofísico formativo: una mirada desde los/as estudiantes*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile: Santiago.
- BAEZA, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: RiL editores.
- _____ (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas* 1(1), pp. 76-95.
- BOLLNOW, F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CROS, E. (2010). “Sociología de la literatura”. En N. Araújo y T. Delgado (Comps.), *Textos de teorías y crítica literarias (Del formalismo a los*

- estudios poscoloniales*) (pp. 425-440). Barcelona, España: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Las artes del hacer*. México D.F.: Iberoamericana.
- GONZÁLEZ ROJAS, N. (2013). "Transformación del espacio rural a urbano: análisis sobre la influencia de la desruralización en la interacción de los primeros habitantes de Suba". *Traza* (8), 88-104.
- JURADO, C. y Tobasura, I. (2012). "Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?" *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(10), pp. 63-77.
- JUSTINO, P. (2015). *Barriers to education in conflict-affected countries and policy opportunities*. Artículo comisionado por Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children (UIS/UNICEF, 2015), Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS). Recuperado de: <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Conflict-and-education-final.pdf>
- LACAN, J. (1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Primera reunión científica de la Société Française de Psychanalyse. Conferencia. Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París. Recuperado de <http://e-diciones-elp.net/images/secciones/documentos/L-53-07-08.pdf>.
- LAMIZET, B. (2010). Semiótica del espacio y mediación. *Tópicos del seminario*, (24), pp. 153-168. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-12002010000200008&Ing=es&tIng=es.
- LIZARRALDE, M. (2012). "Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre las escuelas del Bajo y Medio Putumayo". *Revista colombiana de educación*, (62), pp. 21-39.
- MAZUREK, H. (2012). *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*. La Paz: Fundación PIEB.
- MONDRAGÓN, B. S. (2012). La escuela: ¿un espacio de socialización de niños y niñas? Una mirada al presente. *Poiésis*, 12(24). DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.529>
- NATES CRUZ, B., & Raymond, S. (2006). Cartografía semiótica para la comprensión de territorios de conflicto. *Estudios Políticos*, (29), pp 99-120.
- NÚÑEZ, J. (2004). "Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural". *Investigación y postgrado*, 19(11), pp. 11-58.
- PÉREZ, E. (2001). "Hacia una nueva visión de lo rural". En N. Giarracca. (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. (pp. 17-

29). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

PERFETI, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto Educación para la población Rural. FAO-UNESCO. Recuperado de:
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article73482.html>

SOTO, D. (2012). La ruralidad en cotidianidad escolar colombiana: historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Rev.hist.edu.latioam*, 14 (8), pp. 211-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4217140.pdf>

VIDAL, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio, una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36 (3), pp. 281-297.

YEPES, E. (2013). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y Pedagogía*, 3(7), pp. 47-58.

UNESCO (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>

Datos de los autores

Carol Fernanda Ramírez Camargo es licenciada en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital FJC - Colombia; cuenta con una maestría en docencia de la Universidad de La Salle y es candidata a Dra. en Educación y Sociedad de la misma universidad. Actualmente es docente investigadora de la Facultad de Educación en la Universidad de La Salle (Bogotá - Colombia).

Sergio Daniel Rojas Sierra es licenciado en español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia; cuenta con una maestría en comunicación y medios de la Universidad Nacional de Colombia y otra en literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente investigador de la Facultad de Educación en la Universidad de La Salle (Bogotá - Colombia).