



Documento base para la construcción de la Política Pública de

Educación Rural en el

**Departamento
de Antioquia**

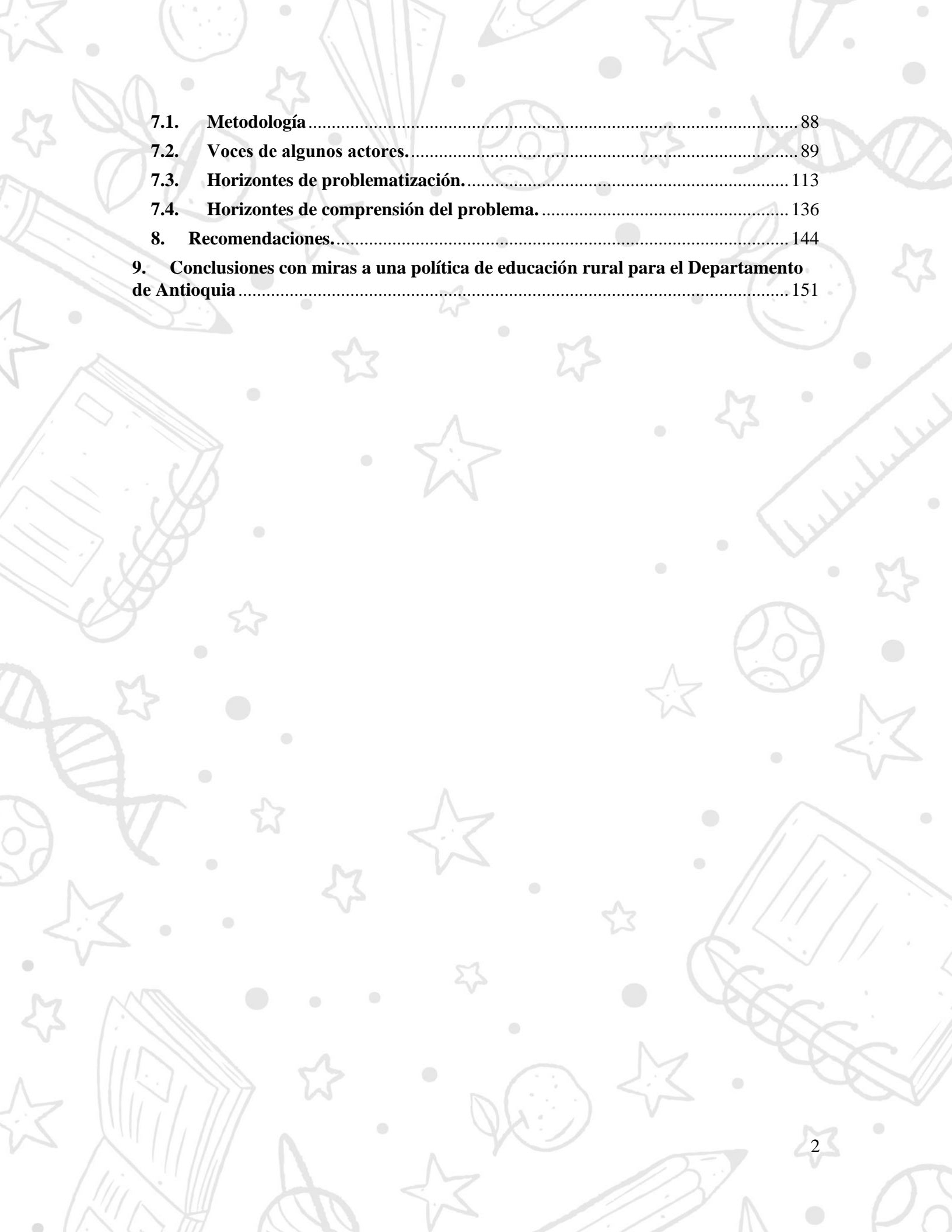


**Documento base para la construcción de la política pública de educación rural en el
Departamento de Antioquia.**

**Ana María Diez De Fex
Jorge Hernán Marín Maya**

Tabla de contenido

Presentación	3
1. Panorama general de las discusiones sobre “lo rural”.....	7
1.1 Algunos imaginarios sobre el campesinado.....	7
1.2 Lo rural en una perspectiva ambiental.....	10
2. Políticas de Educación rural en el mundo	13
2.1 Sobre el problema público de la educación rural.	14
2.2 Sobre los cursos de acción o propuestas de políticas	16
3. Políticas de educación rural en Latinoamérica.....	19
3.1 Aproximación al problema público en la región.....	19
3.8 Recomendaciones a partir de las lecciones aprendidas en materia de educación rural para América Latina	33
4. Políticas de educación rural en Colombia	35
4.1 Contexto histórico de la educación rural en Colombia previo a los años 90.....	35
4.2 Contexto de la educación rural en Colombia a partir de los años 90	38
4.2.1 De la Población Rural.....	38
4.3 Educación rural en Colombia desde proyectos y planes educativos.....	45
4.4 La visión de los Congresos Nacionales de Educación Rural y los Foros Rurales	52
4.5 La visión desde las Misiones Rurales	56
4.6 La perspectiva de la educación rural en los pactos internacionales y la Constitución Política de 1991.....	66
4.7 Políticas, programas y proyectos en materia de educación rural en la actualidad	72
5. Políticas de educación rural en Antioquia.....	74
6. Normograma educación rural en Colombia	80
7. Investigación sobre política pública de educación rural.....	88



7.1. Metodología.....	88
7.2. Voces de algunos actores.....	89
7.3. Horizontes de problematización.....	113
7.4. Horizontes de comprensión del problema.....	136
8. Recomendaciones.....	144
9. Conclusiones con miras a una política de educación rural para el Departamento de Antioquia.....	151

Presentación

El contexto de la ruralidad por sus particularidades y dinámicas específicas de organización productiva, modos de relacionamiento con la naturaleza, condiciones geográficas y su lugar como epicentro del conflicto armado interno en Colombia, plantea al Estado el desafío de asumir un compromiso con el desarrollo equitativo y equilibrado a partir de esas diferencias y brechas evidentes con lo urbano. Claramente eso no implica escindir su abordaje del contexto urbano nacional e internacional, al contrario, indagar por sus particularidades exige comprender cómo se relaciona y se determina mutuamente con otros escenarios. De hecho, la delimitación de lo rural se realiza a partir de su contraparte: lo urbano. O de otro modo, la configuración de lo urbano se realiza como opuesto a lo rural, declarando implícitamente que lo urbano se identifica como superior a lo rural, en una crasa “falla” histórica, política, social, económica, ecológica, cultural y espiritual, como podemos evidenciarlo en las actuales crisis globales.

En esta misma línea, el aumento de fenómenos como la migración del campo a la ciudad, la pérdida de relevo generacional, los altos niveles de deserción escolar en la ruralidad, la profundización de la desigualdad y los altos niveles de pobreza en el marco de una progresiva modernización, plantean el desafío de abordar las problemáticas rurales, entre ellas la educación, desde un enfoque diferencial.

Ni el mercado ni el Estado han logrado un satisfactorio desempeño sectorial. A ello contribuyeron las políticas públicas discriminatorias y sin compromisos por parte de los inversionistas, las restricciones estructurales en infraestructura productiva y social, el suministro de bienes públicos, el descuido imperdonable del papel de la ciencia y la tecnología, y el desprecio por la capacidad productiva y social del campesinado. (PNUD Colombia, 2011, p.20)

En estas exigencias se inscribe la pregunta por la educación rural en Colombia y en Antioquia, particularmente. Definir sus fines, alcances, escalas formativas, el papel de la institución de educación formal, las capacidades que allí deben desarrollarse, la configuración de los currículos y proyectos educativos, la articulación de los procesos

educativos en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior, la proyección de la educación rural, entre muchos otros, implica rehuir la simplificación y los lugares comunes, exige abordar el problema desde una perspectiva no solo pedagógica sino también holística/contextual, crítica, histórica, cultural y ecológica, esto es, desde una visión integral e integradora.

Es por esta razón, que se hace necesario proyectar una política de educación que, a partir de un diagnóstico riguroso del contexto y los actores, responda a las necesidades, a los contextos territoriales y culturales, a las relaciones de producción, relaciones de poder, relaciones culturales, modos de relacionamiento, a las nuevas circunstancias político-administrativas de lo biofísico, espacial, social, cultural, ambiental, productivo y proyección futura de la población rural, sin sacrificar con ello el proyecto personal como individuos y la respuesta a una necesidad de inserción en los mercados. Para iniciar esta tarea es preciso identificar los esfuerzos que en esta materia se han emprendido por parte de los distintos gobiernos en el mundo y especialmente en Latinoamérica y Colombia, de modo que los ejemplos de otros países y, en especial del contexto latinoamericano, arrojen luces en torno a i) cómo se ha entendido la educación rural y cuáles han sido las problemáticas allí identificadas; ii) qué políticas públicas se han implementado en la materia; y iii) cuáles de estas políticas han sido sometidas a un proceso de seguimiento y evaluación que permita identificar los aciertos y desaciertos en su diseño e implementación.

En esta perspectiva, el actual texto se propone presentar una revisión de la literatura relacionada con las políticas de educación rural en el mundo, en Latinoamérica, en Colombia y Antioquia. El abordaje de los textos se delimitó a aquellos que fueron publicados entre 1990 y 2021 principalmente, por dos razones fundamentales. La primera corresponde a la necesidad de indagar por la literatura más reciente en el tema, de modo que se pueda extraer de ella datos relevantes de diagnóstico del problema a intervenir, objetivos, estrategias y metas que se han fijado en distintos países y que puede servir de referente, tanto de medidas exitosas como de aquellas que deberían replantearse. La segunda corresponde a un aspecto pragmático. La literatura sobre educación rural en el mundo es abundante y la reconstrucción implica siempre asumir un punto de partida. Se presupone que el conocimiento es

acumulativo, lo que implica que la revisión de la producción más reciente arrojará necesariamente claridades sobre el contexto histórico. Además, el texto se ubica en el corte histórico que tiene Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, desde donde se plantea el proyecto del Estado Social de Derecho.

Ahora bien, es importante aclarar que únicamente para el apartado del documento correspondiente al caso colombiano se realiza un recuento histórico del desarrollo de las visiones y acciones institucionales entorno a la educación rural, por lo que se toman textos anteriores a 1990.

Se revisaron distintas bases de datos tales como: Dialnet, Scielo Jstor, Scopus, ScienceDirect, Redalyc. Así como los buscadores Google académico, el repositorio de la CEPAL, el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia y repositorios institucionales de las principales universidades del país, además de documentos institucionales en el caso de Colombia. Para ellos se utilizaron como ecuaciones de búsqueda: “Políticas de educación rural”, “Rural education policy”, “Educación rural”; “Rural education policy in China”, “Rural Education in India”, “Política de educación rural latinoamericana”, “Políticas de educación rural en Latinoamérica”, “Políticas de educación rural en Colombia”, “Políticas de educación rural en Antioquia”.

Es importante expresar que se halló muy poca literatura referida de manera directa a las políticas de educación rural, sin embargo, es esta la que aquí se recoge pues es la directamente relacionada con el objetivo planteado. En cambio, si se encontró una gran proliferación de documentos dedicados a analizar el concepto de educación rural, así como diagnósticos del estado de la educación rural en distintos países del mundo y, especialmente, del contexto latinoamericano. Es por esta razón que, si bien el concepto de educación rural y los debates que respecto a él se han dado no constituyen el objetivo principal de este estado del arte, sí se recogen, aunque de una manera exploratoria y panorámica, exclusivamente como un momento necesario o implícito en la indagación por las políticas de educación rural. Una política de educación rural necesariamente deberá interrogarse por el concepto de ruralidad, educación, campesinos y sus roles, autonomía y desarrollo. Pero también por la historia, la

configuración política-administrativa de los territorios, la delimitación de las fronteras, la base organizativa social, la presencia institucional, las lógicas de los asentamientos humanos, las disputas territoriales y productivas, entre otros.

Podríamos aventurarnos a afirmar que la dimensión de lo rural y de los pueblos tradicionales que la habitan hacen parte de una construcción histórica-cultural, donde la política, la economía y los mercados han jugado un papel fundamental, en tanto delimitan cierto sistema de ideas, de técnicas, de servicios y de instituciones para disponer de unos tipos de relaciones de producción, relaciones de poder y relaciones socio-culturales que configuran los asentamientos humanos y los roles de los pueblos. En esto se encuentra una gran similitud con las otras poblaciones rurales: afros e indígenas.

De este modo, el acápite teórico de este documento, se estructura en cinco grandes apartados. En el primer apartado se aborda de manera general las discusiones teóricas alrededor de la ruralidad que sirven de base para pensar el problema de la educación rural. El Segundo corresponde a una presentación de la literatura referida a las políticas de educación rural en el mundo, excluyendo el caso latinoamericano. El tercer apartado se dedica al caso específico de las políticas de educación rural en Latinoamérica. En el cuarto apartado, se realiza un abordaje de aquellos textos y documentos institucionales relacionados con las políticas de educación rural en Colombia o sus aproximaciones en términos de diagnósticos de problemas identificados en la materia. Por último, se hace una referencia a documentos relacionados con los desarrollos de la educación rural en Antioquia.

1. Panorama general de las discusiones sobre “lo rural”

1.1 Algunos imaginarios sobre el campesinado

En las épocas recientes de la humanidad se pueden vislumbrar abordajes de los procesos de planeación para el desarrollo, donde los territorios y las poblaciones rurales juegan un papel importante en los roles productivos y de servicios y que las instituciones de orden público y privado integran en sus propios programas de expansión económica, desde un visión mecanicista y economicista del desarrollo. Esta expansión económica insiste en la configuración y comprensión del territorio bio-físico espacial como espacios urbanos y rurales. Esto desprende lógicas de planeación, participación institucional, asignaciones presupuestales, oferta de servicios, disposición de infraestructuras, generación de satisfactores a las necesidades fundamentales; entre otros; pero también, desprenden comprensiones del poblador rural, escala de necesidades, de normas y valores. Así, por ejemplo, es un común denominador ver los imaginarios que se crean del poblador rural, en cada uno de los ámbitos mundial, latinoamericano y colombiano, para abordar los criterios de políticas rurales.

A manera de ejemplo se citan a continuación, algunas teorías sobre el desarrollo rural y su posicionamiento frente al tema.

Tabla I. Teorías sobre el desarrollo rural

Teoría	Modo de caracterizar lo rural
Los Clásicos	Es un sector de carácter productivo, cuya relación más estrecha es con la tierra. Es una sociedad preindustrial y en su cosmología, la aldea es su mundo.
Los descampesinistas	Campesinos son todos los que trabajan en la agricultura, pero sin incluir la oligarquía territorial, por lo que son preponderantemente pobres y dependientes. (Feber, 1975)

	<p>La regeneración o resurgimiento del campesinado en el sistema capitalista es un mito romántico. No hay razones prácticas ni teorías que permitan suponer que las agriculturas subdesarrolladas no tendrán que adaptarse al “modelo” estructural de las agriculturas industrializadas, y convertirse, como ellas, en agricultura sin gente. (Feder, 1981)</p>
Los campesinistas y campesinólogos	<p>“Un campesino autárquico, que produce únicamente para su propio consumo, solo puede existir donde no haya ni estado, ni latifundistas, puesto que el papel esencial impuesto al campesinado en cualquier estado ha sido el de proveedor de alimentos, materias primas, textiles, etc.”(Lehmann, 1980)</p>
Enfoques de hoy:	<p>Sociólogos, antropólogos y economistas que consideran al campesinado como grupo social y económico diferenciado del resto de la sociedad.</p>
Los subjetivistas:	<p>Economistas neoclásicos y teóricos marxistas del subdesarrollo que reconocen un sector moderno diferenciado de uno atrasado.</p>
Los dualistas:	<p>Se ubican en la relación latifundio/minifundio y el cambio tecnológico.</p>
Los estructuralistas:	<p>Asumir una definición específica sobre lo que es o no es el campesinado, conduce a un falso problema, porque “cada período histórico en el proceso de acumulación del capital ha generado su propio campesinado. Estos agentes sociales son, entonces,</p>

	<p>productos históricos específicos, con múltiples génesis y trayectorias variables” (Llambí, 1990).</p> <p>“No es posible desarrollar una categoría teórica universal de una forma productiva campesina, sino definiciones históricas propias de cada formación social en cada estadio de su desarrollo”. (Llambí, 1990).</p> <p>“El destino de los campesinos de América Latina continuará siendo el desaparecer, reaparecer, transformarse, en la medida en que las condiciones que le han dado origen, en tanto productores y trabajadores al servicio de los circuitos de acumulación de capital, no sean superados” (Llambí, 1990).</p>
<p>Misión de estudios del sector agropecuario: Minagricultura y DNP, 1990</p>	<p>“La escasa dotación de tierras, el uso predominante de fuerza de trabajo, la baja integración al mercado de factores productivos y de bienes, y en consecuencia una limitada capacidad para absorber el cambio técnico y para acumular capital, lo cual tiene en su conjunto, como implicación final, extendidas y persistentes situaciones de pobreza”.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en revisión documental.

Así entonces, encontramos que una caracterización generalizada del campesinado, por parte de quienes planean el desarrollo, incluye aspectos como los siguientes:

- Un campesino es un ser asociado a la pobreza.
- Un campesino es un ser incapaz de movilizar por sí mismo recursos para la formación de mercados.



- Un campesino es un ser incapaz de movilizarse para la participación y la organización democrática.
- Un campesino es un ser incapaz de analizar el entorno político y las causas históricas de las condiciones rurales actuales.
- Un campesino es un ser relacionado con la obediencia, la sumisión, la servidumbre, la mano de obra barata.

Por ello, las falencias se terminan asignando al sujeto y no al entorno social; al campesinado y no a las relaciones de poder creadas por el control sobre la vida política local, la propiedad de la tierra y las formas de presencia del estado. La alta incidencia de estas lógicas sobre las comunidades se manifiesta en la búsqueda de romper tradiciones, dispersar relaciones locales, desconocer formas propias de manejo de los recursos, impidiendo la organización social que transforme los poderes locales y regionales, entre otros aspectos.

1.2 Lo rural en una perspectiva ambiental

Una aproximación a la comprensión de lo rural desde una perspectiva ambiental-territorial y cultural también nos puede ubicar en una posición cercana para comprender las lógicas desde donde se instauran las políticas públicas de educación rural. Desde la visión de los sistemas complejos, holísticos/contextuales lo rural se encuentra en la base de lo ambiental. Veamos algunas características:

Tabla II. Visiones sobre lo rural

Variables	Visión campesina	Visión ecológica	Visión ambiental
El espacio	El campo: lugar de producción agropecuaria. Lo opuesto a lo urbano.	Los ecosistemas naturales	El territorio: interacción entre sociedad - sociedad y medio biofisico. Interacción complementaria entre lo urbano y lo rural.

Actividades económicas prioritarias	Producción agropecuaria en el sector primario de la economía	Producción agroecológica	Actividades del sector primario, secundario y terciario relacionadas con el aprovechamiento y manejo sostenible de los recursos naturales
El problema central por enfrentar	Atraso tecnológico, atraso educativo, marginalidad, baja infraestructura de comunicaciones y de servicios sociales básicos	Riesgo de perder su equilibrio por la acción indiscriminada e inmediatista de las poblaciones sobre ellos	La exclusión económica, social, política y cultural de lo rural frente a lo urbano y de los campesinos frente al resto de la sociedad
La acción para el desarrollo rural	Agregar tecnología e información a la producción agropecuaria para aumentar productividad	La conservación y protección de los ecosistemas naturales	Gestión integral del territorio para garantizar sostenibilidad en los ecosistemas, productividad, equidad y participación social
Destinatarios de la acción	Los campesinos y sus familias en el predio y la vereda	Las poblaciones que presionan los ecosistemas	Todos los actores sociales en interacción en las localidades y las regiones
Carácter de los destinatarios de la acción	Trabajadores del agro	Pobladores de determinados territorios, trabajadores del agro y vecinos	Actores de lo público, organizados y actuando en calidad de ciudadanos
La acción de los actores sociales	Educación para el manejo de tecnología e información	Educación para la conservación	Acción política integral

Centro de la acción	Dar información y entrenamiento, capacitar a los campesinos	Información, entrenamiento y sensibilización para cambiar comportamientos	Empoderamiento integral de actores.
Resultados de la acción en los territorios	Trabajadores del agro informados y entrenados para hacer más productiva o ecológica la producción agropecuaria	Trabajadores o pobladores sensibilizados, informados y entrenados para conservar los ecosistemas naturales	Actores de lo público empoderados para participar activamente en una gestión integral del territorio y la construcción del estado.

Fuente: Elaboración propia con base en revisión documental.

Estas visiones de la ruralidad consideradas por separado constituyen maneras de abordar los temas rurales de manera excluyente. En una perspectiva ambiental los temas del campo y de los ecosistemas se sitúan en un horizonte mucho más enriquecido de comprensión y de posibilidades de acción.

Desde estas pequeñas apreciaciones y aproximaciones al carácter originario de las políticas para lo rural, y la educación rural concretamente, nos acercamos a este rápido recuento de la literatura sobre la educación rural.

2. Políticas de Educación rural en el mundo


Como parte del proceso de indagación preliminar para la elaboración futura de la política pública de educación rural del departamento de Antioquia, se hace necesario conocer, a manera de referencia, el estado de la cuestión en otros países del mundo. Esto bien sea para evidenciar diferencias entre los distintos contextos, o para ampliar el rango de alternativas o cursos de acción disponibles para la elaboración de la política pública.

En cuanto al estado del arte de las políticas públicas de educación rural en el mundo, se abordaron de manera selectiva los países que de manera orgánica arrojaron más resultados en la búsqueda (por ejemplo: Estados Unidos) y, por otro lado, se hizo una búsqueda intencionada sobre China, India, España, Francia, Finlandia y Australia, basada principalmente en criterios de extensión del territorio rural y en disponibilidad de la información.

Los criterios de búsqueda fueron dirigidos a las políticas públicas y su problematización y no a la teorización alrededor de la ruralidad o la educación, ya que esto excede el objeto de este informe. En total, se consultaron alrededor de 15 textos entre informes de investigación, reportes nacionales, artículos y capítulos de libros. A su vez, la metodología usada por estos textos se basa en revisiones de literatura sobre la educación rural en cada país y en los modelos de escuelas pequeñas en la ruralidad, también algunos documentos usan metodologías cualitativas como las entrevistas y metodologías cuantitativas de análisis de indicadores y simulación de modelos regresivos sobre el futuro de la educación rural.

El interés público por la educación rural ha ocasionado diversas aproximaciones al fenómeno. Muchas de estas búsquedas, arrojan una temprana conclusión: los problemas alrededor de la educación rural en el mundo son muy similares, independientemente de sus contextos.

Por ejemplo, en Estados Unidos existen iniciativas de investigación y políticas públicas, patrocinadas por entes estatales de educación en regiones rurales del país y por organizaciones no gubernamentales y de base. Algunos de los bloques temáticos principales alrededor de los cuales giran las investigaciones sobre educación rural son la educación para




el desarrollo económico, la equidad educativa en las zonas rurales, el tamaño adecuado de las escuelas rurales, el rol de la escuela rural en la vida comunitaria y la calidad, satisfacción y capacitación de los docentes en la ruralidad (DeYoung, 1987).


Por otra parte, en un punto casi geográficamente opuesto a Estados Unidos, como lo es China, algunos de los problemas que enmarcan su educación rural, se refieren a la desigualdad en la educación, la pobreza y el bajo crecimiento económico de sus habitantes (Wu, Zhang, & Zhang, 2008). Históricamente en este país, un estudio sobre la relación de lo urbano y lo rural en China, señala que era un círculo virtuoso en el que la ciudad y el campo eran completamente iguales y se reforzaban mutuamente. La promoción de la educación moderna a finales de la dinastía Qing socavó gravemente ese círculo virtuoso, lo que condujo a una educación rural de orientación urbana y la destrucción de los valores tradicionales y la pérdida de las formas tradicionales de enseñanza (Rao & Ye, 2016). Siendo pues un problema tanto histórico como paradigmático, tal y como ocurre en occidente.

El anterior ejemplo tiende a repetirse en la búsqueda sobre las causas y el problema público de la educación rural en el mundo, por lo que puede afirmarse que, en gran medida, en todo el mundo, el problema público de la educación en la ruralidad no solo coincide, sino que persiste. A lo anterior, se le suma la complejidad del problema de la educación rural, ya que como se verá a continuación, no existe como tal una asepsia al separarlo de otros problemas conexos relacionados con la ruralidad, la sostenibilidad y con el modelo económico de los distintos países.

2.1 Sobre el problema público de la educación rural.

La identificación del problema público y las justificaciones propias de una política pública de educación rural, suelen ser interceptados por el problema de la ruralidad. De hecho, en algunos casos esta intersección pareciera ser casi natural, puesto que al repensar los propósitos de la educación (particularmente dentro de los contextos rurales), se puede ayudar a articular con mayor claridad una política de educación rural sensata y a articular de una forma más clara una política de desarrollo rural más amplia (Kai A. Schafft, 2016).






Otra manera de ilustrar lo anterior, la trae un estudio de caso sobre la educación rural en España se define la escuela rural como una respuesta educativa y organizacional a los cambios en los pueblos, comunidades y personas que viven en la ruralidad, más allá del espacio físico que sirva para este propósito. (Gil, Alfaro, de and Heredero, 2009). Uno de los términos que mejor acuña la visión de la complejidad en el problema público de la educación rural, es el de “círculo vicioso”, propuesto por Rogeli Santamaría Luna, con el que logra explicitar la dinámica según la cual sin población rural que cuide el medio natural, este se desgasta, aumentando la deforestación poniendo en peligro distintos ecosistemas, que proporcionan alimento, lo cual pone en riesgo también la soberanía alimentaria. (Santamaría, 2020). Para Santamaría, aparte del círculo vicioso, también resulta problemática la baja densidad poblacional de estas zonas aisladas y la falta de datos.

Similar a la visión anterior, para Theobald y Nachtigal (1995), el problema del tamaño de la escuela rural y de la visión “ideológica” alrededor de la misma, parte de la premisa que “mientras más grande es mejor” y que de manera similar deberían ser las escuelas. En ese sentido, los autores destacan que esa premisa influye hasta el día de hoy a través de la incorporación de los principios industriales que afectan la educación como la especialización, estandarización, centralización entre otras, son decisiones políticas acordes al modelo industrial vigentes que permean y afectan las visiones sobre la educación rural.

Otro de los abordajes que más refleja la complejidad del problema público de la educación rural en Estados Unidos, lo hace el informe: *Por qué importa la ruralidad, la condición de la educación rural en los 50 Estados*. Entre otras, el informe proporciona algunas afirmaciones, que son respaldadas por la información recopilada en los 50 estados y que sirve como evidencia obtenida a partir de ciertas correlaciones estadísticas. El argumento que mejor ejemplifica la complejidad del problema público es el siguiente:

- i. Cuanto más rural sea el estado, más severos son los desafíos socioeconómicos rurales.
- ii. Cuanto más pobre sea la población rural de un estado, peores serán sus resultados educativos y peor será el contexto de la política educativa.
- iii. Cuanto más diversa racial y étnicamente sea la población rural de un estado, más severos son los desafíos socioeconómicos rurales, peores serán sus resultados



educativos y peor será el contexto para desarrollar políticas públicas educativas rurales.


- iv. Y en general, cuanto peor sea el contexto de las políticas, peores serán los resultados de la educación rural. (Johnson & Strange, 2007).


En el caso de India, se logran identificar algunos problemas públicos en la educación rural, a saber: el problema de los bajos ingresos de los maestros de las escuelas rurales más apartadas, puede generar que los maestros le den menos atención a los niños; otro es el problema de la infraestructura educativa, dado que la mayoría de las escuelas no cuentan con la infraestructura adecuada, lo cual impide el desarrollo de actividades como uso de computadores, educación deportiva y actividades extracurriculares. Asimismo, como parte del problema de infraestructura se perfila el transporte a los establecimientos de educación rural, lo que genera que muchos niños no quieran viajar largos trayectos para estudiar (Roy, 2012).

2.2 Sobre los cursos de acción o propuestas de políticas

De manera concreta e independiente de la falta de total definición de un único problema público, las experiencias de los distintos países apuntan a algunos cursos de acción recomendados para la educación rural. El primero de estos cursos de acción se trata de la preservación de las escuelas rurales pequeñas sin importar la cantidad de alumnos suscritos. Esto debido al rol que juega la escuela en la comunidad. Las pequeñas escuelas son con frecuencia el pegamento que une a las pequeñas comunidades, sirviendo como su eje económico y social. Pequeños pueblos que pierden las escuelas pierden más que un edificio, pierden su centro cultural y cívico colectivo (Jimerson, Lorna, 2006).

Otro curso de acción que resulta interesante por lo menos observar, es el de las alianzas público-privadas que como en el caso de España, permiten diversificar recursos y actores. Sobre el tema de la inclusión y la diversidad, se sugiere alejarse de esquemas muy rígidos de aulas, por ejemplo, los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia educación proporcionada por la Escuela Nacional Abierta.





Ahora bien, un curso de acción más difuso pero que responde al problema “ideológico” de la educación rural, sugiere que la sociedad adopte un nuevo conjunto de supuestos culturales que reinvente los sistemas políticos, promueva la sostenibilidad y reconstruya las comunidades urbanas y rurales. Recrear comunidades requiere rediseñar la educación y comienza con un enfoque en el contexto local de la educación. Centrarse en la comunidad hace que el aprendizaje sea relevante y, por lo tanto, más poderoso para brindarles a los jóvenes una comprensión de quiénes son y cuál es su lugar en el mundo (Theobald y Nachtigal, 1995).

El caso de Francia también presenta cursos de acción interesantes para la educación rural. Este país ha adoptado la educación como uno de sus pilares, al punto que dedica un promedio del 14% de sus créditos anuales a esta materia. Este país ha asumido la educación como una elección estratégica con miras a un crecimiento sostenible y con la convicción liberal de que los seres humanos nacen libres e iguales en derechos, pero estos solo pueden materializarse por medio del acceso a los conocimientos, idiomas, ideas. La educación se reconoce allí como condición para el desarrollo como ciudadanos.

Finalmente, es importante señalar el caso de Finlandia como un referente de resultados educativos exitosos. Si bien Finlandia se distancia en gran medida del contexto latinoamericano en tanto “al mismo tiempo de haberse convertido en una de las economías más competitivas y una de las sociedades tecnológicamente más desarrolladas del mundo, también cuenta con un Estado de bienestar” (Juárez, 2012, p.145). El Estado de bienestar finlandés ha posibilitado un acceso a la educación gratuita en todos sus niveles (preescolar a posgrado), lo que quiere decir que la igualdad no solo está en las oportunidades sino también en los resultados. Sus procesos educativos están descentralizados, sin embargo, a nivel municipal se hacen contextualizaciones y se educa a los maestros, y los recursos económicos provienen de fondos municipales.

Dentro de los aspectos a destacar de este modelo educativo están:



- Existe un currículo nacional donde se establecen parámetros mínimos de abordaje temático en las escuelas. Sin embargo, estos parámetros son flexibles y permiten su adecuación a contextos. (Juárez, 2012)
- Se cuenta con apoyos para facilitar la permanencia de los estudiantes: transporte escolar gratuito, atención a la salud y alimentación. (Juárez, 2012)
- En la educación primaria se tiene un docente por grupo que imparte todas las materias. Lo que podría indicar que los polieducadores no son, necesariamente o per se, una medida inviable o precarizante. De hecho, en las escuelas rurales (que son alrededor del 30% de las escuelas de Finlandia), se apoyan estos maestros con las visitas regulares de profesores de inglés y de educación especial para apoyar a los alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. (Juárez, 2012)
- Existe la figura de los Asistentes docentes. Estos son padres o madres de familia que se capacitan para ayudar al docente en los grupos multigrado. (Juárez, 2012)
- Se cuenta con materiales especializados para el trabajo multigrado. (Juárez, 2012)

3. Políticas de educación rural en Latinoamérica

3.1 Aproximación al problema público en la región

La importancia de este grupo de textos reside en que la experiencia de los países latinoamericanos comparte muchos elementos en común con la experiencia colombiana: son todos parte del llamado tercer mundo y países en vía de desarrollo, tienen una gran cantidad de población rural, algunos de ellos comparten la experiencia de conflictos armados que allí se han focalizado y conservan altas tasas de analfabetismo en esta población. De hecho, desde la década del noventa se ha generado en América Latina un consenso respecto a la importancia fundamental de la educación en los procesos de desarrollo social y económico.

Por otro lado, la construcción de conocimiento sobre esta materia en el país requiere remitirse a referentes y realidades en la región que permita interpelar la posición eurocéntrica desde donde se ha venido leyendo y pensando la ruralidad, sin que ello signifique el rechazo de otras experiencias significativas en el mundo. De lo que se trata es de tener una visión amplia y situada de los problemas públicos que deben priorizarse de acuerdo con los complejos y distintos contextos. “La sola existencia de escuelas en los sectores rurales de América Latina en sí misma un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y de presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente.” (Corvalán, 2006).


De hecho, los países latinoamericanos, aún con sus marcadas diferencias y matices, asistieron a un mismo contexto de afectación por la instauración de la doctrina del Estado mínimo y el giro que este supuso en la privatización de lo público y en el anclaje de ideas economicistas, como fue la noción de gasto público. Para Villasmil, Halcías, Ramos y Pinto (2019) esto llevó a que en América latina se cooptaran políticas públicas favorables a los intereses del capital en temas tan delicados como es la educación. Desde esta perspectiva, la educación es cosificada como un bien de consumo y es transable como mercancía, lo que implica que debe promoverse su rentabilidad. Perspectiva que claramente atraviesa la concepción de la ruralidad y una idea de ciertas formas organizativas del sistema escolar con miras a esa rentabilidad.

Para Corvalán (2006), es posterior a la Segunda Guerra Mundial que se masifica un sistema de educación en los Estados, principalmente en los sectores urbanos, amparado en el discurso de la modernización y de integración social.

Precisamente por ello, para Gajardo (2014) en Latinoamérica aún está lejano un panorama de articulación entre el desarrollo rural y la equidad social, lo que se manifiesta con gran fuerza en el contexto educativo donde niños y niñas muy pocas veces completan los ciclos académicos. Entre los principales problemas que identifica la autora para la región se encuentran: el analfabetismo adulto y juvenil que, si bien se ha mitigado en términos generales, esto se debe a la expansión del acceso a la educación primaria, más que a políticas o programas de alfabetización de adultos. Asimismo, la autora señala entre otros problemas el nivel más bajo de la matrícula rural en comparación con la urbana, las tasas de atraso, repetición y deserción, la desvalorización que hay en las escuelas de la cultura local y el desaprovechamiento de la misma para la generación de aprendizajes.

Por otro lado, es importante señalar que al interior de la ruralidad también se manifiestan desigualdades, pues en términos generales el nivel de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente es mucho menor que la de la población no indígena.

En primaria Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor puesto que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena. Panamá y Guatemala aumentaron sus índices de paridad étnica en el grupo más joven, donde se observó un aumento de 0,63 a 0,75. En contraste, los datos referidos a Nicaragua indican que el índice de paridad étnica habría retrocedido entre la población más joven. Paraguay y Panamá presentan la mayor disparidad en los grupos de más edad, aun cuando se observan progresos en la población más joven de ambos países. Ningún Estado, en la región, presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria (UNESCO/OREALC citado por Gajardo, 2014).



En contraste, frente a la paridad de género, el panorama es más optimista en términos de proporcionalidad en el acceso a la educación primaria. Ahora bien, en el contexto de la ruralidad, los hombres pueden presentar un mayor nivel de exclusión pues en gran medida se dedican al trabajo infanto-juvenil. Esto, sin negar que la maternidad temprana y el asumir las labores domésticas también afectan la deserción femenina. (Gajarado, 2014).


Otro de los grandes problemas identificados en la educación rural en la región son las condiciones laborales de los docentes que, al no ser óptimas en términos de salarios e incentivos no resultan atractivas, por lo que quienes optan por ocupar estas zonas no son los más calificados, ni quienes pueden ofrecer el conocimiento más cualificado a la población.

Sumado a lo anterior, se identifica una debilidad en los procesos formativos de los maestros. Estos requieren, sobre todo en contextos rurales donde hay diversidad de culturas indígenas y afro, un conocimiento de las singularidades, lenguaje, símbolos y cultura en general de esos entornos.

La implementación de iniciativas basadas en el reclutamiento de docentes desde la propia comunidad en la que deberán trabajar, que combinen la focalización en candidatos a docentes locales con el acceso de estos candidatos a vías alternativas para ingresar a la profesión, podría traducirse en mayores tasas de reclutamiento y retención. Así lo evidenciaron, por ejemplo, los programas centroamericanos basados en la mejoría de las escuelas que permitió, por períodos prolongados de tiempo, la autonomía suficiente a escuelas y comunidades para contratar, supervisar y evaluar maestros de enseñanza básica (Terigi y de Shanno, citados por Gajarado, 2014).


Siguiendo con ese diagnóstico general Gajardo (2014) destaca la falta de evaluación de resultados de aprendizaje, esto es, una ausencia de cultura de rendición de cuentas ante las comunidades. Pocos países, sin embargo, han conseguido instalar políticas en estos campos. Chile, México, Colombia son tres excepciones a la regla.





Borsotti (1985) señala que los desafíos de la educación rural no solo apuntan al para qué de la educación sino también a la raíz urbana de su expansión. Es allí donde se plantean los debates entre una educación básica común nacional o una educación diferenciada, una organización centralizada o descentralizada.

Asimismo, el autor plantea que pensar la educación rural en la región implica considerar sus distintos ámbitos: 1) La estructura de clases (que está sobre todo en las ciudades), las nuevas capas medias rurales incluyen los medianos productores capitalistas, camioneros, acopiadores, comerciantes mayoristas, la masa de los pequeños productores, propietarios minifundistas de pequeñas parcelas familiares; y los trabajadores asalariados, la fuerza de trabajo agrícola sin tierra que tiene presencia rural pero que, la mayoría de veces, reside en pequeños poblados. 2) Las migraciones permanentes. 3) Las comunicaciones que ejercen una función modernizante a través de la conexión con lo urbano. 4) la ampliación de la acción del Estado. Las instituciones no estatales llevan al campo a familias de extracción urbana, con estilos de vida distintos y, en ocasiones, contrapuestos a los rurales. 5) La instalación de agroindustrias. 6) La extensión de los mercados. 7) La prestación de servicios personales y de bienes simbólicos suministrados por el Estado y por una vasta gama de instituciones que desarrollan programas con miras a aliviar la situación de la población. 8) Población rural heterogénea y que participa de una configuración cultural conflictiva donde hay: i) valoración de la tierra como fuente de seguridad y, al tiempo, su inaccesibilidad; ii) visibilidad de bienes materiales y no materiales cuya obtención implica algún grado de desarraigo; iii) formas organizativas en las que se participa y que son extrañas a las habituales; iv) situaciones de cambio acelerado sumado a una predisposición renuente a ellas; v) necesidad de desarrollar estrategias que garanticen la continuidad de la familia pero que redundan en su fragmentación; vi) El énfasis que el desarrollo de los mercados pone en el individualismo, la competitividad, la movilidad personal o familiar para una población que se percibe a sí misma como inferior; vii) el aumento de la importancia de la figura femenina y la continuidad de las pautas que la sitúan en una posición subordinada. 9) La situación de los indígenas; 10) La escasa información disponible sobre los asentamientos, vecindarios o comunidades locales, pone de relieve un alto grado de heterogeneidad en cuanto al acceso a los servicios educativos; 11) Ubicación de unidades familiares diversamente afectadas por los procesos



registrados en áreas rurales. 12) La existencia de los niños de los estratos bajos rurales caracterizada por la subsistencia. 13) Todos estos aspectos afectan los valores, las normas, el lenguaje, los elementos materiales de la cultura y las formas de relación. Por esta razón, las acciones educativas deben ser acciones contextualizadas que tengan en cuenta los procesos de resocialización que viene atravesando la población rural. (Borsotti, 1985).


Pues bien, con ese contexto general de la situación de la educación rural en Latinoamérica, se presenta a continuación las acciones públicas emprendidas en algunos países latinoamericanos para la mitigación de estos problemas. El criterio de selección de los países obedece a la proliferación de literatura que hay de ellos, lo que expresa la importancia y centralidad que se le ha dado en la academia en los últimos años.

Es importante aclarar que la educación rural sigue siendo un campo estudiado muy poco o con deficiencia en la investigación educativa latinoamericana. Esta última se ha centrado en otro tipo de producción de conocimientos desde una mirada urbano-céntrica, la cual “se nutre de modelos educativos generados para contextos urbanos y oscurece las condiciones de la escolaridad en el medio rural”. (Galván, 2020, p.49). Asimismo, los estudios sobre educación rural que se han venido realizando han tomado una orientación historiográfica, lo que claramente es importante, pero al tiempo ha disminuido la capacidad de estos estudios para concentrarse en un diagnóstico riguroso del papel actual de la escuela en la ruralidad. Ahora bien, en México, Colombia y Perú se ha revivido un interés por la educación rural que se expresa no solo en estudios de tipo diagnóstico, sino también en acciones emprendidas por los gobiernos para su potencialización sin que ello vaya en contravía de la optimización de recursos, aspecto que en todos los países latinoamericanos resulta problemático.

Por otro lado, Calivia (2002) afirma que, en términos generales pensar políticas de educación rural implica no solo la preocupación por brindar conocimientos sino de:

- (...) capacitarles para trabajar y vivir mejor, así como, para desarrollar las habilidades que les permita cumplir mejor su papel de ciudadanos (as), como también adoptar una actitud positiva frente al desarrollo. Tampoco se trata solamente de facilitarles una preparación






técnica si no, además, una formación cultural que complemente sus conocimientos y desarrolle sus capacidades intelectuales; que les permita dominar la lectura y escritura, desenvolver sus conciencias críticas para situarse en el contexto de su medio social y entender su papel como participante de los procesos socioeconómicos” (Calivia, 2002, pp.111-112).

Según Galván (2020), México ha implementado una política educativa en la ruralidad consistente en concentrar niños, niñas y jóvenes en grandes centros escolares, a pesar de que provengan de localidades rurales dispersas, esta es llamada “Consolidación de servicios educativos”¹, especialmente durante los años 2012-2018. Esta se fundamenta en la relación costo-beneficio como parámetro heredado de la OCDE para medir la calidad educativa. La OCDE argumentó a favor de estas escuelas a partir de tres premisas: i) los cambios demográficos han aumentado la demanda en zonas urbanas, por lo que allí debe concentrarse el gasto educativo; ii) las escuelas pequeñas representan gastos adicionales y una subutilización de recursos no solo financieros sino también humanos; y iii) los planteles más grandes proporcionan una mayor efectividad en términos del desempeño de los estudiantes. (Juárez, 2020).

Esta perspectiva adoptada a partir de la postura de la OCDE ha sido criticada por ser una perspectiva mercantil que omite las consecuencias en términos de “despojo cultural” de los alumnos respecto a sus comunidades. Esto ha traído como consecuencia un desarraigo no solo del territorio sino también de sus familias, así como el cierre de las pequeñas escuelas comunitarias que eran atendidas por lo general por un solo docente.

En esta línea, Loyo (1999) indica que en México se habían impulsado desde el siglo XX la creación y el fortalecimiento de pequeñas escuelas rurales para la educación básica. Estas políticas se mantuvieron aún con el aumento de la migración en la década de los 50 con el proceso de industrialización del país. Sin embargo, estos procesos se dieron a la par con

¹ “En México, la política en cuestión ha recibido distintos nombres. Al inicio de su implementación se conoció como Proyecto de concentración de escuelas rurales; posteriormente se llamó Programa de reorganización y consolidación de los servicios de CONAFE. En algunas entidades, incluso ha recibido nombre propio, como en Campeche, donde se asume como el programa local “Aprender en Grande” (Galván, 2020, p.50)



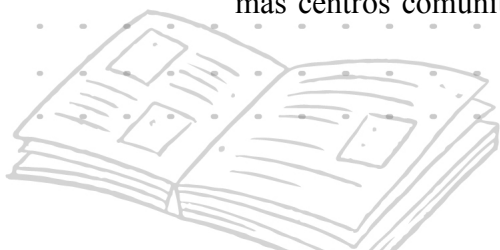
acciones similares a las políticas de concentración, aunque, para ese momento, de manera incipiente. Es el caso de las “escuelas tipo” promovidas por Moisés Sáenz o el fortalecimiento de las escuelas “completas”, lo que demuestra que su adopción desde el año 2018 no es completamente novedoso. En este mismo sentido, apunta Juárez (2020):


En Chihuahua, desde finales de la década de los noventa, se crearon en algunas zonas rurales de mayor marginación, 58 Centros Regionales de Educación Integral (CREI), a nivel primaria, en donde los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) concentran a niños y adolescentes de tres o más localidades pequeñas de una región determinada en una escuela de organización completa, asentada en la cabecera municipal. Para ello los SEECH, en coordinación con gobiernos municipales, se comprometieron a: brindar servicio de transporte y alimentación a los estudiantes; ampliar la jornada escolar para ofertar clases de inglés, computación y educación artística; mejorar la infraestructura educativa.

En esta misma línea, Civera y Lionetti (2010) señalan la creación en 1910 de las escuelas normales rurales como parte del programa educativo popular, ofreciendo nuevas opciones de vida a estudiantes pobres del medio rural, especialmente a las mujeres. A partir de 1940 la política educativa se orientó a favorecer la modernización y la industrialización del país y, aún en este contexto las escuelas rurales lograron sobrevivir y siguieron ofreciendo nuevas oportunidades de vida a los jóvenes de origen rural, dentro de procesos de discriminación de los campesinos en comparación con los jóvenes urbanos.

A partir del año 2018 se acogió el Programa de Reorganización y Consolidación de los Servicios CONAFE, donde se cerraron alrededor de 288 escuelas comunitarias, no dejando otra alternativa a los estudiantes que movilizarse a los nuevos centros escolares. Por medio de la inauguración de Centros Integrales de Aprendizaje Comunitario (CIAC) se concentró a estudiantes indígenas de todos los niveles de educación básica de distintas localidades.

Desde la perspectiva oficial, los CIAC son planteles escolares donde “confluyen dos o más centros comunitarios de diferentes localidades”. Conforman la principal estrategia





para “concentrar servicios educativos dispersos” (DOF 03/10/2019) que, abandonados por décadas, no cumplen parámetros de calidad y rentabilidad. En el afán de concentrar servicios y recursos, el desarraigo de los alumnos de sus lugares de origen, su desprendimiento del seno familiar en edades tempranas, así como el cierre de las escuelas locales, se asume como daños colaterales necesarios. (Galván, 2020, p.52).


Sin embargo, hasta el momento estas experiencias a largo plazo demuestran que ha aumentado la deserción escolar y la exclusión de la población rural. Como demuestra Juárez (2020) en un estudio sobre las políticas de cierre de escuelas rurales, estas se han implementado sin un análisis profundo de sus consecuencias. Asimismo, Arzola (2007) argumenta que, si bien los CREI parecían proyectar en sus inicios de convertirse en un modelo de vanguardia, el cierre de las pequeñas escuelas se produjo de manera acelerada por el gobierno para dar cumplimiento a sus metas, pues no hay que olvidar que las decisiones en materia educativa tienen siempre una dimensión política. Esto causó un impacto más brusco de la medida e incidió en sus resultados, entre ellos el “despojo cultural” antes mencionado y el rechazo hacia los CREI por parte de la población. De este modo, la razón de su poco éxito pudo deberse a un proceso acelerado sin mediación ni transición.

No puede dejarse de lado el hecho del creciente aumento de las localidades rurales en México que, según Corvalán (2006) “entre 1980 y 2000 crecieron en 2,4 millones de personas”. La dispersión poblacional así como el aumento de esta son factores relevantes al momento de diseñar procesos educativos

Según Civera y Lionetti (2010) en los años noventa Perú también se orientó a la premisa de modernización económica que generó políticas específicas de retención de la población en las zonas rurales. Se establecieron núcleos escolares campesinos.

En el marco de una economía orientada a la exportación, la urbanización, la comercialización de la agricultura rural, y frente a las crecientes tensiones en el campo, factores ideológicos y pedagógicos inspiraron este tipo de escolarización para los campesinos por parte de las autoridades peruanas que contaron con la colaboración





financiera y técnica del gobierno norteamericano en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la temprana Guerra Fría. La confluencia de un conjunto de ideologías inspiró el funcionamiento de este tipo de establecimientos, como el indigenismo, el pensamiento educativo contemporáneo, la antropología de la acción y el desarrollismo convivieron con aquella intención de las autoridades peruanas de disciplinar y modernizar la mano de obra del mundo rural. (Civiera y Lionetti, 2010, pp.3-4).


El caso peruano resulta aún más complejo. Las brechas en términos de calidad educativa ofrecida a la población urbana, en comparación con la ofrecida a la población rural, es una de las más grandes de la región. Teniendo en cuenta que la población rural en este país es en su mayoría indígena, los proyectos educativos han intentado apuntar a una perspectiva inclusiva a partir de la implementación del bilingüismo, por ejemplo. (Ames, 2004).

Según Corvalán (2006) la población rural en Perú es dispersa, “un 89% vive en comunidades de menos de 500 habitantes, lo que genera problemas y costos singulares para el proceso educativo”. Asimismo, es preocupante que la mitad de los pobres peruanos son rurales. Otro de los factores que incide en el acceso a la educación en la ruralidad y a la prestación de su servicio es el factor multilingüe, la mayoría tiene como lengua materna el quechua, el aymara o una lengua de amazonía, lo que exige una capacitación y cualificación adicional de los docentes.

Otro de los grandes obstáculos para la educación rural son las condiciones de educabilidad, este tiene que ver, según el autor con el nivel de nutrición: “El estudio nos indica que en los sectores urbanos uno de cada cinco niños es desnutrido crónico, en tanto que en los sectores rurales, lo es uno de cada dos” (p.52). Asimismo, sus niveles de educabilidad se ven afectados por las tareas de campo que deben desempeñar para sobrevivir, además de los largos trayectos que les implica acudir a las escuelas.

Finalmente, dentro de las problemáticas importantes identificadas en materia de educación rural, Villegas (2017) afirma la necesidad de que el sistema escolar contemple el apoyo a la transición de mujeres jóvenes a la educación universitaria. Pues a menudo las mujeres






indígenas se ven en la necesidad de negociar con sus familias su permanencia en el sistema educativo. Así, a través de estudios etnográficos se ha identificado la necesidad de registrar el testimonio de niños, niñas y jóvenes indígenas que hacen parte de las comunidades andinas y amazónicas.

Pues bien, frente a estas problemáticas, el curso de la educación rural en Perú ha adoptado distintas estrategias. Según Gajardo (2014), a finales de los años 60 en Perú se adoptó la llamada “nuclearización educativa” con el fin de erradicar el analfabetismo, ofrecer contenidos diversificados y vincular las prácticas educativas, formales y no formales, con los procesos de transformación agraria. Consistía, entonces, en agrupar escuelas y programas de educación no-formal en sistemas de núcleos para estas zonas. Este se focalizó a la zona de la sierra. Ahora bien, la autora señala que finalmente se concluyó un alcance limitado de este tipo de programas, sobre todo por el poco seguimiento y evaluación que tuvo, a pesar de ser replicada en países como Ecuador, México, Colombia, Guatemala, Honduras y El Salvador.

Pensar el contexto educativo rural en Venezuela implica comprender las dinámicas económicas fuertemente influenciadas por la cultura del petróleo. A partir de la modernización del país y su proyecto desarrollista industrial, la reforma educativa se contempla como un aspecto fundamental en el logro de los objetivos de desarrollo económico, entre ellos la modernización del campo y la transición de una sociedad agraria-campesina hacia una petrolera y urbana. De hecho, como señalan Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto (2019): “La Educación Rural en el contexto venezolano contenía una orientación modernizadora urbanística que hegemonizaba para entonces el discurso y la práctica política, así una de sus finalidades era la de convertirse en un vehículo para la “civilización” del campesinado” (p.15).

A partir de 1932 se identifican en Venezuela los primeros programas de Educación rural que se materializaron a partir de la construcción de escuelas mixtas. Para esta época, cerca del 67% de la población venezolana era rural y tenía altas tasas de analfabetismo. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).






Corvalán (2006) realiza un diagnóstico de la educación rural en Brasil. En él, revela que hay una baja asistencia de los jóvenes y un fuerte atraso escolar. Asimismo, manifiesta que la forma predominante de la escuela en el sector rural es la multiseriada. Esta modalidad de escuela consiste en tener varios grados en una misma aula y, en la mayoría de los casos se cuenta con un solo docente, lo que para el autor también significa un interrogante frente a la calidad de la educación.


Uno de los aspectos más problemáticos en este diagnóstico son las condiciones materiales de las escuelas rurales. Al respecto, manifiesta el autor:

Basta decir que un 42% de aquellas que ofrecen enseñanza fundamental de 1° a 4° grado no posee energía eléctrica, al mismo tiempo que también del total de escuelas rurales, sólo un 4,7% posee biblioteca y menos de un 1% tiene un laboratorio de ciencias. La inequidad intrarural queda también de manifiesto cuando se da cuenta de que el ciclo de enseñanza fundamental inmediatamente superior –es decir, aquel que va de 5° a 8° grado– posee energía eléctrica en un 89,6% de los establecimientos, biblioteca en un 26,4% y laboratorio de ciencia en una proporción de 3,5%. A su vez, las mismas proporciones aumentan considerablemente al analizar los establecimientos de enseñanza media en donde los que tienen energía eléctrica son un 99,4%, en tanto se encuentra biblioteca en un 55,5% y laboratorio de ciencias en un 20,3% de los establecimientos. (Corvalán, 2006, p.48).

Finalmente, se señala la inequidad que también está presente en la remuneración de los docentes, quienes reciben salarios correspondientes a la mitad del monto que reciben otros maestros en el sector urbano.

Frente a estos problemas y retos de la educación rural en Brasil, se han impulsado desde los gobiernos distintas políticas y programas, que no necesariamente han apuntado a un mayor bienestar de la educación rural, sino que han sido una extensión de la visión neoliberal que se ha instaurado en toda la región. Señalan Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto (2019) que, desde el periodo de colonización, con la llegada de los portugueses en el siglo XV, se





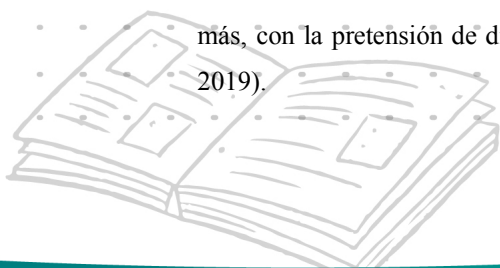
reproducen métodos educativos europeos y estadounidenses. Uno de ellos es el Ciclo de Formación, un método francés, implementado en Brasil no solo en escuelas de la ciudad sino también del campo durante la década de 1990, como producto de las orientaciones neoliberales del Banco Mundial.

Igualmente se encuentra el programa Escuela Activa², el cual fue diseñado teniendo como referencia los presupuestos de la Escuela Nueva, que se oponía al sistema tradicional de educación. Este programa se acogió en Brasil desde 1997 hasta el año 2012 que es reemplazado por el Programa Escuela de la Tierra. Mientras el primero tenía su fundamento en la Escuela Nueva con los postulados de Piaget, el segundo se fundamentaba en el materialismo histórico y dialéctico de Vigotsky. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).

Una de las experiencias de Brasil destacadas por Corvalán (2006) es Escolar Familia Agrícola y las Casas Familiares Rurales. Estas experiencias han posibilitado la continuidad de estudios de jóvenes rurales en la primaria y la secundaria en un ritmo de alternancia. Esta iniciativa lleva cerca de 40 años implementándose y ha demostrado impulsar un compromiso comunitario en términos financieros y de gestión.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en estos programas es la diferenciación que se ha hecho en este país de los conceptos de “Educación Rural” y “Educación del Campo”. La primera tiene una connotación conservadora que indica el predominio de los empresarios, del asistencialismo y el control del Estado. En contraste, la “Educación del Campo” indica una valoración de las culturas, las identidades y los saberes tradicionales del campesino. Esta última asume al campesino como clase trabajadora que se opone a los dueños de los medios de producción. Sin embargo, en la Constitución de 1988 se mantiene la denominación de Educación Rural como aquella que apunta a los sectores campesinos. Esto resulta relevante

² Este programa fue también implementado en Colombia en la década de 1970 y en 12 países latinoamericanos más, con la pretensión de disminuir los altos niveles de analfabetismo. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).



porque expresa las comprensiones situadas sobre la educación en Latinoamérica. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).

Frente al diagnóstico de la educación rural en Argentina Olea (2013) señala que su estado varía dependiendo de las provincias que tienen un desarrollo socioeconómico dispar. Esta consideración es importante puesto que la educación básica y secundaria está descentralizada y se encuentra bajo la administración de jurisdicciones provinciales. “Para todas las provincias, la brecha urbano-rural es menor en el segmento etéreo de 6 a 11 años, etapa coincidente con el 1 y 2 ciclo de la EGB (o, a partir de la aplicación de la Nueva Ley Federal de Educación N.26.206, con la educación primaria).” Mientras que la brecha se amplía en el segmento de 12 a 14 años, etapa coincidente con el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Según la autora, esta disminución se asocia a la baja cobertura geográfica y a la incidencia del trabajo rural infantil.

El sistema educativo en Argentina sufrió un proceso de descentralización en dos etapas. La primera, en el año 1978 con la transferencia de las escuelas primarias que dependían del nivel federal hacia las provincias. La segunda, en el año 1990, con la transferencia de las escuelas secundarias. Este proceso ha tenido dificultades en su implementación principalmente por la debilidad institucional de los gobiernos subnacionales, prácticas como el clientelismo, nepotismo y autoritarismo y la heterogeneidad de las provincias respecto a su capacidad de gestión y financiamiento. (Olea, 2013)


La consecuencia más inmediata es que las administraciones provinciales se encargan de la gestión de las instituciones educativas en el marco de un escenario fiscal muy crítico, en el que la gran mayoría de los recursos provinciales destinados a educación son utilizados para el pago de salarios. (Banco Mundial, 2005). En segundo lugar, la distribución desigual de los ingresos fiscales de las provincias tiene un impacto en los demás componentes del gasto estatal en educación. Cuanto menores son los presupuestos educativos, se invierte menos en gastos de capital y otras erogaciones corrientes para el funcionamiento del sistema educativo: se construyen menos escuelas, se destinan menos

fondos para el mantenimiento edilicio, se compran menos materiales pedagógicos, se otorgan menos becas, etc. (Mezzadra y Rivas citado por Olea, 2013, p.33).

Al hacer un recorrido por las normas y políticas en materia de educación rural, hay que señalar, en primera instancia, la Ley Federal de Educación N. 24.195, promulgada en 1993, en ella se expresa una concepción tradicional del sistema educativo en el sentido de una definición institucional y fijación del rol de los docentes, los contenidos y su estructura curricular. A partir de esta ley se extiende la obligatoriedad de la educación 10 años y se organizan unos ciclos de formación. Uno de ellos implicó profundos cambios pues llevó a instaurar modelos organizacionales en escuelas rurales consistentes en conformación de redes interinstitucionales de escuelas. Estas redes se denominaban “Unidad de Gestión Local (UGL)”, que se componía de un número variable de escuelas primarias que tenían baja matrícula y escuelas de secundarias que hacían las veces de sede. De este modo, se vincularon también dos actores con formación y saberes diferentes: maestros rurales y profesores de educación media que recorren distintas escuelas rurales. (Galfrascoli, 2015).

El fijar la escolaridad como obligatoria trajo unos desafíos al sistema Educativo con relación a la ruralidad. Es por esto por lo que se formula el Plan Social Educativo (PSE) implementado de 1993 a 1999 como una política compensatoria, lo que quiere decir que se asume el supuesto de que no todas las personas tienen igual punto de partida, por lo que unos tienen mayores obstáculos para el aprendizaje conforme a sus condiciones materiales. De este modo, se reconoce la educación rural como una modalidad, lo que quiere decir que se le reconoce en su especificidad y con la necesidad de tener políticas compensatorias. Finalmente, con la Ley 26.206 se garantiza la educación de los jóvenes hasta los 14 años y se extiende la obligatoriedad hasta la Educación Secundaria completa.

Otras de las respuestas orientadas a disminuir las asimetrías a nivel educativo en las provincias fue el Plan Social Educativo (PSE), el cual apuntó a las necesidades infraestructurales de las instituciones y a proveer recursos como útiles, becas, materiales de estudio, entre otros. El plan fue criticado por su asistencialismo y por focalizar las zonas con mayores necesidades. (Olea, 2013).



En un diagnóstico de lo que han sido los problemas identificados en materia de educación rural en Chile, es necesario comenzar señalando sus particularidades en comparación con otros países de la región. En Chile la tasa de población rural es mucho menor que la urbana. Según Corvalán (2006) solo el 14,2% de los habitantes se clasifican como rurales, y si bien la tasa de pobreza rural es mayor que la urbana, las diferencias porcentuales no tienen una distancia tan radical como si la hay en otros países latinoamericanos.

Por otro lado, algunos autores señalan críticamente que en Chile se ha constituido una homogeneidad en las propuestas educativas que no recoge lo propio del mundo y de la cultura rural que está permeada por diversidades étnicas. Para los autores, esa especificidad debería manifestarse en el currículo y su vinculación con la cultura y la producción. (Corvalán, 2006 y Williamson, 2003).


Ahora bien, autores como Corvalán (2006) destaca el Programa de Educación Básica Rural de Chile, que como parte de la reforma educativa de este país ha estado orientado a las escuelas rurales uni, bi y tridocentes, con el objetivo de mejorar la calidad de su oferta educativa. El programa ha capacitado a docentes y directivos, ha elaborado materiales educativos y ha involucrado a la comunidad en el logro educativo de los niños. “Particularmente relevante en este programa es el desarrollo de microcentros rurales en los cuales los docentes se perfeccionan, comunican su experiencia y generan aprendizaje colectivo.” (p.77)

3.8 Recomendaciones a partir de las lecciones aprendidas en materia de educación rural para América Latina

Entre los aprendizajes que arroja la revisión de las experiencias latinoamericanas se encuentra y que son señaladas por Corvalán (2006):

- i. Enfrentar la polidocencia dotando a los profesores de una fuerte capacitación de base y permanente: se señala la necesidad de masificar programas de formación de docentes rurales en la modalidad polidocente, partiendo de su necesidad desde una perspectiva realista.



- 
- ii. Aumentar decisivamente la cobertura de la educación secundaria para la educación rural: en la mayor parte de los países se identifica un cubrimiento de la oferta educativa con relación a la educación primaria y una ausencia de la oferta de educación secundaria. “Lo primero alude directamente al análisis de la factibilidad de generar establecimientos de educación secundaria en sectores rurales posibilitando el acceso al mismo de jóvenes de distintas localidades aledañas. Lo segundo –cuando se alude a educación secundaria para jóvenes rurales– se relaciona con el incremento de las posibilidades de los jóvenes para asistir a establecimientos educacionales secundarios, aun cuando ellos se encuentren en zonas urbanas. Ambas opciones son igualmente válidas como estrategias de políticas de ampliación de oferta secundaria en el sector rural” (Corvalán, 2006, p.74)
 - iii. Necesidad de diferenciar las propuestas dirigidas a la población rural de aquellas dirigidas a la población indígena. Dentro de los casos exitosos de atención a población indígena rural, el autor destaca el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena, Paepi, del Consejo Nacional de Fomento educativo, Conafe. En este programa “se aborda la oferta educativa con un énfasis en la producción de textos en lengua vernácula y en la disposición de materiales de aula. El modelo pedagógico consiste en aprender mediante el juego y el trabajo”. (Corvalán, 2006, p.78)
 - iv. Analizar el tema de la especificidad y diferenciación de la educación para la población rural a la luz de las proyecciones del mundo rural en cada país.



4. Políticas de educación rural en Colombia


4.1 Contexto histórico de la educación rural en Colombia previo a los años 90

Para comprender el contexto actual de la educación rural en Colombia y los múltiples procesos que la han atravesado, se hace necesario remitirse a su historia y desarrollo. La reforma educacional para el Nuevo Reino de Granada- nombre dado al territorio colombiano en el período colonial-, se apoyaba en columnas que correspondían a los tiempos, a saber: (i) Basamento científico de la enseñanza; (ii) Métodos prácticos y experimentales; (iii) Libertad de enseñanza; (iv) Emancipación de las inteligencias.

Asimismo, es importante señalar, como parte del contexto, que Colombia tuvo influencia del Reino Unido, la potencia colonial con mayor desarrollo económico, cultural y educacional de entonces. Esto produjo un giro de los objetivos de la educación en el país, los cuales comenzaron a referir la intención de establecer y solidificar buenas relaciones capitalistas, esto es, formar negociantes.

Otro de los hitos históricos más relevantes es el Congreso de Angostura. En su inauguración quedaron plasmadas las principales ideas educacionales que el libertador quería que se aplicaran en la nueva república. Simón Bolívar consideraba, entre otros aspectos, que Hispanoamérica no era ni Europa ni Norteamérica y, como tal, debía ser abordada la problemática educacional; que el primer deber paternal del Congreso era propiciar la educación popular y cumplir esta obligación con verdadero amor a los indígenas, campesinos y todas las capas sociales, y que el trabajo y el saber eran las dos más importantes vías del progreso del pueblo. (Hernández y Vega, 1999).


Para los gobiernos liberales, entre 1934 y 1946, la educación rural debía esforzarse por “integrar la masa campesina a la vida moderna”. De 1958 en adelante, la prioridad partió de que “se necesita un incremento de la productividad agrícola, para lo cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y capacitado” y, en los años sesenta, se definía la educación como la necesidad de “vincular la sociedad rural a la modernización” (Triana, 2010).




A inicios del siglo pasado, mediante la Ley 39 de 1903, se estableció la diferenciación entre educación primaria, secundaria, industrial y profesional. Por medio de esta ley se declara que la educación primaria es obligatoria y financiada por el Estado. Sin embargo, es claro como a lo largo de la historia las comunidades rurales del país han tenido pocas posibilidades para acceder a la educación en sus territorios: en 1957, las escuelas que ofrecían cuatro grados de la primaria eran sólo el 4,1% del total de las escuelas del país.

Hasta finales de la década de los años 70 del siglo pasado, el 40% de los niños del campo no asistían a la escuela y, en las pocas escuelas ubicadas en las comunidades rurales, sólo se ofrecían tres o cuatro grados de la educación básica primaria por lo que la población campesina no podía alcanzar la educación primaria completa. Algunas personas del campo accedían a procesos de alfabetización y de una educación básica cuando ingresaban al programa de Educación Fundamental Integral (EFI) que la Fundación Acción Cultural Popular – ACPO desarrollaba mediante las escuelas radiofónicas de Radio Sutatenza; las emisiones radiales se hacían cada mañana y los campesinos las escuchaban antes de iniciar sus labores agrícolas y desarrollaban las lecciones de cartillas guía que contemplaban, además de las asignaturas básicas, temas de salud, trabajo y economía. La última emisión de este programa de bachillerato radial se emitió el 28 de octubre de 1982.

De otro lado, en el año 1976, en el departamento de Santander, el Ministerio de Educación Nacional incluye el modelo Escuela Nueva para dar cobertura a población en edad escolar de las zonas rurales. Este modelo de educación flexible y fundamentado en los principios de la pedagogía activa, permite que los alumnos de los cinco grados de la básica primaria sean atendidos de manera simultánea en una misma aula, mediante trabajo en grupos por grado y a partir de cartillas guía sobre las diversas áreas del conocimiento que, además, articulan a la comunidad en el proceso educativo. En la actualidad, el sistema de Escuela Nueva se ha establecido en todo el país. Para el año 2010, el MEN reportaba cerca de 25.313 establecimientos educativos en los cuales se implementa Escuela Nueva, con una matrícula de 812.580 estudiantes (Mejía, 2015).





En cuanto a la educación básica secundaria y media, según Lozano Flórez, citado por Mejía (2015), en la década de los setenta surgieron las concentraciones de desarrollo rural (CDR). Este modelo educativo tenía como objetivo la promoción del desarrollo integral de la población rural, para lo cual integró los servicios ofrecidos a la población rural por parte de las instituciones del Estado y de los particulares, y puso en marcha procesos de organización y de participación de la comunidad. Estaban integradas por una sede central donde se ofrecía desde el grado sexto al noveno y contaba con campos de práctica y los recursos necesarios para brindar formación técnica agropecuaria; a esta sede se articulaban escuelas rurales que ofrecían la educación primaria. De esta forma, las escuelas satélites y la sede central se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar clave para la interacción social de la población. Las labores de extensión desarrolladas las CDR fueron significativas en la construcción de una dimensión social tanto de la escuela como del modelo educativo.

En 1974, la Fundación para la Enseñanza y Aplicación de las Ciencias – FUNDAEC- desarrolla un programa de educación básica que satisface tanto los criterios de participación en los asuntos comunitarios, como las expectativas en el nivel intelectual de los graduados. El programa, que busca formar impulsores, prácticos y bachilleres en bienestar rural, es denominado Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT y, mediante textos guía que cubren las áreas del conocimiento enseñadas en los sistemas de educación formal, orienta a los estudiantes a través de una serie de actividades en la comunidad, relacionadas con la salud, la agricultura y la producción animal, la educación y la organización. Para el desarrollo de sus actividades académicas y de proyección a sus comunidades; el grupo es acompañado por un Tutor que vive en la misma vereda o en la población cercana y que es formado por la Universidad Rural creada por FUNDAEC. (Arbab y otros, 1990).

Una de las características importantes del SAT, además de ser un modelo flexible, es que los contenidos del programa no son ajenos a la vida rural. El currículo hace énfasis en los procesos productivos y organizativos y en el servicio a la comunidad, lo que lleva al estudiante a conectarse con su propia realidad y, por tanto, a desarrollar capacidades, destrezas y actitudes necesarias para mejorar su medio. La interacción entre los estudiantes, y entre éstos y la comunidad, desencadena relaciones afectivas, intelectuales, de cooperación

y de compromiso. Estos aspectos fortalecen confianzas en sí mismos, en los demás y les muestra posibilidades de futuro en su territorio veredal y regional.

Las principales características de los modelos educativos de esta época están definidas en función de la flexibilidad y del reconocimiento y atención del contexto social y productivo del estudiante de las áreas rurales. Estas características son tenidas en cuenta en el diseño de elementos fundamentales en el desarrollo de los procesos educativos, tales como las propuestas pedagógicas, la organización del servicio educativo, la gestión del currículo, la formación de docentes, los materiales educativos y el diseño de ambientes y de estrategias de enseñanza y aprendizaje (Lozano citado por Mejía, 2015).

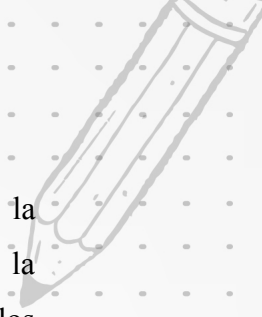
4.2 Contexto de la educación rural en Colombia a partir de los años 90

4.2.1 De la Población Rural

“...y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo...” (Preámbulo de la Constitución de 1991).

En Colombia, el 94% del territorio colombiano es rural y está habitado por más de 15 millones de personas, según el DANE en su informe sobre pobreza y pobreza extrema en Colombia, publicado en mayo de 2015. En su mayoría es una población mestiza, con presencia de núcleos indígenas y afrodescendientes, su función central es la producción agropecuaria con incursión creciente en otras actividades como el turismo rural, los servicios, la explotación de hidrocarburos y la producción minero-energética.

Sin embargo, las estadísticas de los últimos informes sobre la población rural precisan la participación porcentual de la población rural del país, así lo confirma el informe “Colombia rural: razones para la esperanza”:




“Colombia es más rural de lo que pensamos. Pero por casi cuarenta años, la progresión del proceso de urbanización como la ruta privilegiada hacia la modernización opacó esa realidad. Según el Informe, no el 25 sino el 32% de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales”.³


Distingue a la población rural su estrecha convivencia con la naturaleza, de la cual depende, en una relación permanente de trabajo productivo y la conservación de rasgos culturales propios de pequeñas comunidades rurales mediadas por la solidaridad espontánea para atender necesidades comunes, el conocimiento directo de los vecinos, la confianza basada en ese conocimiento directo, el conservadurismo de sus ideas y de sus creencias religiosas. Son comunidades locales rezagadas en cuanto a los indicadores convencionales del desarrollo de ingreso económico y calidad de vida, constituyendo en el país el sector más desprotegido y en donde el nivel de ingreso se considera por mitad del ingreso de la población urbana.

Es allí donde se concentra la población con mayores problemas producto del conflicto interno armado, el narcotráfico, el desplazamiento forzado, el deterioro de los ecosistemas, el desequilibrio ambiental, la concentración de la tierra, la manipulación de políticas de mercado mundial y el desequilibrio de las políticas de ordenamiento territorial y de la implementación de políticas públicas con justicia y equidad social, como lo plantea la Constitución Política de 1991.

La actividad agropecuaria se orienta al abastecimiento del mercado interno de alimentos, materias primas para la industria y algunos renglones para la exportación (café, flores, banano, frutas tropicales, carne de vacuno). Predomina en el campo la pequeña explotación que es muy importante en la producción de alimentos para el consumo interno, como también del café de exportación, la cual obedece a lógicas productivas propias de la economía campesina. Esta economía campesina es propia de las zonas andinas, en tierras de ladera y en zonas de colonización o de ampliación de fronteras agrícolas y constituye, en términos



³ Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011.




poblacionales, el grueso de la población rural. Los campesinos participan con el 67% de la producción agrícola y tienen el 14% del hato nacional. En la caficultura los productores campesinos, con unidades de menos de 10 hectáreas, tienen el 78% de la superficie cultivada en café. Los estudios señalan que son 1.400.000 familias las que se ubican en el espectro de la economía campesina.

Demográficamente, el campesinado es una población importante pues representa cerca 11 millones de pobladores rurales. Sin embargo, se observa una tendencia a la disminución por varios factores: el descenso en las tasas de fecundidad y el menor tamaño de la familia campesina, la migración voluntaria hacia las ciudades o la migración forzada por cuenta del desplazamiento generado por el modelo de desarrollo, el conflicto armado interno o la salida de población nativa por los megaproyectos mineros, de plantaciones, hidrocarburos, proyectos energéticos, que por lo común traen una población técnica especializada y no ocupan la mano de obra nativa.

La concentración de la tierra es un problema estructural en el país. Desde épocas remotas en la historia ha sido una constante el despojo de los campesinos de sus tierras y la concentración en pocas manos: el 77% de la tierra está en manos del 13% de la población total. Los campesinos fueron desplazados de los valles fértiles hacia las zonas de ladera, como también de las zonas de frontera agrícola y de colonización. Más recientemente, en los últimos 20 años, como una manifestación del conflicto interno, se ha acelerado la concentración de la propiedad a través de métodos coercitivos agenciados por grupos armados especialmente paramilitares.

Pues bien, teniendo este contexto de fondo no resulta novedoso plantear que el desarrollo de la educación rural ha sido difícil. Resulta más relevante, entonces, plantear que frente al problema concreto de la educación, desde 1990 a 1995 el Ministerio de Educación Nacional- en adelante MEN- ejecutó el Proyecto Multinacional de Educación Básica- PRODEBAS-, con la cooperación de la OEA, a fin de diseñar, identificar, consolidar y expandir ocho propuestas de innovación educativa en básica primaria urbano-marginal y secundaria rural, como un espacio de investigación para el diseño del modelo de Postprimaria. El modelo



brindaba oportunidades de acceso a la educación secundaria a niños y jóvenes que habían terminado la educación básica primaria en las zonas rurales a partir de metodologías activas y la flexibilización del proceso educativo, y propiciaba, a través de procesos de calidad, las condiciones básicas para asegurar su permanencia en el sistema educativo, fomentando el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos como espacios para la construcción y apropiación de conocimientos. (www.colombiaaprende.edu.co).

Al final de la década de los noventa, el MEN recurrió a la adaptación de modelos para la educación rural desarrollados en otros países de América. De esta decisión, adapta, de la experiencia educativa del Brasil, el modelo de Aceleración del aprendizaje, para ofrecer en el aula programas de educación primaria dirigidos a la población rural en condición de extraedad, y de la experiencia en educación rural desarrollada en México, el modelo de Telesecundaria, que permite a la población rural colombiana asentada en territorios apartados del país, cursar la educación secundaria mediante el uso de la televisión educativa, lo que no arrojó buenos resultados por las limitaciones que este medio tiene en el contexto de la ruralidad dispersa.

Una respuesta del Ministerio de Educación Nacional -MEN- frente a los problemas que impactan al sistema educativo, fue la implementación del Proyecto Educativo Rural -PER- (fases I y II) cuyo objetivo fue dar respuesta a tres problemas concretos: cobertura, calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto. Con miras a ese objetivo, se plantea una serie de modelos pedagógicos flexibles de educación formal entendidos estos como “propuestas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. (...) se caracterizan por tener una propuesta educativa acorde a las limitaciones que tienen dichas poblaciones” (Carrero Arango & González Rodríguez, 2017, p. 83). La tabla 3 presenta estos modelos con la población objetivo y el material educativo que incluyen dependiendo el modelo seleccionado.





Tabla 3. Modelos Educativos Impulsados por el PER

Modelo	Población Objetivo	Material Educativo
Aceleración Aprendizaje (Brasil)	Niños de básica primaria en extraedad	Módulos educativos, capacitación al docente, Biblioteca
Escuela Nueva	Educación Básica Primaria con multigrados	Módulos educativos, Bibliotecas básicas, Capacitación Docente
Posprimaria	Básica secundaria articulada al entorno rural y flexible	Módulos educativos, Casset de Audio, laboratorios, Bibliotecas específica, Capacitación Docente
Telesecundaria (México)	Básica secundaria articulada que permita aumentar cobertura	Módulos educativos, TV y VHS, Videos, Bibliotecas específica, Capacitación Docente
Servicio de Educación Rural- SER	Personas >13 años sin ninguna educación	Módulos educativos, capacitación al docente
Pre-escolar (Escolarizado o no escolarizado)	Niños menores de seis años.	Módulos educativos, capacitación al docente
Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) enfocado en el bienestar rural	Jóvenes y adultos trabajadores que buscan terminar educación básica y media, diseñada por niveles: Impulsor en bienestar rural (grados 6 y 7); Práctico en bienestar rural (grados 8 y 9); Bachiller en bienestar rural (grados 10 y 11)	Módulos educativos, guías de evaluación de capacidades, laboratorios portátiles, formación y capacitación de tutores.
Programa de Educación Continuada – CAFAM	Personas >13 años sin ninguna educación	Módulos educativos, pruebas que permiten determinar nivel de Escolaridad, juegos Evaluaciones, Capacitación.
Etnoeducación	Estudiantes de grupos étnicos permitiendo interculturalidad en la educación.	Módulos educativos, capacitación de tutores.

Fuente: MEN (citado por Rodríguez et al., 2007).

A pesar de los esfuerzos que aquí se puedan destacar en materia de atención a la educación, los problemas de la sociedad colombiana y de las poblaciones rurales no se detienen ni en su



complejidad ni en su diversidad. De los últimos informes que podemos destacar sobre las problemáticas que afronta el país en materia política, social, económica y cultural, podemos resaltar algunos elementos del informe “Hacia la construcción de una sociedad más equitativa en Colombia”. Este informe realiza varios llamados de atención como los siguientes:

“Colombia es uno de los países más desiguales del mundo. La desigualdad de ingresos en Colombia es la más alta entre todos los países de la OCDE y la segunda más alta entre 18 países de ALC. El coeficiente Gini del ingreso del hogar (una medida estándar de desigualdad) alcanzó 0,53 en 2019, después de pagar impuestos y recibir transferencias.


A modo de comparación, el coeficiente de Gini del país más equitativo de la OCDE, la República Eslovaca, fue 0,24. Los ingresos del 10 % de la población más rica de los colombianos es once veces mayor que la del 10 % más pobre.

Nuevamente, a modo de comparación, en la República Eslovaca, el 10 % de la población más rica gana tres veces más que el 10 % más pobre. El impacto económico del COVID-19 ha aumentado aún más la desigualdad, empujando el coeficiente de Gini hasta 0,54 en 2020 y arrastrando a alrededor de 3,6 millones de personas más a la pobreza.

También existen grandes desigualdades entre diferentes grupos poblacionales. Una mujer en Colombia tiene 1,7 veces más probabilidades de estar desempleada que un hombre. Un indígena colombiano recibe en promedio dos años menos de escolaridad que otros colombianos, y un afrocolombiano tiene el doble de probabilidad de vivir en un barrio pobre.

Sorprendentemente, la desigualdad en Colombia se extiende más allá de los aspectos materiales de los medios de vida. Los colombianos con menos educación, la población rural y los desempleados o pobres, tienen muchas menos probabilidades de considerarse felices.”





En Colombia, las desigualdades afectan a las personas desde el comienzo de sus vidas de una manera que tiene consecuencias en la acumulación de capital humano y, por lo tanto, en las oportunidades disponibles al momento de ingresar al mercado laboral u obtener ingresos.

Primero, las oportunidades de aprendizaje no son las mismas para todos los niños en Colombia. Las poblaciones afrocolombianas e indígenas pierden el equivalente a 4,7 y 4,5 años de educación, respectivamente, al ajustar los años de escolaridad con los resultados reales de aprendizaje, cifras que superan lo que otros grupos pierden en un año completo o más. Las brechas entre la escolarización y el aprendizaje están relacionadas en gran medida con las diferencias en la calidad de los docentes y la forma en que los docentes se asignan a los colegios.

Promover la acumulación de capital humano desde la primera infancia requiere simplificar los procedimientos administrativos para que los ciudadanos accedan a los servicios de desarrollo de la primera infancia (DPI), introducir un plan de estudios básico para las competencias básicas en todo el sistema educativo y brindar apoyo pedagógico a los maestros sobre las pautas del plan de estudios básico. Al mismo tiempo, también requiere fortalecer los vínculos entre la educación básica y terciaria, y asegurar la calidad y pertinencia del plan de estudios.


El informe subraya varios aspectos en materia de educación:

➤ Desigualdades en el aprendizaje.

La autonomía curricular a nivel escolar, las desigualdades estructurales en la calidad de los docentes y las desigualdades en la asignación de financiación entre escuelas/regiones/municipios crean grandes desigualdades en la calidad de las prácticas pedagógicas. El acceso insuficiente a los servicios en las zonas rurales sigue siendo una preocupación en la educación postsecundaria.

➤ Desigualdades en el abandono temprano.





La falta de pertinencia y calidad de la educación secundaria superior, combinada con los bajos niveles de aprendizaje al ingresar a la educación secundaria superior, genera un abandono temprano de los estudiantes desfavorecidos.

➤ Desigualdades persistentes en el acceso a una educación terciaria de calidad. La financiación desigual de las instituciones públicas de educación terciaria genera diferencias sustanciales en la calidad de la prestación del servicio. La alta dependencia de la provisión privada y los préstamos para estudiantes genera una alta carga de reembolso que limita la demanda de préstamos para estudiantes de familias con bajos ingresos.”

➤ El problema es que las oportunidades de aprendizaje no son las mismas para todos los niños en Colombia.

Se destacan dos factores: (i) el aprendizaje real (en contraposición a la escolarización) difiere mucho entre grupos étnicos y espacios; y (ii) la repetición y el abandono temprano todavía son demasiado altos en las áreas rurales, entre los segmentos más pobres de la población y algunos grupos étnicos. Por ejemplo, los años de escolaridad ajustados al aprendizaje son mucho más bajos que el promedio para los grupos étnicos, pero la brecha es mucho mayor para los afrocolombianos y los indígenas.

Informe del Word Bank Group “Hacia la construcción de una sociedad más equitativa en Colombia” 2021.

4.3 Educación rural en Colombia desde proyectos y planes educativos

Frente al contexto más reciente de la educación rural y la visión que se ha ido asumiendo de ella en el país, resulta indispensable señalar “Misión rural” como un proyecto que buscó recoger a través de una colección de textos la forma de leer los problemas del sector rural a partir de una visión que integró asociaciones campesinas, gremios de la producción, centros de investigación, universidades, instituciones oficiales y organismos internacionales. En el volumen 5 se aborda el capital humano y el capital social de la educación, y la ciencia y la tecnología en el sector rural. Allí se plantea que el capital humano está determinado por los niveles de educación que garantizan la capacidad de producir bienes y servicios. El capital social o cultural se constituye a partir de la contribución de la educación a formar mejores

ciudadanos, a igualar las oportunidades, enriquecer la cultura y las instituciones, y a la diseminación y disfrute del conocimiento y la tecnología.



Asimismo, en el documento se identifican cuatro niveles de problemas de la educación:

- a. "La educación colombiana ha sufrido profundamente de la incapacidad del país de reconstruir un modelo político, institucional y ético adecuado a sus nuevas realidades", haciendo que la educación quede a la deriva, sin dirección estratégica.
- b. Contribuye a reproducir los aspectos negativos de la estructura social.
- c. No está a la altura de los desafíos contemporáneos.
- d. El desarrollo de la ciencia y la tecnología no ha tenido un modelo consistente y sistemático.

Pese a estas advertencias y otras que dejó la Misión Rural para el país, sus recomendaciones no han sido implementadas, al contrario, las realidades rurales en Colombia se recrudecieron en los años siguientes.

Durante el 2007 se elaboró el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en el cual se plantearon los principales retos de la educación para el próximo decenio. En relación con la educación de niños y jóvenes en contextos rurales se presentaron siete apuestas:


- El fortalecimiento de la educación para la primera infancia en zonas rurales.
- El fortalecimiento de los procesos lectores y escritores.
- La asignación equitativa de recursos.
- El acceso, pertinencia y permanencia en el sistema educativo.
- La creación de modelos educativos flexibles.
- El fortalecimiento e incorporación de las TIC en la educación rural.
- La profesionalización del docente en los contextos rurales.


Este plan afirmó como prioridad los esfuerzos orientados a que todos los niños, niñas y jóvenes campesinos e indígenas pudieran ingresar al sistema educativo, para el logro de lo



cual es necesario fortalecer los modelos educativos que atiendan la demanda educativa rural. En tal sentido, diversas instituciones de educación rural hicieron las siguientes recomendaciones:

- Desarrollo de un sistema educativo que garantice la calidad y competitividad de sus egresados en todos los niveles.
- La puesta en marcha de una política cultural de largo plazo, que permita la apropiación de la riqueza cultural, que se sustente en la diversidad y que parta del reconocimiento de nuestras propias tradiciones, como elemento principal de la configuración de un mapa de convivencia nacional.
- Contribución a una sociedad del conocimiento que reflexione sobre los lazos humanos, sociales y naturales. Debe reconocer la cultura productiva contenida en las prácticas tradicionales y el potencial de la biodiversidad.
- Dotar de un conocimiento que no solo sea un instructivo para explicar y comprender la realidad, sino también un motor de desarrollo y un factor de cambio social.
- Un sistema educativo que impulse procesos de apropiación social del conocimiento y aprendizaje social a partir de él, que se interiorice, genere cambios de actitudes, de valores, cambios en el funcionamiento de las instituciones sociales básicas y desarrolle capacidades para una adaptación eficiente al entorno cambiante.
- La cultura y la educación como articuladores de las formas de construcción social, de relación colectiva y de desarrollo económico.
- La adaptación de la diversidad cultural en las informaciones y concepciones que maneja la estructura educativa tradicional del país. Dichas incorporaciones fundamentan visiones de desarrollo, bienestar, equidad y justicia social.
- Los procesos de educación mediante un conocimiento construido a partir de la cultura nacional, enriquecido con el conocimiento universal, en procesos de contextualización. Hablamos de una educación integral e integradora; apropiada y apropiable; constantemente insatisfecha en su construcción pero que satisface al ser humano en felicidad, bienestar personal, comunitario y social, el progreso en las relaciones humanas y de estos con el entorno y el desarrollo justo, equitativo y sostenible de los pueblos.

- 
- La institucionalidad educativa, científica y tecnológica en y desde el sector rural, debe ser un compromiso social y responsable para el enriquecimiento cultural, del capital social y humano, constituyéndose en reflejo de la función del ser en un sentido económico y político, fundados en principios democráticos, apropiados y adaptados a la realidad social y cultural, posibilitando la gobernabilidad y la convivencia.
 - Los procesos educativos en el sector rural que partan de un conocimiento de las ciencias sociales expresadas en la movilidad social, los procesos de organización, el desarrollo socioeconómico y la participación política. Los procesos educativos en el contexto rural deben ser más directos y explícitos en profundizar conceptos como la socialización, la cotidianidad, las consideraciones subjetivas y objetivas, los roles, las instituciones y organizaciones, las relaciones sociales y la comunidad.
 - Lo anterior requiere de una reconstrucción descriptiva y analítica de la realidad cultural y social, que viven y crean los sujetos del proceso educativo rural, además, la elaboración de una metodología particular. Desde este enfoque, la educación cultural y rural, en cualquier circunstancia, debe considerar los siguientes aspectos metodológicos fundamentales:
 - Abandonar las preconcepciones y estereotipos propios, frente a los fenómenos sociales observados, y explorar la manera como éstos son vistos y construidos por sus actores.
 - Convertir lo conocido en extraño, lo común en extraordinario, registrar lo que se da por hecho e indagar sobre el por qué existe, cómo es y no de otra forma.
 - Asumir que, para comprender lo particular, se necesita relacionarlo con su medio, con su contexto.
 - Utilizar la teoría social existente sobre el problema o el fenómeno estudiado para guiar el propio estudio.
 - Adoptar una actitud abierta y flexible de parte de quien esté al frente del proceso educativo, permitiéndole concebir el trabajo como un proceso permanente de descubrimiento y comprensión de la realidad, de reflexión teórica sobre la misma, de construcción de los objetivos de estudio,




análisis permanente de situaciones, o problemas, para actualizar, reconducir y reorientar los procesos.

- Abordar directamente el “conflicto cultural” durante el proceso educativo en los aspectos de sociolingüística, la competencia comunicativa, las interacciones sociales según las tradiciones y contextos culturales diferentes, la normatividad social desde la cultura, la incidencia de factores e instituciones históricas, socioeconómicas, ecológicas, políticas, etc. Para conocer y entender mejor la relación educación y sociedad; las fuerzas comunitarias e históricas apropiadas; la formulación de la política educativa; con los instrumentos adecuados; la aplicación teoría y práctica; y la continuidad entre la teoría, el método y los conceptos.

En esta misma línea de diagnóstico, la Encuesta de Cultura Política del DANE (2019) arrojó algunos datos clave sobre quiénes son, cómo viven y qué percepción de la democracia tienen los campesinos y campesinas. La encuesta reveló algunos datos clave sobre quiénes son, cómo viven y qué percepción de la democracia tienen los campesinos y campesinas en Colombia.

Esta es la primera de cuatro encuestas que aplicó la entidad con preguntas sobre campesinado, como resultado de la Sentencia STP 2028 de 2018 de la Corte Suprema de Justicia, que le pide al Estado implementar medidas para identificar la situación actual de la población campesina y apoyar la formulación y seguimiento de planes, programas y políticas públicas a su favor. Fallo que no fue fortuito, sino la respuesta a una tutela presentada por 1.770 campesinas y campesinos del país -acompañada por Dejusticia- que pedían ser parte de las estadísticas nacionales.

A las 43.156 personas encuestadas en 24 departamentos del país y en Bogotá se les preguntó si se auto reconocen como campesinos o campesinas, si en el pasado se identificaron como parte de esta población y si la comunidad en la que viven es campesina. Estas tres preguntas fueron resultado de un consenso entre el DANE y expertos/as, líderes campesinos, el



Ministerio Público, el Ministerio de Agricultura y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (Icanh).

¿Por qué son tan importantes estas preguntas para la población campesina y para el país? Geidy Ortega, alcaldesa de Inzá (Cauca) y líder campesina, lo resume así: “Algunos pueden decir que es un paso de bebé pero es fundamental porque nunca tuvimos la posibilidad de autoreconocernos como campesinos, siempre teníamos que marcar la casilla ‘otros’.

Además, estos datos son los primeros insumos para empezar a construir una política pública específica para el campesinado, que permita “avanzar en la materialización de los derechos a la identidad campesina y a la igualdad material de esta población. Este es un compromiso que quedó consignado en el artículo 253 de la Ley 1955 de 2019, precisamente como una exigencia hecha por las organizaciones campesinas en el marco de la Minga Social de 2019”, como explica Ana Jimena Bautista Revelo, coordinadora de Tierras y Campesinado en Dejusticia.

Estos son algunos de los datos más reveladores que arrojó la Encuesta de Cultura Política sobre el campesinado en Colombia:

1. ¿Quiénes se identifican como campesinos o campesinas en Colombia?

El 31,8% de la población encuestada se identifica como campesina. En el departamento del Cauca esta cifra llega casi a la mitad (48,7%), mientras que en la región Oriental es del 44.3%, en el Pacífico del 34%, en la región Central del 36.4%, en el Caribe del 32.2% y en Bogotá llega al 10%. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

2. ¿Qué edad tiene la población campesina en Colombia?

El campesinado está cerca de iniciar un proceso de envejecimiento, por eso urge crear medidas dirigidas a las y los jóvenes campesinos. La población mayor a 65 años que se autoreconoce como campesina es del 36.7%, en el rango de los 41 a los 64 años está el 34.3%,

entre los 26 y los 40 años el 31% y los más jóvenes (de 18 a 25) son el 24.5%. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

3. El uso del tiempo y los roles de género

La Encuesta arrojó que los hombres que se reconocen como campesinos dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo (80%), mientras que las mujeres lo invierten principalmente en oficios del hogar (57%). Sin embargo, es importante tener claro que parte de esos oficios del hogar en el campo colombiano se relacionan con el mantenimiento de cultivos y crianza de ganado para el autoabastecimiento. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

4. Una brecha educativa

El 8.4% de la población que se identifica como campesina no sabe leer ni escribir, frente al 5,2% del total nacional que identificó el Censo de 2018. Además, el máximo nivel educativo alcanzado por las personas entre los 18 y los 40 años que se reconocen como campesinas es la educación media (bachillerato), mientras que la mayoría de los adultos entre 41 y 65 solo terminaron la básica primaria. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

5. La dimensión organizativa

El 21,2% de la población que se identifica como campesina aseguró pertenecer a una organización, grupo o instancia; a diferencia del 14,5% de la población que no se identifica como campesina. La forma organizativa más común entre el campesinado son las Juntas de Acción Comunal. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

6. El campesinado frente a sus derechos

Solo el 32% de las personas que se identifican como campesinas cree que en Colombia se garantizan los derechos del campesinado. El 76,6% de las personas que se identifican como campesinas están de acuerdo con que el Estado garantice la participación de las minorías y de los campesinos en política. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)


7. Participación política

El 77% de la población que se identifica como campesina aseguró haber votado en las elecciones presidenciales de 2018. Entre quienes no votaron, las principales razones para no hacerlo fueron: no inscribieron la cédula, desinterés, y la percepción de que los políticos no cumplen sus promesas. (Encuesta de Cultura Política del DANE, 2019)

4.4 La visión de los Congresos Nacionales de Educación Rural y los Foros Rurales

Los cinco congresos nacionales de educación rural, que se han llevado a cabo en Manizales (2002), Villavicencio (2007), Medellín (2010) y Bogotá (2016 y 2018), han coincidido en plantear dentro de sus recomendaciones, la necesidad de resignificar la ruralidad para avanzar en la formulación de propuestas de educación con calidad, cobertura y pertinencia. En este sentido, tanto el tercero como el cuarto Congreso han recomendado:

1. La creación de un Consejo Nacional de Educación para el Medio Rural a fin de promover una verdadera política pública integrada para la educación de la población campesina y los mecanismos idóneos para garantizar el derecho a la educación con equidad.
2. Diseñar sistemas de evaluación de los estudiantes en coherencia con el contexto educativo rural, que implica la redefinición de los indicadores evaluativos desde el marco del pensamiento universal y local, desde el desarrollo de capacidades colectivas e individuales y desde la actuación y uso de técnicas que partan de la lógica de los contextos rurales.
3. Replantear los procesos de formación de formadores, los programas educativos, los fundamentos de calidad y los criterios de cobertura e igualmente se deben establecer requerimientos de calidad para las Instituciones Educativas que acompañan y orientan los procesos de educación rural.
4. Conformar mesas de trabajo por departamento o ente territorial, como espacio de reflexión crítica y pedagógica permanente, que permitan definir propuestas para que las escuelas rurales sean pertinentes y oferten educación contextual que motive al



estudiante a incorporarse a ella y lo seduzca a permanecer dentro de los procesos de formación, entre otras.

5. Reglamentar el Capítulo 4 del título III de la Ley general de Educación, relacionado precisamente sobre educación campesina y rural.

En esta perspectiva, el país requiere un sistema educativo que reconozca las particularidades de la ruralidad en cuanto a calidad y pertinencia, que genere e impulse políticas diferenciadoras en la identificación e implementación de modelos educativos flexibles que basan su esencia en la cultura campesina, en las pedagogías crítico-sociales y en la promoción de prácticas y enfoques a través de Proyectos Educativos Comunitarios que centran los aprendizajes en las dinámicas e intereses de las poblaciones rurales.

El Segundo Congreso Nacional de Educación y Desarrollo Rural (Villavicencio, 2007) concluyó que existen pocos espacios de debate, encuentro, reflexión y acción a favor de la educación rural. Asimismo, que la educación rural continúa relegada a un segundo plano en las políticas nacionales y los programas de gobierno son distantes a las realidades, necesidades e intereses de las poblaciones campesinas.

El Tercer Congreso (Medellín, 2010) permitió ratificar que existe una crisis generalizada que rodea el desarrollo de las naciones y una tensión fuerte que rodea la economía mundial, para lo cual la territorialidad rural y los recursos naturales estratégicos presentan una fuerte disputa entre persistir en el modo de producción para la acumulación de capitales o producir para la satisfacción de necesidades fundamentales en el marco del desarrollo a escala humana. Esto último demanda necesariamente una política de Estado soportada en los derechos humanos, en la conservación de los ecosistemas y en los tratados internacionales que aspiran a la convivencia pacífica entre los seres humanos y los territorios que habitan.


El Cuarto Congreso (Bogotá, 2016) puntualizó que los retos de la educación rural son inherentes a la democracia en Colombia; las exigencias de la educación rural en el marco de los procesos de paz serán aquellas que formen para la ciudadanía, la interculturalidad, la producción, la organización, la participación en perspectiva de un país en paz y con cultura

democrática. Ello exige la superación de la exclusión social histórica e institucional de las poblaciones rurales: campesinas, afro e indígenas y aportar a la vida digna de sus integrantes

Los foros rurales realizados en todo el país (como preparación al IV Congreso) coincidieron con estos análisis. En ellos se señaló la necesidad de priorizar la mejora de las condiciones del campesinado como individuos y como colectivo en múltiples dimensiones como, los procesos de liderazgo productivo (economía), procesos de intervención e interacción (política), construcciones sociales (cultura), relaciones con la naturaleza (ecología) y otros procesos socio-culturales y de formación incluyente, en los diversos programas de educación rural que se adelanten en las comunidades rurales.

Asimismo, tanto en los foros como en los congresos se ha señalado con insistencia las relaciones directas que tiene la juventud rural con los problemas relacionados con las condiciones socio-económicas, las relaciones entre la oferta y la demanda de empleo, acceso a bienes económicos, acceso a bienes culturales, acceso a servicios (salud, educación, vivienda, alimentación, por ejemplo), movilidad social, servicios institucionales, participación política, transmisiones y relevos generacionales y relaciones intergeneracionales, pero también estudios relacionados con la participación de la juventud rural en el conflicto armado, el narcotráfico, las bandas criminales, los cultivos ilícitos, entre otros.

Sin embargo, los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales son adversos para las juventudes campesinas en sus territorios. Las percepciones, deseos, experiencias y potencialidades de este grupo poblacional no se encuentran suficiente y pertinentemente trabajados. En los entes territoriales, las cosas hoy son más complicadas que en el tiempo que se hicieron algunos de los estudios mencionados. ¿Por qué razones las juventudes campesinas migran de sus veredas y comunidades buscando ofertas de empleo, estudio, salud, estabilidad en las ciudades? ¿Cómo y bajo qué criterios define la juventud campesina su estructura de necesidades y su escala de valores? ¿Cómo y bajo qué influencias define el concepto de felicidad y de bienestar? ¿Cuáles son hoy sus indicadores de identidad campesina, sentido de pertenencia a la ruralidad y apropiación del territorio? ¿Cómo establecen la relación entre



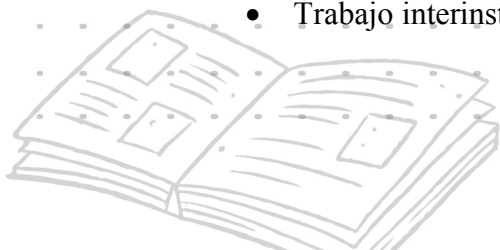
cultura, producción, empleo, tecnologías y viabilidad frente a su estabilidad en los territorios? ¿Cuáles son los programas institucionales y organizativos locales y regionales que están diseñados para la juventud campesina y que permitan su estabilidad y equilibrio en los territorios?


Es claro que la deuda sigue pendiente y que las condiciones de vida de las poblaciones rurales no mejoran, sino que para algunos sectores de la población, como por ejemplo la juventud y las mujeres, las circunstancias de vida son cada vez más difíciles y desesperanzadas. Esto lo corrobora el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo:

Uno de los hallazgos más importantes del Informe es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falta de reconocimiento” es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011).

De otro lado, como se planteó en el IV Congreso Nacional de Educación Rural (Bogotá, 2016), el primer punto del Acuerdo alcanzado en La Habana (Reforma Rural Integral- RRI) incluye la adopción de un Plan Especial de Educación Rural, como aspecto clave de la transformación de la vida rural. Muchos de los contenidos del Plan se repiten con términos diversos en los planes de desarrollo de los últimos cincuenta años sobre las siguientes bases:

- Inclusión: dotar las zonas rurales de los bienes públicos sociales y productivos necesarios.
- Participación: protagonismo de los actores del mundo rural (empresarios, trabajadores, campesinos, indígenas, afrocolombianos) en los planes y programas de desarrollo con enfoque territorial.
- Sostenibilidad ambiental: preserva y reproduce los recursos naturales.
- Fortalecer la educación pública rural como un bien público del desarrollo rural.
- Trabajo interinstitucional articulado en las regiones.





Tanto el sistema educativo rural como las políticas públicas que se implementen, han de interesarse en responder a los retos que la educación rural demanda: programas de formación que le permitan al habitante rural combinar su actividad productiva y laboral con la formación básica, media, técnica, tecnológica y profesional; formación profesional de docentes con énfasis en estrategias pedagógicas acordes con las necesidades y las realidades rurales, en perspectiva de que sean orientadoras de procesos comunitarios en el marco del desarrollo integral del territorio rural; alternativas que articulen con coherencia la ley 30/92 y la ley 115/94 a los contextos rurales y que incidan de manera efectiva en resolver la tendencia que marca un decreciente nivel nacional por los programas de formación profesional relacionados con el sector agrario; la generación de un sistema de financiación que favorezca el acceso de la población rural a la educación terciaria.

4.5 La visión desde las Misiones Rurales y otras instituciones

En los últimos años Colombia ha tenido diferentes estudios y misiones rurales que han propuesto diversos caminos para la educación en general, y para la educación rural en particular. Quizá fue la misión rural de 1998, la que precisó más el estado de situaciones de la educación rural en el país. En su informe final “Colombia en transición”, la misión rural manifestó algunos de los aspectos más sobresalientes frente al desarrollo rural en el país:

Los problemas de pobreza, violencia, concentración de la propiedad y destrucción de los recursos naturales; el uso irracional del suelo, el agotamiento de las fuentes de agua en las vertientes y su contaminación en las zonas planas; el permanente éxodo rural sin un sustento en un desarrollo industrial dinámico; la minifundización, el fracaso de la reforma agraria, la debilidad del Ministerio de Agricultura y de las entidades que prestan servicio en el sector y el creciente desasosiego social, unido a las dificultades que tienen los productores para competir en los mercados, entre otros. (Echeverri, 1998, p.23).



El informe de la Misión Rural en 1998, en lo que allí se denominó Conocimiento y Cultura, presentó las “limitaciones del sistema educativo rural”:

- ❖ Un sistema educativo disperso que no logra encontrar los eslabones que deberían unir los distintos niveles, como tampoco entrelazar lo que se ha dado en denominar educación formal e informal;
- ❖ Un gran atraso en la formación de los habitantes del territorio que se refleja no solo en los índices de cobertura sino también en la calidad de los educados...la crisis de la educación rural muestra con claridad las iniquidades del modelo de desarrollo;
- ❖ Una concepción educativa ligada a un utilitarismo incipiente y mal concebido que ha promovido una educación memorística, acrítica, alejada de las realidades regionales;
- ❖ Un sistema de educación superior que al no haber logrado desarrollarse como un conjunto de entidades investigativas ha devenido en un sistema profesionalizante en donde la formación en disciplinas ha sido desplazada por un sistema de baja calidad de formación en profesiones;
- ❖ Un sistema de ciencia y tecnología que no ha logrado sentar las bases para la conformación de una comunidad científico-técnica competitiva y crítica;
- ❖ Un incipiente sistema de cultura que no ha propiciado el reconocimiento de nuestras diferencias y que privilegia una concepción de la cultura como espectáculo;
- ❖ Una debilidad institucional extrema que hace peligrar el desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología;
- ❖ En esencia, el modelo educativo en términos de sus contenidos y enfoques ha partido de la negación de la cultura tradicional rural, no ha tratado de enriquecerla sino de sustituirla;
- ❖ El enfoque orientado a crear capacidades para el trabajo, más que hacia la organización de la sociedad, el análisis y la valoración de la tradición o el conocimiento de su propia historia;
- ❖ Otros problemas que aquejan la educación tienen que ver con su estructura y organización y con la concepción de que la educación formal es el corazón de la política pública;

- ❖ Dentro de la educación formal, la visión, el enfoque, las tecnologías utilizadas, la capacidad institucional, la formación de los educadores, las incompatibilidades entre el proceso educativo y los procesos de desarrollo productivo, económico, social y cultural de la población, delatan una profunda incapacidad de responder a los grandes retos que se le plantean al sector rural.

Al analizar el contexto actual de la educación rural, se puede afirmar la vigencia de la estrategia que se planteó para la educación rural en dicho informe:

En el campo de la educación, el conocimiento y la cultura se propone adelantar una estrategia integral bajo el nombre de Expedición a la Diversidad que abandere un gran proceso de movilización social para el reconocimiento de nuestra riqueza cultural y biológica, que nos permita la construcción de una identidad nacional, nos forme como sociedad de conocimiento, posibilite enriquecer el saber tradicional, conocer nuestros potenciales y recursos para ponerlos a disposición de la gran empresa de recuperación del campo colombiano. La expedición debe permitir el cambio cultural que exige el ajuste institucional necesario. (Echeverri, 1998, pp.23-24)

Aunque no se trata de establecer comparaciones entre los diferentes diagnósticos sobre la educación en el país, sí es importante nombrarlos, pues el actual documento tiene la intención de llenar de motivos el planteamiento sobre la necesidad de abordar una política pública departamental que interprete los problemas estructurales de la educación y de la ruralidad en toda su complejidad. Esto lo corrobora otro de los informes encontrados.

En el encuentro regional de la UNESCO y UNICEF “La Educación como bien público y estratégico”, realizado en Cartagena entre el 31 de agosto y el 2 de septiembre de 2005, la revisión de la educación en Colombia arrojó el siguiente análisis:

“Existe una serie de factores culturales, sociales, políticos y económicos que impiden que la sociedad colombiana sea consciente de la problemática, la importancia y los objetivos de la educación. Se discuten elementos sustantivos, referentes a asuntos

laborales y sindicales, y se desconocen los problemas estructurales de la educación. El ejercicio aquí realizado, arroja el siguiente resultado:

Causas


❖ Falta de visión de largo plazo

La falta de responsabilidad social de las instituciones de control y de los establecimientos públicos y privados, agudiza la ausencia de compromiso con un proyecto educativo coherente. Se reconoce como único problema el financiamiento, a la vez que se desconoce al sector no oficial como parte del problema. Los anteriores factores han consolidado la posición de un Estado ausente de la construcción del futuro del país al no reconocer la situación de la educación, cómodo ante una educación sin dolientes y débil e incapaz porque sólo formula políticas coyunturales.

❖ Debilidad del Estado

Colombia posee una clase política pobre intelectualmente, incapaz de leer en la dinámica social la urgente necesidad de un proyecto educativo de largo plazo. La capacidad del Estado está condicionada por la ausencia de responsabilidad social y de voluntad política de las instituciones que lo representan en materia educativa. El Estado, en una posición cómoda, ha promovido un nocivo marco legal que favorece en algunos casos a políticos propietarios de establecimientos. La ineficacia de las políticas es tal que profundiza la inequidad y la pésima calidad en una ya muy deteriorada estructura educativa. Es decir, la clase política cuando decide actuar no es pertinente, profundiza la crisis educativa, debilita al Estado y aumenta su ilegitimidad, toda vez que su incapacidad y desidia en materia de educación tienen serias implicaciones sociales, económicas y políticas.

❖ El costo de oportunidad y la escasa movilidad social de la educación



Las políticas de acceso a la educación están condicionadas por barreras sociales, culturales y económicas. Entre ellas tenemos la desigualdad, el conflicto social, el bajo subsidio cultural, una actitud social poco considerada frente a la educación, el costo de oportunidad de la educación para los más pobres y un sistema con cuellos de botella que excluyen a la mayoría de la población.

Un segundo elemento es la escasa movilidad social que implica una educación de mala calidad, la que se explica por la existencia de una estructura educativa de elite, otra oficial, y otra "tugurial", que incentivan la deserción estudiantil y obligan al individuo a vincularse a actividades ilegales, informales y al rebusque.

❖ **Desinformación**


La crisis de calidad de la educación está condicionada en parte por la falta de información para identificar con claridad los problemas y las causas de la mala calidad de la educación; los individuos, al no poseer una fuente de información veraz y oportuna, toman decisiones basados en prejuicios culturales y sociales, haciendo del creciente problema educativo un círculo vicioso y caótico que confunde las causas con las consecuencias.

❖ **La autonomía mal interpretada**

La autonomía es el escudo de los establecimientos no oficiales para ofrecer cualquier programa de educación en el que prima el criterio rentista opuesto a las necesidades reales del país. De igual forma en las universidades públicas –aunque alegan y reivindican la autonomía universitaria, no muestran acciones, propuestas o proyectos que impliquen una menor intervención externa.

❖ **Ausencia de un sistema de acreditación**





El actual sistema de acreditación garantiza la permanencia de los problemas en el sistema tanto oficial como no oficial. A ello se suma la falta de responsabilidad social, moral, económica y penal de los agentes encargados de acreditar; prevalece en ellos la visión rentista y la corrupción (aparato oficial y establecimientos privados) en la aprobación y acreditación de proyectos educativos que no cumplen con los requerimientos mínimos de calidad. La política de desregulación y autonomía marcada por la Ley 30 1992 arrebató al Estado la posibilidad de regular y acreditar de manera coherente la educación superior, generando la explosión de programas no pertinentes, ya descrita.

Consecuencias

➤ Inequidad social y pobreza

Un país pobre en capacidades y capital humano limita el ingreso de las gentes en un mercado laboral que exige cada día más conocimiento; en consecuencia, los bajos salarios que perciben las personas con una educación de baja calidad contribuyen a concentrar el ingreso y a aumentar las carencias de la población pobre. La baja calidad en los ciclos básicos dificulta el acceso a una etapa de educación superior y constituye una barrera para la movilidad social.

➤ No futuro de la juventud

El problema de la educación es el reflejo de una nación que se está desbaratando en manos de unas generaciones violentas, voraces con los bienes públicos y la riqueza nacional, e incapaces de mirar más allá de la coyuntura. La ausencia de valores, de calidad en la educación, hace que los jóvenes y la población sean afectados por la violencia, por conductas nocivas físicas y psicológicas que conducen a la intolerancia y a la no convivencia pacífica. Los anteriores hechos excluyen a la juventud de la dinámica social, generan baja autoestima y minan toda posibilidad de desarrollarse dignamente. Los ciudadanos del futuro están siendo masacrados física, moral y espiritualmente.





➤ **Ausencia de una real democracia**

Las bajas capacidades humanas condicionan la posibilidad del individuo de reconocer su entorno y la problemática que contiene; por ello el individuo no está en capacidad real de hacer una elección que verdaderamente satisfaga las necesidades propias y las de la sociedad, y la democracia se convierte en una mentira construida sobre la miseria humana. No hay libertad porque no hay oportunidades reales. El individuo difícilmente es dueño y constructor de su destino.

➤ **Debilidad institucional**

Una sociedad con bajas capacidades humanas como Colombia, carente de valores cívicos y morales, inmersa en la pobreza, hace más ilegítimas e inestables las reglas de juego que se establecen. Por ejemplo, las reglas de acceso a la propiedad y la ilegitimidad con que se han impuesto al país, están lejos incluso de la racionalidad capitalista; la propiedad y la riqueza se han atesorado “per se”, sin cumplir la función social a la que están destinadas.

➤ **Bajo capital social**

La población carece de capacidades humanas, hecho que compromete el frágil tejido social y las relaciones de confianza. El individuo es el componente vital de la sociedad y en Colombia dicho individuo carece de valores, de ética ciudadana y de compromiso con el país. No existe organización ciudadana que exija responsabilidad social a la clase política; no hay demandas sociales de transparencia e imparcialidad de los medios, la sociedad no tiene confianza en las instituciones; la participación cívica y política son decadentes o no existen y los principios de solidaridad y cooperación se oponen a la imperante racionalidad del rebusque. No existe una organización social y cívica que medie en los conflictos sociales, económicos, políticos, ambientales y educativos; en palabras del PNUD, la nación no ha desarrollado las inteligencias sociales necesarias para asumir los retos del siglo que apenas comienza.



➤ **Corrupción**

La baja calidad de la educación afecta al país porque los individuos al disponer de menos capacidades crean (por acción u omisión) ambientes propicios para la acción de los corruptos; a su vez, los funcionarios con pobreza de capacidades humanas y valores cívicos son más proclives a cometer actos corruptos. De manera general, la percepción de la corrupción (su imagen) depende también del nivel cultural, del entorno económico, social y político".

➤ **Atraso científico tecnológico**

La no pertinencia y la baja calidad de la educación impiden el desarrollo de una plataforma científica acorde con las necesidades y particularidades nacionales. El acervo científico es insuficiente, y el sistema de generación de conocimiento, desarticulado; no existen redes de cooperación inter, intra y transdisciplinarias. Los centros de investigación científica están desvinculados y desconocen las necesidades del sector productivo; ello incide en la apropiación de la ciencia y la generación de tecnología en función del desarrollo social y del crecimiento económico.

➤ **Baja productividad, baja competitividad**

Colombia no tiene un capital humano formado para el trabajo, la ciencia y la tecnología. La baja calidad de la educación afecta en términos de productividad al individuo, que no tiene posibilidades de aportar al desarrollo del país; a la sociedad, ya que su descomposición por ausencia de valores y confianza genera altos costos de transacción; al Estado, que es incapaz de regular y dar señales coherentes al sector privado, y el sector privado mismo, que no encuentra ni genera espacio para crecer, dedicando la riqueza a actividades especulativas que agravan la dinámica de desindustrialización del país, comprometiendo su desarrollo y competitividad".



Finalmente, presentamos algunos aspectos de la Misión Rural 2014, “Transformación del campo colombiano, Saldar la deuda histórica con el campo” elaborados por José Antonio Campo.


Afirma José Antonio Campo que saldar la deuda con el campo colombiano implica tener políticas de Estado que favorezcan a los más pobres y el desarrollo progresivo de una clase media rural, dentro de un enfoque en el cual los habitantes rurales son los actores básicos de su propio desarrollo, tanto humano como productivo. Acorde con el enfoque territorial, implica también que se deben formular políticas que reconozcan la diversidad de condiciones sociales, económicas, ambientales y culturales que caracterizan nuestro mundo rural.

De acuerdo con este informe, la vida rural sigue teniendo un peso muy elevado: cerca del 60% de los municipios que tiene Colombia deben considerarse como rurales y existe, además, una población rural dispersa en el resto de municipios, con lo cual la población rural representa poco más de 30% de la población del país. Además, muchas de nuestras ciudades intermedias e incluso grandes siguen teniendo una relación muy estrecha con las actividades agropecuarias. La “ruralidad” debe entenderse, así, como un continuo, que de hecho no desaparece aún en nuestras grandes urbes.

Frente al problema educativo se resalta que el bajo logro educativo en las zonas rurales es notorio. Mientras que la población urbana de 15 años y más tiene al menos los 9 años de educación obligatoria, la población en zona rural tiene tan solo primaria completa (5,1 años). Si bien la brecha se ha cerrado gracias a los esfuerzos por la universalización de la primaria, el reto es grande en educación secundaria y media, y sobre todo en acceso a educación superior. El problema no es solo en cobertura sino de pertinencia y calidad, para que la educación se traduzca en mayores ingresos, productividad y competitividad.

El informe final, plantea un capítulo de estrategias donde se resaltan diversos ejes de trabajo:



- 
- El cierre del déficit y las brechas sociales, y la dotación consecuente de los bienes de interés social (alimentación, educación, salud, protección social, vivienda, agua y saneamiento), con un enfoque de derechos.
 - Una estrategia ambiciosa de inclusión productiva, que permita que los pequeños productores y los trabajadores del campo accedan a recursos productivos, se integren a lo largo de toda la cadena de producción y comercialización y perciban ingresos remunerativos.
 - El desarrollo de una ruralidad competitiva, con énfasis en el sector agropecuario, basado fundamentalmente en la provisión adecuada de bienes públicos (innovación, ciencia y tecnología; infraestructura de transporte, energía y TICs; adecuación de tierras; protección de los derechos de propiedad; información sobre mercados; seguridad y justicia) y en un ambiente macroeconómico y financiero adecuado.
 - Un desarrollo ambientalmente sostenible, que busque mantener e incluso mejorar el patrimonio del país en materia de aguas, suelos, biodiversidad y riqueza forestal al tiempo que gestiona el cambio climático y aborda los problemas de salud ambiental.
 - Una reforma institucional profunda, que abarque no solo a las instituciones públicas en todos los niveles, sino también al fortalecimiento de la sociedad civil y de su participación en la formulación e instrumentación de las políticas y programas de desarrollo rural.

Así, se hace imperativo asumir esfuerzos para que el sistema educativo actual en Colombia atienda necesidades: pedagógicas, sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales y tecnológicas. Es decir, programas que respondan a su satisfacción particular y, además, a las articulaciones que requieren el desarrollo del país y las revisiones y ajustes de los planes sectoriales. Los planes especiales que se adelantan por el gobierno central en el marco de los acuerdos con las FARC, y los que se logren con el ELN, no deben responder solamente a las circunstancias de la dejación de armas del grupo armado, sino a la convicción que mueve un país por construir caminos que impulsen y generen los soportes de la paz en la sociedad y equilibrio en los territorios colombianos.



4.6 La perspectiva de la educación rural en los pactos internacionales y la Constitución Política de 1991.

Desde el punto de vista de su contenido, diversos documentos de Naciones Unidas, en especial los informes de Katarina Tomasevski, quien fuera relatora especial sobre el tema durante varios años, y la Observación General No. 13 sobre el derecho a la educación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, quien es el intérprete autorizado del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, establecen que el derecho a la educación puede tener dimensiones distintas. Así, la relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación ha propuesto diferenciar entre cuatro aspectos fundamentales de este derecho. Dichas obligaciones han conformado una doctrina reconocida en el tema y que comúnmente se conoce como “las cuatro A”. Ellas son: (i) una obligación de **Asequibilidad**, también conocida como de disponibilidad, que implica satisfacer la demanda educativa ya sea por la oferta pública o la protección de la oferta privada. Ello supone la doble obligación de establecer o financiar instituciones educativas y de abstenerse de prohibir a los particulares la fundación de instituciones educativas; (ii) Una obligación de **Accesibilidad**, según la cual el Estado se compromete a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles sin discriminación alguna; (iii) Una obligación de **Aceptabilidad**, conforme a la cual el Estado debe asegurar la adecuada calidad de la educación. Y, (iv) una obligación de **Adaptabilidad**, por la cual los Estados tienen la obligación de brindar en sus centros educativos la educación que mejor se adapte a los niños y niñas. (Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia, 1 a 10 de octubre de 2003).

Quizá, lo segundo que se debe citar en este apartado es lo establecido en la Carta Universal de los Derechos Humanos (1948) adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, suscrita por el Estado colombiano. Entre los diversos artículos, expresamos los siguientes por su estrecha relación con la dimensión de la educación de los pueblos:

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la

asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Como complemento a esto, durante la Asamblea general de Naciones Unidas en 2018, fue aprobado el conjunto de derechos de los campesinos, lo cual reconoce la población campesina como sujeto de derechos, cuestión relevante en tanto cuanto los diversos países afiliados a esta Organización han de corresponder con una legislación específica que procure


la protección del campesinado en lo relacionado con lo cultural, lo social, lo espiritual, lo ecológico y lo económico. De este nuevo proyecto legislativo universal, queremos destacar lo siguiente:

Artículo 25

1. Los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho a una formación adecuada que esté adaptada al entorno agroecológico, sociocultural y económico en que se encuentren. Los programas de formación deberían comprender temas como, por ejemplo, la mejora de la productividad, la comercialización y la capacidad para hacer frente a las plagas, los organismos patógenos, las perturbaciones sistémicas, los efectos de los productos químicos, el cambio climático y los fenómenos meteorológicos.
2. Todos los hijos de campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho a una educación acorde con su cultura y con todos los derechos enunciados en los instrumentos de derechos humanos.
3. Los Estados fomentarán el establecimiento de iniciativas de colaboración equitativas y participativas entre el ámbito de la agricultura y el de la ciencia, como escuelas prácticas de agricultura, actividades de selección participativa de plantas y clínicas de salud vegetal y animal, a fin de ofrecer una mejor respuesta a las dificultades que enfrentan o puedan enfrentar en el futuro los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales.
4. Los Estados realizarán inversiones para ofrecer formación y servicios de información comercial y asesoramiento a las explotaciones agrícolas.

Artículo 26

1. Los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho a disfrutar de su propia cultura y a obrar libremente por su desarrollo cultural sin injerencias ni discriminaciones de ningún tipo. También tienen derecho a preservar, expresar, controlar, proteger y desarrollar sus conocimientos tradicionales y locales, como sus modos de vida, sus métodos de producción o tecnologías o sus costumbres y tradiciones. Nadie podrá invocar los derechos culturales para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional ni para limitar su alcance.



2. Los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho, individual o colectivamente, en asociación con otros o como comunidad, a expresar sus costumbres, su idioma, su cultura, su religión, su literatura y sus artes locales de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos.

3. Los Estados respetarán los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales relacionados con sus conocimientos tradicionales y adoptarán medidas para reconocerlos y protegerlos, y eliminarán la discriminación de los conocimientos tradicionales, las prácticas y las tecnologías de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales.

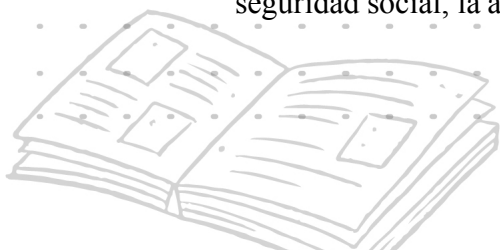
(Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales. Resolución aprobada por la Asamblea General el 17 de diciembre de 2018).


Se puede corroborar, una vez más, que el derecho a la educación está estrechamente relacionado con diversos procesos y que una Política Pública de educación rural ha de vincular la educación con el bienestar de las poblaciones. Esto obliga a pensar la educación en función del desarrollo de las capacidades para la cultura y el territorio, para la satisfacción de las necesidades fundamentales, a partir de una escala de principios, valores, normas que posibiliten la convivencia entre los grupos humanos y entre estos con la naturaleza. En materia rural, el conjunto de derechos no solo se refiere a una educación funcional a los intereses de las instituciones sino, y trascendentalmente, a la pervivencia de las culturas rurales y a sus criterios de habitar y morar los territorios.

Por nuestra parte, La Constitución Política de 1991 fija las directrices para que la educación se convierta en pilar fundamental para el logro de la transformación de las problemáticas que ya se han mencionado de manera vasta.

Acudamos al artículo 44 de la Constitución:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia





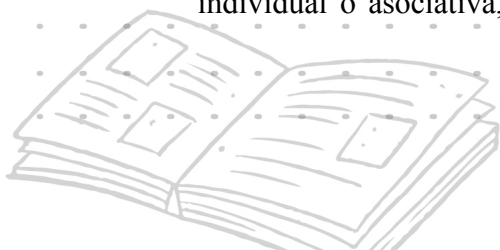
y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia... Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Art.44, Constitución Política de Colombia, 1991).

Con esta tajante afirmación sueña extraño que Colombia viva en su niñez y en las poblaciones infantiles desplazadas una crisis humanitaria de grandes proporciones. Por tanto, no es una desproporción que las instituciones de la media técnica se ocupen en formar profesionales con destinación específica a esta población, que las universidades gestionen las carreras correspondientes y que las instituciones públicas y privadas requieran planes y programas con este objetivo.

El artículo 45 amplía el espectro poblacional: “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (Art.45, Constitución Política de Colombia, 1991).

El campo de acción es amplio, las necesidades educativas inmensas y las prioridades están dadas por la Constitución, lo cual significa que las opciones no son libres, al contrario, son obligatorias. Las instituciones vigentes que cumplen funciones en estos ámbitos no deben esperar que las instituciones educativas acudan por sus servicios, esto es de mutuo apoyo e interés y coordinadamente deben avanzar en los ajustes que se requieran para aportar a la formación de estudiantes que deseen e identifiquen opciones laborales en este sector de la vida del país.

Por ejemplo, el artículo 64 de La Constitución Política señala: “Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social,



recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos” (Art. 64., Constitución Política de Colombia, 1991).

Por su parte, el artículo 67 de la Carta Política, que constituye el pilar esencial de la educación advierte que,

Es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (...) Corresponde entonces al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los estudiantes las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Art. 67., Constitución Política de Colombia, 1991).

De acuerdo con el artículo 70 de la Constitución Política, “el Estado tiene el deber primordial de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.” (Art. 70., Constitución Política de Colombia).


Asimismo, el gobierno colombiano ha firmado diversos tratados internacionales que comprometen la implementación de diversos programas que ajusten, equilibren y fijen igualdad de oportunidades y recursos para la implementación de la política pública educativa en el país. En efecto, Colombia ha ratificado al menos cinco pactos internacionales a saber: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Protocolo de San Salvador; la Convención de los Derechos del Niño; la Declaración Universal de Derechos Humanos; y, la Declaración Americana de Derechos Humanos.

Con relación a la interpretación e implementación de programas educativos en el país, el doctor Rodrigo Uprimny afirma:

El derecho a la educación puede ser visto desde distintas dimensiones y desde diversos puntos de vista. Así, con buen criterio, algunos autores precisan que la expresión “derecho a la educación” puede ser usada para referirse a tres cosas diversas. En primer lugar es posible hablar de un derecho a la educación. Esta dimensión hace referencia al derecho a acceder al servicio de educación. En segundo lugar, también es posible hablar de derechos en la educación. Esta dimensión abarca todos aquellos derechos que deben ser respetados dentro de los procesos educativos, como por ejemplo, el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a fin de que las prácticas pedagógicas se adapten a los derechos humanos. En tercer y último lugar, algunos doctrinantes distinguen aquellos derechos que se logran a través de la educación. Dentro de esta dimensión, el derecho a la educación es visto como un medio para el logro de otros derechos, como pueden ser la realización de una ciudadanía más plena, el libre desarrollo de la personalidad o el mejoramiento de las capacidades productivas, que permitiría además mejorar los niveles de ingreso. El problema de la gratuidad se sitúa esencialmente en el derecho a la educación, es decir en el deber que tienen los Estados de asegurar a todas las personas el acceso y la permanencia en los procesos educativos. (Uprimny, s.f, p.3).

Se puede comprender, si es por materia de derechos, que la educación rural tiene un campo expedito para la formulación de políticas públicas a nivel internacional, nacional, departamental y municipal, todo ello asumiendo criterios de participación y descentralización, criterios para abordar la educación rural como un problema global y local, criterios para trascender retos de enfoques y retos de conceptos. Esto nos pone en la situación de ubicarnos ante lo rural desde nuevos códigos, sistemas de ideas y de nuevas relaciones en un entramado complejo que aborda la educación en tanto el bienestar de los pueblos, la equidad y el equilibrio con la naturaleza.

4.7 Políticas, programas y proyectos en materia de educación rural en la actualidad



A partir de los diálogos de paz realizados en la Habana, especialmente en el primer punto del acuerdo firmado entre el gobierno y las FARC-EP, “Hacia un nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral”, en el cual se dio centralidad a la población rural y se visibilizó las problemáticas alrededor del reparto inequitativo de la tierra, la pobreza extrema, etc., se formuló y se comenzó a implementar a partir del año 2016 un Plan Especial de Educación Rural (PEER) (Galván, 2020). En él, se proyecta la educación rural bajo criterios de universalidad y gratuidad, se plantea su garantía de calidad a partir de modelos de educación flexible y de equidad en términos de oportunidades. (Acuerdo, 2016)

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional-MEN- ha planteado diversas rutas de acción para el reclamo y la reivindicación del derecho a la educación por parte de la población rural en el país. Entre ellas: la integración de un fondo de financiamiento para la infraestructura escolar; incentivos de vivienda y transporte para los educadores rurales; posibilidad de becas para la formación de posgrado, entre otros.

Las rutas indican atención al analfabetismo, instalación de centros educativos integrados en zonas rurales dispersas y participación abierta de las comunidades en la gestión, implementación y seguimiento de los servicios educativos (MEN, 2015, pp. 23-49).

Podemos deducir entonces que la educación tiene una alta responsabilidad en la construcción del Estado y la nación, que la calidad de la educación es el atributo más influyente para ello y que los campos esenciales del desarrollo educativo son el conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores culturales y que los resultados de la educación deben responder al respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica al trabajo y a la recreación, con un destino final en el país: el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente.



5. Políticas de educación rural en Antioquia


Teniendo como base todo el amplio diagnóstico que en materia de educación rural para el país se ha esbozado, resulta pertinente focalizar las acciones institucionales implementadas en el Departamento de Antioquia con miras a subsanar las problemáticas que aquejan a la población rural y que ya se esbozaron.

Como parte de la búsqueda documental al interior de la Gobernación de Antioquia realizada para este ejercicio, se logró evidenciar que en administraciones anteriores se consolidaron rutas de trabajo relevantes para el propósito de la educación rural en Antioquia. Por un lado, se cuenta con una “propuesta de fortalecimiento a la educación teniendo a la Escuela Nueva como eje del desarrollo”, en el 2004:

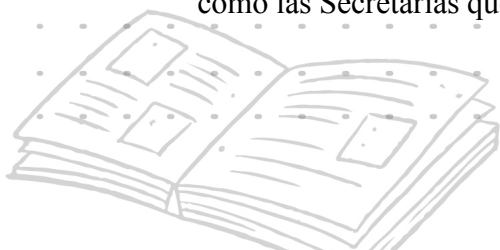
“Es primordial darle continuidad a la “propuesta de cualificación de la Escuela Nueva”, a partir de un convenio que permita integrar los diferentes niveles de intervención en los municipios y subregiones. Siendo así considero pertinente el establecer un convenio como alianza estratégica entre Secretaría de Educación Departamental y Entidades interesadas en la educación”.


Por otro lado, en el marco del Plan de Desarrollo: Antioquia Nueva, un Hogar para la Vida, se desarrolla la Consultoría con el Tecnológico de Antioquia: “Planes de mejoramiento institucional dimensionados a lo rural”, que proporciona un documento denominado “Escenarios posibles de política pública educativa dimensionada a la ruralidad”. Dicho documento, con un enfoque orientado a la gestión pública, proporciona el siguiente insumo:

“-Asumir competencias y responsabilidades hacia el fortalecimiento de escenarios de desarrollo regional, donde el niño, la niña y joven campesino se identifique con su entorno, aprecie otros territorios y pueda sentirse partícipe de las transformaciones que allí se develen.

- 
- Dinamizar la política social a partir de delegados institucionales con un perfil ético y estético protagónico de la gestión política y gestión técnica, en asuntos concernientes al redireccionamiento de los procesos facilitadores de la Nueva Institucionalidad.
 - Apostarle a la legitimidad de la descentralización, a través de mecanismos de participación que respeten la autonomía y la autogestión de las comunidades, en un intento por construir un tejido social donde se la juegue a la concertación, la negociación y la proposición de colectivos frente a la toma de decisiones en torno al desarrollo local.
 - Concebir los Sistemas Locales de Educación como una oportunidad de consolidar un nuevo modelo de Estado donde los planes, programas y proyectos tengan vigencia, permanencia y sostenibilidad dentro de estrategias de desarrollo regional.
 - Se hace urgente, conformar comunidades académicas de colectivos pedagógicos y administrativos que sean capaces de dimensionar estas perspectivas de futuro y se tracen los caminos para recorrer estas búsquedas sin certezas ni verdades absolutas, pero sí con la confianza de sentir más cerca la sociedad del futuro en paz y armonía con la vida.
 - Para lograr impactos significativos en la cobertura educativa con calidad, se sugiere el trabajo por Redes Educativas como estrategia de gestión administrativa, que permita generar dinámicas internas desde el carácter asociativo entre instituciones oficiales (Centros educativos rurales con Instituciones Educativas rurales) o instituciones privadas que ofrecen el programa: SAT, SER, CAFAM, en aras al cumplimiento del artículo 27 de la ley 715 de 2001. Estas propuestas a su vez tienden a favorecer la oferta para que las familias campesinas puedan acceder a su formación dentro de la educación Formal.”

Tanto la Secretaría de Educación Departamental que representa a los municipios pequeños, como las Secretarías que representan a municipios certificados deben tener diferenciados los






planes educativos concernientes a sus áreas rurales. La entidad administrativa territorial juega un papel clave para liderar una buena conformación de las instituciones educativas rurales, asesorar pedagógicamente la definición de los PEI pertinentes a las zonas rurales, capacitar a los docentes, directivos y demás actores del proceso y ser un puente para convocar a los representantes del sector productivo y ambiental. Por ello la entidad territorial debe incursionar en:

- Identificar los aspectos centrales de la problemática de la educación rural, las acciones y los recursos que permitan soluciones a corto, a mediano y a largo plazo. Resultando altamente conveniente la participación de las comunidades locales en la definición de estos planes territoriales de educación.
- Examinar la conformación de las Instituciones educativas rurales para redefinir su estructura, si es necesario, teniendo en cuenta criterios de proximidad geográfica, vocacionalidad productiva, posibilidad de la oferta completa de educación en todos sus niveles.
- Respalda a las IE rurales con la dotación y mejoramiento de la infraestructura escolar y la dotación de TIC, bibliotecas, ludotecas y material didáctico para todos los estudiantes.
- Diseñar un plan de capacitación a docentes y directivos docentes para inducir la comprensión de la ruralidad y las lógicas territoriales.
- Promover alianzas con representantes del sector productivo para cada institución educativa en los niveles subregional y departamental. En estas alianzas debe estar el sector productivo, pero debe haber presencia también de autoridades ambientales y otros sectores que se amerite convocar (salud, cultura, deporte, por ejemplo).



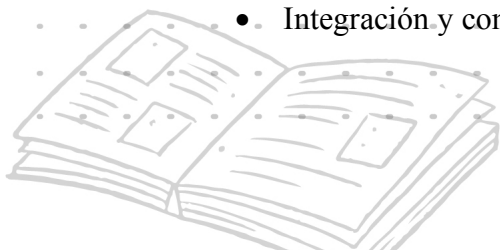


- Las entidades territoriales deben convocar a las alianzas regionales a representantes institucionales del sector agropecuario como Secretarías de Agricultura y Desarrollo rural y UMATAS a nivel municipal, como lo plantea el artículo 65 de la Ley 115.

En la perspectiva de tener propuesta integrales, las administraciones del Departamento, entidades ambientales y organizaciones sociales y empresariales han mostrado compromiso y trabajo para construir colectivamente salidas a las potencialidades del territorio rural de Antioquia. Muchas de estas propuestas se resolverían en un marco de articulaciones y corresponsabilidades asumidas desde la complementariedad del Estado y de sus instituciones locales y regionales, con el reconocimiento y papel dinamizador del sector privado, las organizaciones sociales y el compromiso de la sociedad civil. O sea, con lo que se llama, simple voluntad política. Y parece que eso es muy escaso, si no se toman decisiones para la gente sino para el mercado y la apropiación particular y por ello aparecen las explosiones sociales y la indignación ciudadana.

Una muestra de ello aparece en el documento “Infaltables para una política rural de Antioquia”, que retoma una tarea realizada años atrás por el PNUD, con la cual se pretende llamar la atención a quienes formulen lineamientos y propuestas de política para el desarrollo rural del Departamental y que llene además de contenido el Pacto Nacional Agrario. Allí se manifiestan los principios para una política pública de desarrollo rural sostenible e incluyente:

- Reconocimiento de los principios y valores de las poblaciones rurales asociados a la Solidaridad, la Armonía, la Honestidad, la Responsabilidad social, la Autonomía, la Asociatividad.
- Sustentabilidad con Productividad Ambiental y Económica.
- Igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres
- Respeto de la diversidad y de las diferencias.
- Interculturalidad como aceptación de la diversidad y de la complementariedad.
- Equilibrio, equidad y solidaridad territorial.
- Integración y complementariedad local- subregional- departamental.



- Reconocimiento de los derechos ancestrales campesinos sobre sus conocimientos, agro-diversidad y semillas.

Para finalizar, particularmente, en el Programa de gobierno del actual gobernador de Antioquia Aníbal Gaviria Correa, Año 2020 – 2023, se plantean asuntos prioritarios que se han de atender respecto de la educación rural en Antioquia y como referentes claros para adelantar acciones de transformación de estas realidades. Entre diversos aspectos, destacamos los siguientes:

- Los maestros ingresan al magisterio con vacíos en su formación pedagógica, didáctica y disciplinar, unido a que las prácticas profesionales, no generan impacto y reconocimiento real en el contexto escolar.
- Los establecimientos educativos no desarrollan estrategias pedagógicas y modelos flexibles para la atención particular a estudiantes con estilos de aprendizaje y desarrollo cognitivo diferente y, por tanto, no responden a las necesidades y expectativas de los educandos.
- La gestión administrativa financiera desgasta la capacidad técnica y operativa para la gestión académica-pedagógica.
- Los municipios no cuentan con establecimientos suficientes y en condiciones adecuadas para garantizar el servicio educativo y la implementación de la jornada única, además la centralización de la educación desfavorece el acceso de la población rural, dado que los estudiantes deben recorrer largas distancias para llegar a los centros educativos.
- Falta de articulación con el sector productivo y con los niveles precedentes y superiores.
- Altas brechas de inequidad en la oferta académica regional pertinente a las necesidades locales.
- Ausencia de un sistema Integrado de aseguramiento de la calidad, de un marco nacional de cualificaciones y de un sistema de transferencia de créditos (homologación y reconocimiento) de formación y progresión laboral.
- Falta de coherencia de las necesidades regionales y el mercado laboral.

- Deficiencia en la conectividad (internet, datos, redes en general, entre otros), situación que se agudiza con mayor fuerza en las zonas rurales.
- Poca articulación de las instituciones con la empresa, el estado y las organizaciones sociales.

6. Normograma educación rural en Colombia

El Normograma es una compilación de normas aplicables al sector de la educación rural en Colombia, que como es sabido tiene un marco legal, que le permite generar los procesos de fortalecimiento al sector en los niveles de educación preescolar, básica y media. Entre esta normatividad se encuentra:

NORMA	DETALLE
Constitución Política de Colombia	<p>En los artículos 64 y 65 hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las regiones de Colombia.</p> <p>El artículo 67 desarrolla el derecho a la educación.</p> <p>En los artículos 356 y 357 hace referencia al Sistema General de Participaciones – SGP.</p> <p>La educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social que aporta de manera significativa en la dignificación del ser humano, la convivencia social, la justicia, la solidaridad, la participación democrática, el progreso y desarrollo económico de las comunidades. Plantea que es responsabilidad de la sociedad, la familia y el estado, velar por el ofrecimiento de una educación de calidad con equidad. Artículo 68. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.</p>
Ley 115 de 8 de febrero de 1994	<p>Por la cual se expide la Ley General de Educación.</p> <p>Por la cual se expide la ley General de Educación. El artículo 80 ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación con el fin de velar por la calidad de la educación, el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes. Para ello es necesario evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio. El artículo 84, reitera la necesidad de que en todas las instituciones educativas se lleve a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. El artículo 104, define al educador como el orientador de procesos formativos de aprendizaje y enseñanza, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y</p>

	la sociedad. El artículo 110, dedicado al mejoramiento profesional, plantea que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.
Decreto 1581 de 1994	Por el cual se reglamenta el funcionamiento de las Juntas y Foros de Educación y se establece el régimen de inhabilidades e incompatibilidades.
Decreto 1742 de 1994	Por el cual se crean estímulos especiales para investigadores.
Decreto 1743 de 1994	Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del medio Ambiente.
Decreto 1860 de 1994	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
Decreto 804 de 18 de mayo de 1995 Art.23	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Decreto 1286 de 2001. Por el cual se reglamenta el artículo 200 de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, para la contratación del servicio público educativo por parte del Estado con Iglesias y Confesiones Religiosas.
Decreto Ley 2277 de 1979.	Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
Ley 715 del 21 de diciembre del 2001	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. El artículo 5 establece que compete a la Nación definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente. El artículo 6 establece las competencias de los departamentos y el artículo 7 establece las competencias de los distritos y municipios certificados. El artículo 10 establece como una parte de las funciones del rector o director de las instituciones públicas, “Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.” (Numeral 10.10). El párrafo de este artículo dispone que “[e]l desempeño de los rectores y directores será evaluado anualmente por el departamento, distrito o municipio certificado, atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno Nacional. La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con asignación salarial que le corresponda en el escalafón”.
Decreto 1075 de 2015.	Decreto Único reglamentario del sector educación.

Decreto 2715 de 2009.	Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los Docentes y Directivos Docentes regidos por el Decreto Ley 1278/2002 y se dictan otras disposiciones.
Decreto 316 de 2018	Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, Básica y Media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal.
Ley 1324 de julio 13 de 2009	Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.
Decreto 2277 de 14 de septiembre de 1979	Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Capítulo I. Definición del contenido y su aplicación. Artículo 2o. Profesión Docente. Artículo 3o. Educadores Oficiales.
Decreto 804 de 18 de mayo de 1995	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Artículos 10 y 11.
Decreto 1278 del 19 de junio del 2002.	Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. En el "Capítulo IV. Evaluación" se establecen, entre otros, objetivos, principios y alcance de la evaluación.
Decreto 3782 de 2 octubre de 2007	Por el cual se reglamente la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002.
Decreto 1290 de Abril 16 de 2009.	Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media
Resolución 4434 de 2006.	Por la cual se establecen las condiciones y mecanismos para la validación de los modelos de gestión de calidad de los establecimientos de educación preescolar, básica y media.
Resolución 4444 de 2006	Por la cual se adopta el Manual de Evaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos.
Decreto 2500 de 2010	Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.
Directiva ministerial No.26 de noviembre 21 de 2011.	En virtud de la promoción y fortalecimiento de las prácticas de buen gobierno, objetivo fundamental del Ministerio de Educación Nacional, se crea el documento "Orientaciones para la rendición de cuentas en el sector educativo".
Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 1075 de 2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

	Desarrolla la Metodología Escuela Nueva para áreas rurales, su ámbito de aplicación, las responsabilidades de los órganos a cargo, régimen de excepción y otras competencias del ministerio de Educación Nacional. (Artículo 2.3.3.5.7.1 al 2.3.3.5.7.6).
Resolución 7797 DE 2015.	Por medio del actual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas
Sentencia T-743 de 2013 Corte Constitucional	Las dificultades propias de la prestación del servicio público de educación en ciertas localidades apartadas de los centros urbanos, no debilitan la obligación institucional de mantener la prestación del servicio en condiciones aceptables. No es de recibo la diferenciación, que suele presentarse en la práctica, entre la calidad de la educación urbana y la calidad de la educación rural. Los alumnos de una pequeña escuela campesina tienen derecho a recibir un servicio que les permita transcurrir por todo el proceso educativo sin encontrarse en condiciones de inferioridad frente a educandos provenientes de otros centros de enseñanza. De no cumplirse con esta exigencia, no sólo se estaría vulnerando el derecho fundamental de los niños a la educación básica obligatoria, sino que, además, se estaría afectando su derecho a la igualdad de oportunidades.
Sentencia T-008 de 2016, Corte Constitucional.	La jurisprudencia de la Corte Constitucional reconoce que el derecho a una educación accesible acarrea en cabeza del Estado la obligación de adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas hacia la implantación de la enseñanza, y que la omisión de este deber vulnera los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades. En este orden de ideas, el derecho fundamental a la educación comporta la obligación positiva de proveer el transporte de los niños campesinos, cuando la institución educativa más cercana se ubica lejos de su vivienda.
Sentencia T-348 de 2016, Corte Constitucional.	Una administración municipal desconoce el derecho fundamental a la educación en su dimensión de acceso material de los menores que habitan en zonas rurales cuando al conocer de situación que obstaculiza el acceso y pone en riesgo su integridad y permanencia en una institución educativa, no adopta las medidas necesarias para conjurarla. Por otra parte, los particulares tienen un deber de solidaridad y corresponsabilidad respecto del derecho prevalente a la educación de los menores y por ello, deben participar en que se materialice su acceso.
Sentencia T-085 de 2017, Corte Constitucional.	Si bien es cierto que las áreas rurales y las urbanas, por la dinámica que engendra su geografía y su topografía, no tienen condiciones idénticas, ambas son y deben ser asumidas como escenarios de concreción de todos los derechos fundamentales. Entonces, el papel de las autoridades públicas es consolidar estrategias de servicio que tengan en cuenta las particularidades regionales, para diseñar los mecanismos de acción que les permitan cumplir su obligación de asegurar en todo su territorio la prestación del servicio educativo. Esto quiere decir que las dificultades


	<p>geográficas de acceso no pueden excusar al Estado para prestar los servicios que internacional y constitucionalmente está obligado a proporcionar, pues ni estos ni la efectividad y exigibilidad de los derechos de los asociados pueden estar condicionados por las condiciones que rodean a los niños. En mérito de lo expuesto la Corte Constitucional, confirma el fallo que declaró la existencia de un hecho superado en esta acción, y advierte a la Gobernación del Caquetá, asegurar la presencia de los docentes requeridos para su funcionamiento o suministrar el transporte, de ida y vuelta, para los menores de edad que requieran servicios educativos en otra vereda. En cualquier caso y bajo ninguna circunstancia los estudiantes podrán permanecer por más de 15 días calendario sin recibir clase, so pena de las sanciones a las que haya lugar por desacato a esta decisión.</p>
<p>Sentencia T-085 de 2017, Corte Constitucional.</p>	<p>Puede ocurrir que, de acuerdo a la ubicación de las viviendas de los menores, estos deban desplazarse hasta el casco urbano del municipio más cercano para poder asistir a la escuela. En estas circunstancias, la institución educativa deberá hacerse física o geográficamente accesible a todos ellos, y deberán diseñar sistemas para lograr que sus estudiantes lleguen hasta ellas, ya que como lo ha reiterado esta Corte nada se haría con reconocer a la educación como derecho fundamental sin que se creen las condiciones básicas que hagan posible el acceso al sistema educativo. Por eso, encuentra la Sala que cuando una institución educativa pública carece de transporte escolar, se encuentra desprovista de uno de los elementos esenciales para la prestación del servicio. Así, los colegios públicos requieren indispensablemente de un sistema de transporte escolar, más aún en las zonas rurales del país, donde el transporte público en algunos casos es prácticamente nulo. En mérito de lo expuesto, la Corte Constitucional revoca la sentencia proferidas por el Juzgado Promiscuo Municipal de Puerto Concordia (Meta), y en su lugar, concede la protección constitucional solicitada por la señora accionante, quien actúa en nombre de su hijo menor de edad, para que éste sea recogido en un lugar más cercano a su residencia.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en revisión documental.

Cualquiera que sea la estrategia que se adopte para la educación rural, la reglamentación que viabilice su operación y su regulación deberá tener en cuenta:

Los fines y objetivos de la Educación deben ser los de la Ley 115, tal como se enuncian en los artículos 5°, 13°, 16°, 20°, 21°, 22° Y 30°.







Artículo 64 de La Constitución Política: “Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos”.

Por su parte, el artículo 67 de la Carta Política, que constituye el pilar esencial de la educación advierte que, “Es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. ... para la adecuada formación del ciudadano. ... Corresponde entonces al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los estudiantes las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

De acuerdo con el artículo 70 de la Constitución Política, “el Estado tiene el deber primordial de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”.

La Institucionalidad educativa rural debe transformarse en una institucionalidad con el potencial y las competencias necesarias para promover el desarrollo social, cultural, político, ecológico, espiritual y económico en cada localidad. En los escenarios socio-culturales de las subregiones se trata sobre todo de potenciar las competencias para integrar educación, ciencia y tecnología, la planeación y la gestión. La institución educativa local veredal-subregional puede ser promotora de la participación de los pobladores y de la intervención interinstitucional y multisectorial que se requiere para hacer de la educación el camino del desarrollo rural, humano, armónico y sostenible. Lo anterior obliga a pensar en un cambio en la concepción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para plantear Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) o Territoriales (PET).






Las decisiones sobre integración de áreas, secuenciación, jornadas, calendarios, horarios, presencialidad, entre otros, serán de competencia institucional, dando lugar a la verdadera autonomía escolar. Estos aspectos de cada proyecto educativo veredal comunitario tendrán la flexibilidad necesaria para garantizar no tanto la asistencia a clase o a actividades presenciales obligatorias, como a la participación en procesos de auto-aprendizaje y actividades de promoción, organización y evaluación del mismo.

Además del desarrollo integral de las personas, los procesos educativos generados por los proyectos educativos veredales comunitarios deberán generar proyectos de vida personal y comunitaria que intensifiquen el arraigo, la identidad y la convivencia necesaria para desencadenar la fuerza creadora de la participación en cada localidad, vereda o comunidad. Las expresiones de la acción necesaria y obligatoria del Estado en cada lugar, se organizarán a través de la institución educativa local. Todas sus políticas, programas, proyectos y acciones se integrarán al Proyecto Educativo Comunitario o Territorial.

Esta integración se construirá a través de un esquema de organización local que funcione como organismos de formulación y planificación del desarrollo local. Los sistemas agrarios (más allá de lo agropecuario) serán impulsados sobre la base de acciones de soportes educativos, científico-técnicos, organizacionales, financieros y de infraestructura. Lo anterior conlleva a favorecer la solidaridad, la equidad, la armonía, la agregación de valor, la conservación de la base de recursos, la diversidad, la seguridad alimentaria, la autosuficiencia, la autogestión, la producción sana para los mercados y la retroalimentación positiva. Todo ello debe garantizar la permanencia y ampliación del desarrollo local-regional en la perspectiva múltiple de la universalidad, la democracia y la sostenibilidad ecológica, económica, cultural y espiritual.

Para este efecto, deberá generarse un proceso de validación de la estrategia de educación rural para el departamento que contenga estructuralmente las variables, la institucionalidad indispensable, los recursos financieros y los instrumentos necesarios para el seguimiento, la revisión y ajuste de los proyectos educativos. Esto deberá contener las articulaciones fundamentales entre los planes de desarrollo del departamento, de la región y del municipio



y deberá gestar las integraciones público – privadas en los componentes que apunten a la satisfacción de las necesidades e intereses de las poblaciones rurales.

La formación para el ejercicio de la docencia rural contendrá los programas e instituciones formadoras que propicien una cualificación para el desarrollo de capacidades y competencias orientadas al desarrollo local y la integración regional a partir del enfoque de la Etnoeducación. Se requiere avanzar en programas que consideren la pedagogía en contexto, el desarrollo de sistemas locales de educación y sistemas de evaluación que superen la gracia de la evaluación informativa, por la evaluación que mide satisfacción y bienestar en los individuos y los colectivos. Estos serán indicadores impostergables de una educación adaptada al territorio.

Los niveles de articulación e integración educativa e interinstitucional deben ser el reflejo de la construcción del Estado Social de Derecho que propicia el desarrollo local-regional. Esto supera la visión academicista de la educación para trascender al enfoque de una educación que propicie bienestar en el departamento, desde lógicas subregionales y regionales.

La interculturalidad, la diversidad, la inclusión y la ecología de seres y saberes serán el camino para el avance y la consolidación de una región conectada geográficamente, pero también culturalmente a partir del fortalecimiento de sus pueblos étnicos y de sus planes de vida.

El reordenamiento bio-físico del departamento y regiones aledañas ha de tener el propósito de la unidad de los pueblos y de los ecosistemas, integrados y articulados en planes y proyectos. Esto requiere trascender el enfoque de fronteras, de etnias, de entidades municipales, corregimentales, veredales para abordar concepciones como la interculturalidad, el territorio como un todo, la asociatividad y la interinstitucionalidad. Para ello es imprescindible que se dé la articulación entre el diseño de la política de educación rural con la estructura e implementación de la agenda 2040, proceso que se adelanta en estos momentos.

7. Resultados del ejercicio de investigación para la política pública de educación rural.


En este apartado del documento, se pretende presentar los resultados de la investigación realizada en el marco del convenio “Maestros y Maestras para la vida”, entre la Gobernación de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, del cual se extraen las recomendaciones para la futura elaboración de la política pública de educación rural en Antioquia. Así las cosas, se hará una presentación de las distintas metodologías implementadas, un resumen de los aportes de algunos actores, los horizontes de problematización y comprensión del problema y finalmente se presentarán las recomendaciones para el tomador de decisiones.

7.1. Metodología

Los métodos de investigación son nuestras herramientas para dar sentido a datos y fenómenos sociales complejos. Pero lo que es más importante, ayudan a presentar argumentos convincentes para iniciar un debate sensato alrededor de la política pública de educación rural, que es la esencia de la investigación. Los métodos cualitativos suelen utilizarse para el análisis de políticas aplicadas.

En este caso, se tuvieron en consideración 4 instrumentos diferentes, a saber: un mapa de empatía (1), un árbol de problemas (2), unas preguntas abiertas (3) (estos tres como parte de los talleres presenciales) y una encuesta (4) que se aplicó tanto de manera presencial como virtual. Estos instrumentos se aplicaron de distintas maneras, de los que se obtuvieron diversos resultados.

En total se desarrollaron 10 encuentros con algunos actores relevantes para la política pública de educación rural. Los participantes de estos encuentros fueron: el equipo de maestros ERA, representantes de los sindicatos ADIDA y USDIDEA, representantes del equipo de profesionales de la Secretaría de Educación, representantes de los equipos de profesionales de las Secretarías de Agricultura, Salud, Desarrollo, Participación Ciudadana, Gerencia



Indígena, con los directivos de la secretaría de Educación (rectores y jefes de núcleo), con representantes de los Secretarios de Educación de las Subregiones, con representantes de Maestros y Maestras, representantes de Empresarios, representantes de la sociedad civil, representantes de padres de familia y de estudiantes de grados 10 y 11.

Con la metodología del mapa de empatía, se pretendió ahondar en la perspectiva que tienen algunos actores sobre el estudiante campesino. El árbol de problemas es una herramienta que se pregunta por las causas próximas y consecuencias del problema de la educación rural. Las preguntas abiertas se realizaron en cada encuentro presencial, en las que se solicitaba que los participantes respondieran pegando sus respuestas a una cartelera y luego se podían socializar las respuestas de todos los participantes. Finalmente, se aplicaron 318 encuestas, de las cuales 285 fueron presenciales y 29 fueron digitales. El análisis de la información recolectada se hizo mediante categorías semánticas que permitieron identificar patrones y conceptos comunes. Una vez realizado el análisis, se dispondrá de tres espacios puntuales para su explicación: las voces de algunos actores, los horizontes de problematización y los horizontes de comprensión.

Finalmente es relevante mencionar que los insumos que se obtuvieron tanto en los encuentros como en las entrevistas, sirven como anexo a este texto y reposan en la Gobernación de Antioquia como soporte físico de este proceso investigativo.



Voces
de algunos
actores



Cuando se trata de cualquier política pública, todas las personas y equipos internos a los que la política involucrará o afectará se denominan partes interesadas o actores. Un análisis de los actores es un proceso de identificación de estas personas antes de que comience el proyecto; agrupándolos según sus niveles de participación, interés e influencia en el proyecto; y determinar la mejor manera de involucrar y comunicar a cada uno de estos grupos de partes interesadas en todo momento. Como parte del análisis de los encuentros con algunos actores relevantes para la política pública de educación rural, sin embargo, se recomienda que el diseño de la política pública procure involucrar a todas las partes interesadas.

A continuación, se presenta una compilación de algunas de las voces capturadas en este ejercicio.

Representantes de la Secretaría de Educación

Problemas centrales:



Comentarios generales:

Una conclusión que podría presentarse de este encuentro fue la comentada por uno de los participantes: “el problema de la educación rural, lejos de ser un problema de los modelos flexibles o cosa parecida, es un problema político. Entre la falta de voluntad del gobernante de turno y la apatía generalizada frente a las poblaciones y los territorios rurales, se conjuga una realidad de la cual se comenta mucho, pero se hace poco.”

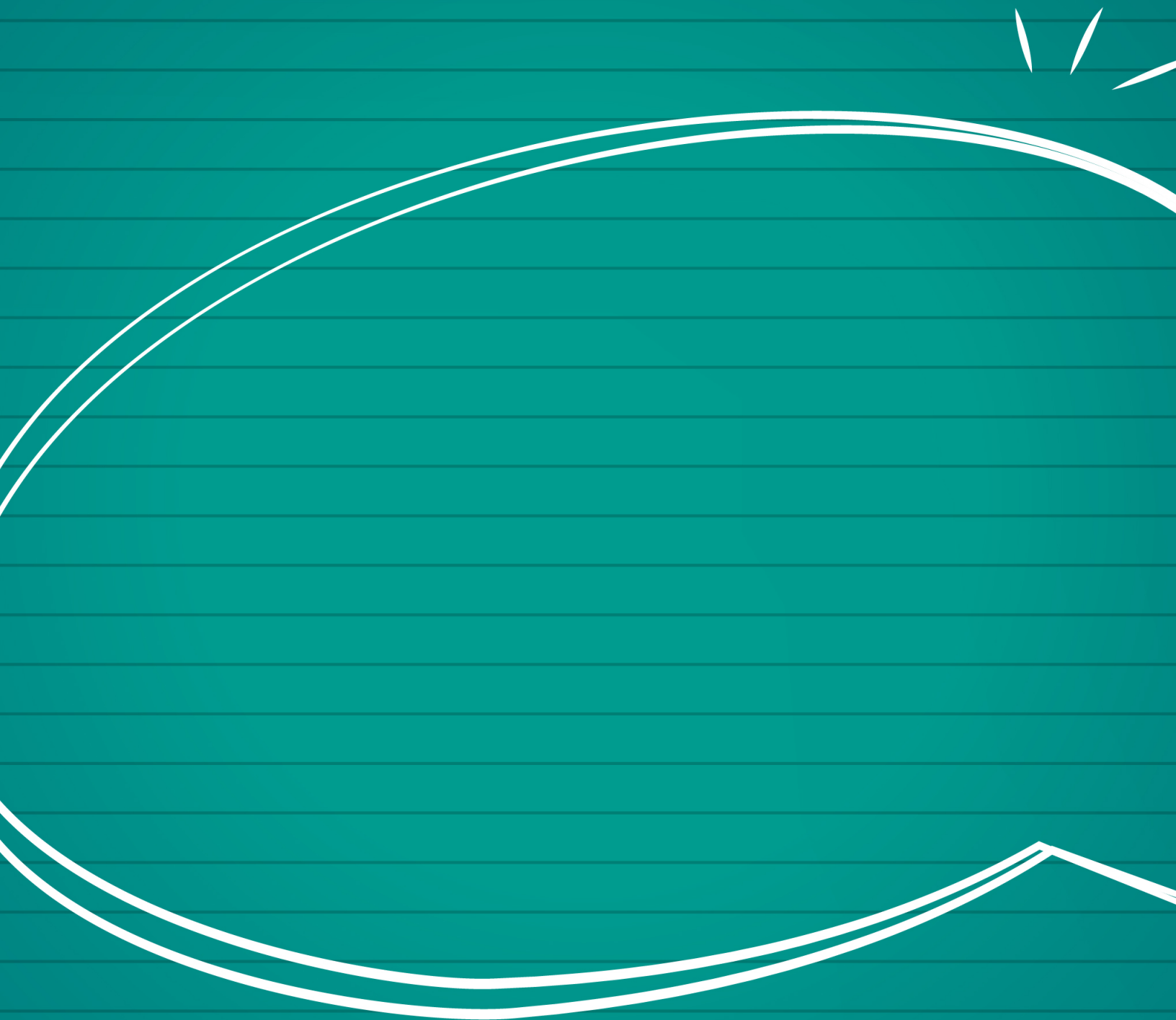
La mayoría de las instituciones manifiestan un gran interés por ayudar a superar los problemas que tienen las poblaciones rurales, pero aún no se logra llegar a la transformación de los problemas estructurales de la ruralidad.

En las reflexiones y análisis del grupo se mezcla una sensación de esperanza y desesperanza frente al futuro de la ruralidad. Una de sus manifestaciones expresa que “La ruralidad no tiene futuro, está en un eterno presente, en un eterno pasado. No vislumbro optimismo frente a la ruralidad, haciendo lectura de las circunstancias, se entrevé que no hay impulso frente a la posibilidad de mejorar su situación. El modelo económico cada vez aumenta más las brechas y la invisibiliza”.

Sin embargo, otras voces comentan que el reconocimiento desde la secretaría de educación a una dimensión de la diversidad e inclusión, puede redimensionar la comprensión de la educación rural y dar paso a deudas pendientes referidas a la formación de docentes, la dimensión de la infraestructura, la definición de calidad y pertinencia, entre otros asuntos, que posibiliten el fortalecimiento de trabajos que hoy se tienen en marcha como los microcentros rurales, las redes de maestros, las comunidades de investigación, la generación permanente de espacios de debate y definición de acciones concretas en cada localidad.

En medio de todo ello se insiste en adecuar la normatividad a la realidad cultural y de los territorios e insistir en la necesidad de “madurar” la institución educativa rural caracterizada por ser “una institución que no es resiliente, que en los enfoques academicistas y administrativos ha ampliado la brecha de la desigualdad en este espacio social y de

construcción de relaciones. La institución educativa rural ha sido una víctima de las decisiones que se dejan tomar por parte de instancias descontextualizadas, aun así, la institución educativa rural es esperanza en los territorios.”



Representantes de docentes ERA

Problemas centrales:

Existen problemas en la forma como se eligen los docentes de la ruralidad, por lo general, la calidad de los docentes es baja, sometidos a mucha burocracia, sin capacitación o acompañamiento pedagógico.

A nivel de desarrollo personal, la oferta para el campesino es muy débil, esto sumado a las escasas posibilidades de socialización que existen en su territorio y a que los jóvenes que estudian representan un desafío económico para sus familias.

Carencia de identidad campesina en Antioquia, por lo general a este se le relaciona con el agro, pero se desconocen otras posibles esferas de su desarrollo, por ejemplo, sus demás deseos o incluso hobbies.

Desde el punto de vista metodológico, hay una pretensión de que lo rural sea como lo urbano y que la forma de estudiar del contexto urbano es mejor, pero el estudio en la ruralidad implicaría la aplicación de modelos flexibles.

Existe un problema de autoestima del campesino, de cómo se percibe a sí mismo frente a su entorno y de cómo es percibido por lo urbano.

Se debe articular la alimentación de los niños en las escuelas rurales, con formas autosostenibles de agricultura que beneficien la soberanía alimentaria.

Representantes de docentes ERA

Problemas centrales:	Propuestas:
<p>Existen problemas en la forma como se eligen los docentes de la ruralidad, por lo general, la calidad de los docentes es baja, sometidos a mucha burocracia, sin capacitación o acompañamiento pedagógico.</p> <p>Carencia de identidad campesina en Antioquia, por lo general a este se le relaciona con el agro, pero se desconocen otras posibles esferas de su desarrollo, por ejemplo, sus demás deseos o incluso hobbies.</p> <p>A nivel de desarrollo personal, la oferta para el campesino es muy débil, esto sumado a las escasas posibilidades de socialización que existen en su territorio y a que los jóvenes que estudian representan un desafío económico para sus familias.</p> <p>Desde el punto de vista metodológico, hay una pretensión de que lo rural sea como lo urbano y que la forma de estudiar del contexto urbano es mejor, pero el estudio en</p>	<p>Pensar en un programa de becas que haga atractivo para los profesores y los estudiantes irse para la ruralidad.</p> <p>Abordar la educación rural desde los procesos de identidad cultural y las oportunidades que ofrece el territorio.</p>

<p>la ruralidad implicaría la aplicación de modelos flexibles.</p>	
<p>Se debe articular la alimentación de los niños en las escuelas rurales, con formas autosostenibles de agricultura que beneficien la soberanía alimentaria.</p>	
<p>Existe un problema de autoestima del campesino, de cómo se percibe a si mismo frente a su entorno y de cómo es percibido por lo urbano.</p>	

Comentarios generales:

El énfasis de este encuentro estuvo en las comprensiones de la ruralidad y en las comprensiones de la educación rural. Las voces llamaron la atención sobre la necesidad que existe actualmente de profundizar en las categorías de campesino y de identidad. Quizá el dilucidar estos dos componentes puede llevar a una reflexión profunda sobre la ruralidad y la definición de políticas para el sector. La ruralidad está llena de poblaciones diversas, de sistemas productivos diversos, de distintos imaginarios construidos institucionalmente, la presión de proyectos empresariales consistentes en monocultivos, minería, ganadería extensiva, la presión del conflicto armado, los modelos de desarrollo económico, las intervenciones de las instituciones de los entes municipales, etc.

De otro lado, se manifestaron varios aspectos referidos a la educación rural. Se llama la atención sobre la calidad de la formación de los docentes rurales y del liderazgo que ejercen en las comunidades. Aquí se resalta la necesidad sobre la intervención en este factor que es

determinante en el éxito de los programas de educación en la ruralidad. Se considera que en el grupo de docentes se centra, en gran medida, el éxito de los procesos educativos, pues de su práctica pedagógica y su práctica educativa depende la formación de los estudiantes y el desarrollo de sus capacidades y competencias.

Sumado a esto, se encuentra la falta de autoridad en todos los ámbitos de direccionamiento estratégico de los procesos educativos. Esta carencia por un lado limita la revisión y cambio asertivo en los procesos de las educaciones rurales y por otro, permite que continúen aspectos como la falta de proyectos educativos con una visión a futuro y con una implementación consistente que realmente viabilice el logro de los objetivos de los distintos proyectos. Esto es lo que impide que se desarrollen diversos sistemas aledaños al sistema educativo: sistema de producción, sistema alimentario, empleo rural, organización social, infraestructura, plan de manejo de residuos sólidos, saneamiento ambiental, ocio-recreación, población con necesidades educativas especiales, la contratación por cobertura, entre otros. Un rediseño de la educación rural, que es indispensable, debe ocuparse de redimensionar proyectos educativos rurales que integren estos sistemas en aras de responder estructuralmente a los problemas, intereses y necesidades de las comunidades rurales.

Representantes de Núcleos de Educación Municipal

Problemas centrales:

La falta de inversión en todos los aspectos

La dispersión de los pobladores en lo correspondiente a sus viviendas

Deficiente permanencia en el servicio educativo.

Falta de compromiso y oportunidades para los padres de familia

Falta de conectividad y equipos de cómputo

Dificultad para el acceso al servicio educativo.

Reducida oferta educativa.

Escasez de oportunidades académicas para los alumnos que terminan sus estudios de educación formal y falta de agilidad por parte del nominador para que la educación sea continua.

Estrategias de permanencia adecuadas para la ruralidad con procesos adecuados de evaluación

Pocos recursos para elaborar un currículo por subregiones de departamento

Falta más inversión en las canastas educativas y de alimentación escolar.

Poco reconocimiento a los estudiantes destacados como estímulos para que continúen la educación universitaria.

Reducido número de educadores

Falta más convenios con otras entidades para que se fortalezcan la educación rural.

Representantes de Núcleos de Educación Municipal

Problemas centrales:	Propuestas:
La falta de inversión en todos los aspectos	Inversión en Infraestructura Física, Conectividad y Capacitación de Docentes
La dispersión de los pobladores en lo correspondiente a sus viviendas	Mayor inversión en educación rural, que sea inclusiva y permanente
Falta de compromiso y oportunidades para los padres de familia	Garantía de docentes comprometido y competentes Material didáctico
Escasez de oportunidades académicas para los alumnos que terminan sus estudios de educación formal y falta de agilidad por parte del nominador para que la educación sea continua	Conectividad Apoyar y fortalecer el Proyecto E.R.A Una apuesta por la igualdad, la equidad y más oportunidad en lo educativo y laboral.
Falta de conectividad y equipos de cómputo	
Estrategias de permanencia adecuadas para la ruralidad con procesos adecuados de evaluación	
Dificultad para el acceso al servicio educativo.	
Deficiente permanencia en el servicio educativo.	
Reducida oferta educativa.	

Poca disponibilidad de herramientas y materiales educativos.	
Reducido número de educadores	
Pocos recursos para elaborar un currículo por subregiones de departamento	
Falta más inversión en las canastas educativas y de alimentación escolar.	
Poco reconocimiento a los estudiantes destacados como estímulos para que continúen la educación universitaria.	
Falta más convenios con otras entidades para que se fortalezcan la educación rural.	

Comentarios generales:

“La falta de inversión en todos los aspectos, la dispersión de los pobladores en lo correspondiente a sus viviendas, falta de compromiso y oportunidades para los padres de familia, escasez de oportunidades académicas para los alumnos que terminan sus estudios de educación formal y falta de agilidad por parte del nominador para que la educación rural sea continua.” Lo anterior podría sintetizar las reflexiones que durante este encuentro se establecieron en torno a la problemática de la educación rural.

Desde varias aristas se manifestaron las voces de los núcleos educativos. De un lado lo relacionado con la normatividad que está lelos de legislar en favor de la educación rural como

es el caso de del capítulo IV, Título III de la Ley 115, referido a la educación campesina y rural; el comportamiento de las instituciones que ofrecen programas dispersos, desarticulados, coyunturales y de bajo impacto a la problemática de las poblaciones rurales; los procesos de organización educativa que antes de beneficiar y fortalecer la educación rural ha generado detrimento de la autonomía escolar y los procesos académicos en cada contexto; los sistemas de evaluación generalizados y estandarizados sin enfoque diferencial; los gobernantes locales y departamentales que no han emprendido una férrea tarea de la legalización de predios para mejorar la infraestructura escolar rural; los sistemas de contratación de cobertura que no están articulados a procesos de calidad e integrados a las dinámicas educativas institucionales de cada municipio, entre otros.

“Una apuesta por la igualdad, la equidad y más oportunidad en lo educativo y laboral”, podría ser la contra parte de lo anteriormente mencionado. Y en perspectiva de las futuras tareas de la educación rural el grupo enfatiza en aspectos como “Nombramiento de personal docente de la zona para tener mejor contextualización Construcción de currículo por zonas o subregiones según caracterizaciones; Hay que mirar la educación rural como una opción integrada con la urbana, pues Antioquia y Colombia son entes territoriales netamente rurales; Mayor inversión en la formulación y desarrollo de la política pública de educación rural”.

Finalmente se hace una invitación a la revisión de la norma y los comportamientos que se ejercen en materia de las condiciones de directivas, docentes, modelos flexibles, infraestructura, relaciones institucionales, inversión, procesos formativos, calidad y pertinencia educativa.

Representantes de padres y madres de familia

Problemas centrales:

El futuro de la ruralidad es incierto, en la medida que los jóvenes están cada vez más migrando a las ciudades y el campo se queda sin quien lo trabaje.

Representantes de estudiantes

Problemas centrales:

Se necesitan espacios educativos y mejores implementos de estudio.
En general una mejora de la infraestructura de la institución.
Existen falencias básicas como falta de agua potable.

En general no tienen un buen concepto del ser campesinos.

Representantes de padres y madres de familia

Problemas centrales:	Propuestas:
El futuro de la ruralidad es incierto, en la medida que los jóvenes están cada vez más migrando a las ciudades y el campo se queda sin quien lo trabaje.	Más presupuesto destinado a las instituciones rurales y mejor gestión por parte del gobierno.

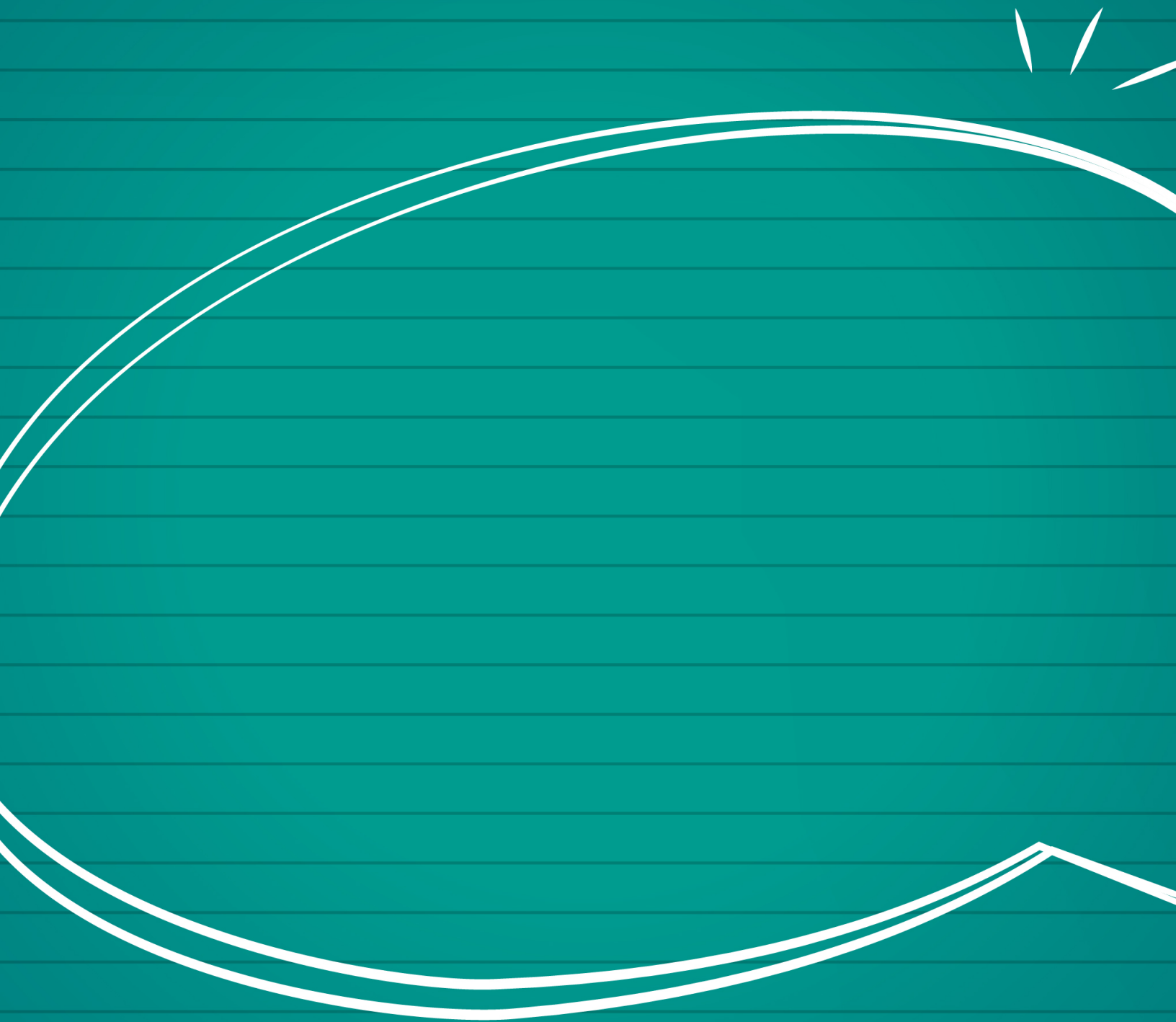
Comentarios generales:

Ante la pregunta sobre el futuro de las juventudes campesinas, la respuesta más generalizada fue “Con mucha preocupación, porque muchos no tienen la oportunidad de estudiar en las universidades y se van para la ciudad a trabajar y estudiar”. Si algún encuentro mostró la desesperanza y la incertidumbre de los pobladores rurales frente a su futuro, fue la de quienes asistieron como representantes de madres y padres de familia. Por eso la pregunta constante que nos hacían fue la siguiente: ¿Por qué hay tanta diferencia entre la educación urbana y rural?

Las mamás y los papás hicieron notar las grandes diferencias que encuentran cuando aprecian la educación urbana en su infraestructura, dotación de equipos y materiales, equipos de docentes, acompañamiento de otras instituciones, conectividad para el acceso a internet, espacios para la recreación y el deporte y las pocas garantías de empleo para obtener recursos que les permitan acompañar los anhelos de sus hijos e hijas. Esto los lleva a mirar su propia realidad y encuentran las grandes diferencias y distancias, lo que les genera no solo preocupación, sino desesperanza.

Detrás de todo ello, apreciamos lo que siempre acompaña el espíritu humano y es el de persistir hasta el final en nuestras convicciones. Por ello, cuando preguntamos por el sueño de la ruralidad, una respuesta es contundente: “Nos soñamos una institución rural con más oportunidades para nuestros hijos y los jóvenes, si nos prestan ayudas, las cosas pueden

mejorar”. Hay que descifrar el significado de “más oportunidades” en el marco de una política pública de educación rural.



Representantes de estudiantes

Problemas centrales:	Propuestas:
Se necesitan espacios educativos y mejores implementos de estudio. En general una mejora de la infraestructura de la institución. Existen falencias básicas como falta de agua potable.	Asignaturas que le den lugar a otros aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo que los eduquen sobre cómo manejar su dinero.
En general no tienen un buen concepto del ser campesinos.	

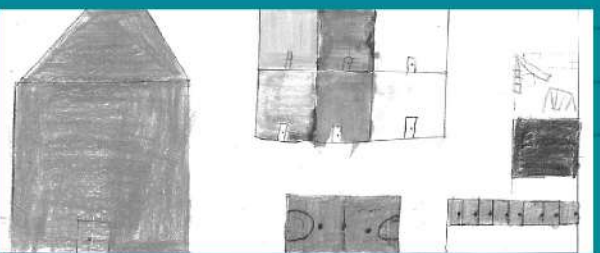
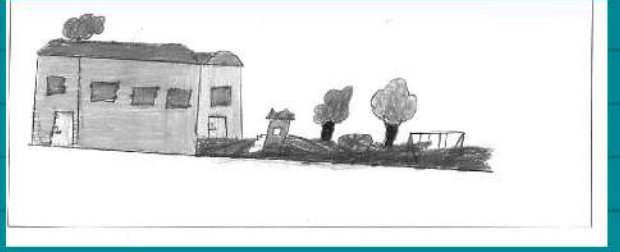
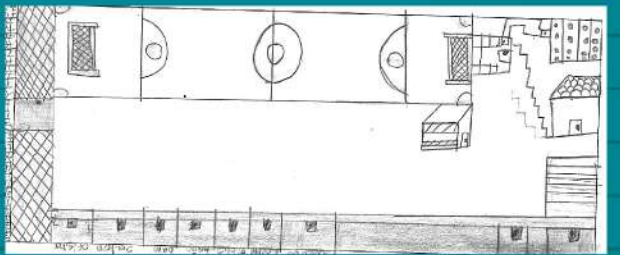
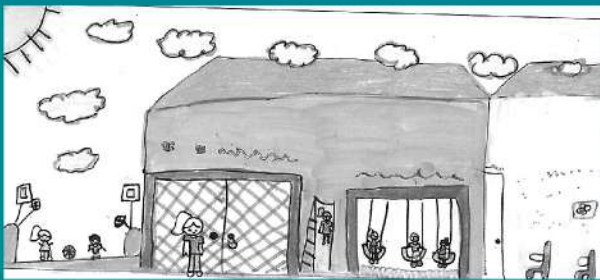
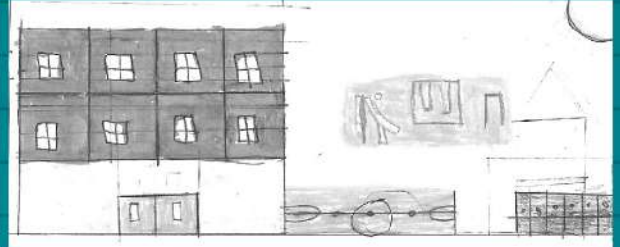
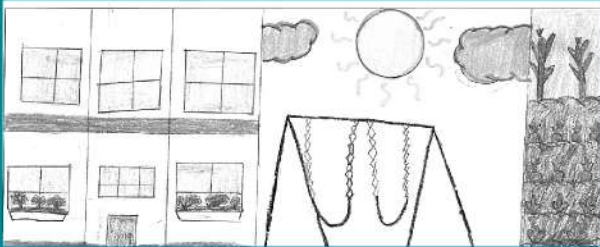
Comentarios generales:

“La educación rural está llevada”, fue la primera voz que intervino en el diálogo de este encuentro. Y lo complementó otra voz “Es así de sencillo: lo que tenemos no llena las necesidades que tenemos como estudiantes: desde que estudio aquí escucho que van a mejorar la planta física, que nos van a dotar de todo lo que no tenemos y nada se cumple”.

No solo las distancias entre la casa y la escuela, la falta de tecnologías, la ausencia de infraestructura, servicios básicos, el pésimo servicio de transporte, etc., hacen parte de las inquietudes de los estudiantes. Una preocupación no menor es lo que expresan como “las diferencias entre lo que se aprende y las reales oportunidades de aplicar lo aprendido”. Esto lo explican bajo la explicación que sus vocaciones como jóvenes distan del real alcance de sus sueños de vida.

La falta de recursos económicos y la poca presencia de otras instituciones como empresas en la ruralidad obligan al desplazamiento a la ciudad en búsqueda de oportunidades de empleo y estudio para seguir adelante. “Desde las casas le ayudan a uno a estudiar en la vereda, pero cuando se necesita avanzar un poco más de lo que aquí nos ofrecen, entonces llegan los aprietos y quizá, si uno no cuenta con suerte hasta ahí llegamos, el futuro, ni que decir”.

Imaginarios de estudiantes rurales



Representantes de Sindicatos

Problemas centrales:

No se tiene definido un modelo de educación rural flexible y adaptable al contexto rural y de región, culturalmente incluyente.

No se tienen políticas públicas para la educación rural

Ausencia de una dotación adecuada de materiales didácticos y pedagógicos.

Se aplican métodos académicos y diseños curriculares que se implementan desde la Instituciones Educativas sin lógica territorial.

Se necesita formación a los docentes en modales educativos flexibles, ESC nueva post primaria entre otras.

Se requieren docentes con pedagogía en educación rural y con vocación.

No se cuenta con un diseño curricular- mallas curriculares integradoras, pertinentes, considerando lineamientos, estándares, DBA, competencias

Se carece de una educación rural de calidad, con el liderazgo de directivas docentes.

Ineficiente conectividad, mayor nivel educativo los maestros, vías de acceso

Falta brindar a toda la comunidad una mejor formación, mayor apoyo y ser equitativos.

Representantes de Sindicatos

Problemas centrales:	Propuestas:
No se tiene definido un modelo de educación rural flexible y adaptable al contexto rural y de región, culturalmente incluyente.	Crear una política pública para la educación rural coherente, equitativa e inclusiva. Replantear el Decreto 1278 en sistema de ingreso,
No se tienen políticas públicas para la educación rural Se aplican métodos académicos y diseños curriculares que se implementan desde la Instituciones Educativas sin lógica territorial.	Reglamentar el sistema maestro por regiones. Actualizar la ley 115- 94 incluyente; FSE contextualizados;
No se cuenta con un diseño curricular-mallas curriculares integradoras, pertinentes, considerando lineamientos, estándares, DBA, competencias	SGP acorde al medio; No más directores rurales, mejor rectores.
Se carece de una educación rural de calidad, con el liderazgo de directivas docentes.	Reglamentar la ley general de educación para lo rural
Se requieren docentes con pedagogía en educación rural y con vocación.	
Se necesita formación a los docentes en modales educativos flexibles, ESC nueva post primaria entre otras.	

Ausencia de una dotación adecuada de materiales didácticos y pedagógicos.	
Ineficiente conectividad, mayor nivel educativo los maestros, vías de acceso.	
Falta brindar a toda la comunidad una mejor formación, mayor apoyo y ser equitativos.	

Comentarios generales:

En el encuentro con los representantes de los sindicatos se manifestó una fuerte relación entre la educación rural y la dignidad. La dignidad en las condiciones de vida de las poblaciones y dignidad en la prestación del servicio educativo en todos sus componentes.

La búsqueda de una política de educación rural ha sido un afán permanente de gobiernos, instituciones públicas y privadas, en la perspectiva de reunir esfuerzos y tareas que beneficien a las poblaciones rurales. La ruralidad es una construcción social que en la formación de los pueblos ocupa un lugar importante a la que se le debe prestar mucha atención. Sus realidades conectan directamente con unas poblaciones culturalmente diferenciadas, con necesidades básicas insatisfechas, relegadas en la participación de lo público que se reduce al voto, entre otros.

Por ello, la educación rural debe pensarse a partir de la resignificación de una nueva “cosmovisión pedagógica”, donde la función de la escuela ha de ser “centro de pensamiento y de desarrollo de habilidades y hábitos para la vida”. Si queremos científicos se requiere un sistema educativo que forme científicos, para ello se requiere un reacondicionamiento de las instituciones educativas rurales y que respondan a la diversidad de las regiones desde un enfoque diferencial según culturas y territorios. En este sentido se requiere la continuidad de

la educación que permita un reacondicionamiento de la educación rural desde sistemas productivos, los problemas agrarios, la tenencia de la tierra, la movilidad de la población. Esto podría contribuir a superar brechas y miradas despectivas de la ruralidad, a superar el centralismo y el rol directivo del Ministerio de Educación y abordar otros indicadores que permitan la evaluación regional de algunos criterios como la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la permanencia, la calidad, la cobertura, los cambios tecnológicos versus la realidad social rural, los roles e instrumentos y espacios educativos, entre otros.

Por ello se requiere una revisión de las miradas que se tienen de la ruralidad desde las dependencias de las secretarías de educación municipales y del departamento, así como las demás dependencias de la gobernación. Desde estas miradas se hace fundamental la articulación de planes de desarrollo y planes de educación, lo que permitiría una consideración a la regionalización de planes de estudio, del sistema maestro, de los enfoques culturales, la participación de las diferentes instituciones, obtener una mirada técnica cualitativa y no solamente cuantitativa de la relación política-administrativa y de reubicar la educación contratada en perspectiva de asegurar el derecho a la educación de la población rural.

Finalmente, una de las voces del encuentro manifestó que entre las urgencias que debería abordar una posible política de educación rural se encuentra la de “revisar y redimensionar los Institutos Técnicos Agrícolas –ITA- como centros de formación y continuidad del sistema educativo rural, como espacio para la articulación de modalidades y ciclos propedéuticos, como centro de estudio del sistema económico regional, como institución integradora de alianzas público-privadas y como garante de la implementación de centros de investigación rural desde la participación de universidades y entidades gubernamentales”.

Representantes de la mesa regional de Educación Rural

Problemas centrales:

El cambio climático es una situación inminente, que determina a futuro la vocación del sector rural. Para que esta problemática se aborde, se requiere cambiar la mirada dual entre lo rural y lo urbano. Se habla de una próxima crisis de comercio internacional que va a afectar la seguridad alimentaria.

En algunos territorios existen problemas de "actitudes partemalistas" Y falta de asociatividad.

Se requiere educación en tecnologías de la cuarta revolución industrial en el campo.

En los territorios, los campesinos tienen un tipo de inteligencia resiliente que debe ser reconocida y que contribuya al fomento del liderazgo.

Se requieren alianzas público privadas con sectores con los que tradicionalmente el gobierno no las genera, como son los empresarios del transporte, del sector de la construcción, el ejército y la policía.

Entre los jóvenes existe un imaginario que salir adelante es salir del campo.

Representantes de la mesa regional de Educación Rural

Problemas centrales:	Propuestas:
<p>El cambio climático es una situación inminente, que determina a futuro la vocación del sector rural. Para que esta problemática se aborde, se requiere cambiar la mirada dual entre lo rural y lo urbano. Se habla de una próxima crisis de comercio internacional que va a afectar la seguridad alimentaria.</p>	<p>Abordar la educación rural debe partir de la <u>dimensión del desarrollo humano integral</u>.</p> <p>La educación rural hoy debe dimensionarse desde los fenómenos del cambio climático, el calentamiento global y el abastecimiento alimentario.</p>
<p>Se requiere educación en tecnologías de la cuarta revolución industrial en el campo.</p>	<p>Cambio de enfoque que permita entender que la educación rural es para la sociedad en general y no para la ruralidad dispersa.</p>
<p>Se requieren alianzas público privadas con sectores con los que tradicionalmente el gobierno no las genera, como son los empresarios del transporte, del sector de la construcción, el ejército y la policía.</p>	
<p>En los territorios, los campesinos tienen un tipo de inteligencia resiliente que debe ser reconocida y que contribuya al fomento del liderazgo.</p>	
<p>En algunos territorios existen problemas de “actitudes paternalistas” y falta de asociatividad.</p>	

Entre los jóvenes existe un imaginario que salir adelante es salir del campo.	
---	--

Comentarios generales:

“Conocemos los problemas de la ruralidad y de la educación rural, también conocemos lo que hasta hoy se hace en la ruralidad, hemos vivido y compartido la experiencia de las comunidades, sus angustias y esperanzas y nos mantenemos en el compromiso de aportar a un cambio significativo de las realidades de las poblaciones campesinas”. Por aquí iniciamos el diálogo de este encuentro.

Las voces de este encuentro resaltaron aspectos que alimentan fuertemente la reflexión sobre la ruralidad y las educaciones rurales. Se resalta la necesidad de una educación que cobre una dimensión que la lleva más allá de las reflexiones por la cobertura, la calidad, la equidad. Los sistemas educativos rurales deben comprometerse en la actualidad con los fenómenos como el cambio climático, el calentamiento global y el abastecimiento alimentario. Los sistemas productivos, los sistemas organizacionales empresariales rurales y las políticas institucionales requieren de emprender acciones que permitan atender las crisis actuales y desarrollar capacidades y competencias para la innovación de tecnologías productivas, uso de energías, gestión del territorio, entre otros.

Lo anterior obliga a ampliar la percepción de la vida y del mundo. Necesitamos una educación rural que reconceptualice lo común y lo colectivo como un nuevo perfilamiento en la acción de las instituciones y en la formación de docentes. Los emprendimientos rurales no solo son económicos, también son de innovación y de cambio de sentido en las dinámicas interculturales. La insistencia de esta educación rural radica en el fomento de una formación técnica, humana, social y cultural en la diversidad y complejidad de las relaciones humanas. Aquí es muy necesario prestar atención a la mirada sobre el campesino, no como el pobrecito,

sino como un agente potencial de desarrollo, por lo que es necesario prestar atención en pensar en políticas que no legislen para un sector poblacional específico, sino para beneficiar la construcción de país.

Los desafíos de la educación rural están claros: infraestructura, modelos flexibles, formación de docentes, des financiación, poca o nula investigación, mal estado de las vías, desarticulación institucional, falta apropiación de pedagogías y metodologías para la práctica docente, proyectos educativos ajenos a la cultura y al territorio, dispersión de actividades, proyectos productivos sin consistencia y durabilidad... Pero lo que necesitamos es ganar claridad en el tipo de política de educación rural, y sobre todo, en los mecanismos de implementación, de tal manera que no sigamos improvisando y pasando de la frustración a la desesperanza.

Representantes de secretarios de educación municipal

Problemas centrales:

Educación rural descon-
textualizada de acuerdo
con la realidad social,
económica, política y
cultural de los territorios

Educación de baja calidad
que no prepara para la
realidad del contexto

Ausencia de planes
estratégicos y de inversión
para la educación ruralidad

Poca motivación de las
juventudes para vivir en el
campo lo que acelera la
migración campo – ciudad

Falta de políticas
públicas que orienten la
educación rural

Docentes sin las
competencias
específicas para
educar en la ruralidad

Modelos y planes
de estudio
descontextualizados de las
particularidades del territorio

Construcción de políticas,
proyectos y planes desde los
escritorios y no desde los
territorios

Falta de garantías para
el acceso al derecho a la
educación por parte de las
comunidades rurales

Desarticulación entre
la familia, la comunidad
y la escuela

Poco acompañamiento desde
la secretaría de educación
departamental a las secreta-
rías de educación municipal

Deserción escolar y
poca oferta educativa

Poca o nula Infraestructura
educativa en la ruralidad y de
acceso a las TICs

Representantes de secretarios de educación municipal

Problemas centrales:	Propuestas:
Educación rural descontextualizada de acuerdo con la realidad social, económica, política y cultural de los territorios.	Planes y programas educativos rurales articulados interinstitucionalmente y proyectados a la satisfacción de las necesidades básicas de las poblaciones campesinas.
Educación de baja calidad que no prepara para la realidad del contexto.	Organizar PEM, PED, PEI, de acuerdo con las comunidades en sus territorios, articulando las JAC en el proceso.
Ausencia de planes estratégicos y de inversión para la educación ruralidad.	Formación pensada y diseñada para la realidad de los territorios; Formación para la vida, formación con base en proyectos.
Falta de políticas públicas que orienten la educación rural.	Formación pensada y diseñada para la realidad de los territorios; Formación para la vida, formación con base en proyectos.
Docentes sin las competencias específicas para educar en la ruralidad.	
Poca motivación de las juventudes para vivir en el campo lo que acelera la migración campo – ciudad.	
Modelos y planes de estudio descontextualizados de las particularidades del territorio.	
Construcción de políticas, proyectos y planes desde los escritorios y no desde los territorios.	

Falta de garantías para el acceso al derecho a la educación por parte de las comunidades rurales.	
Desarticulación entre la familia, la comunidad y la escuela.	
Poco acompañamiento desde la secretaría de educación departamental a las secretarías de educación municipal.	
Deserción escolar y poca oferta educativa.	
Poca o nula Infraestructura educativa en la ruralidad y de acceso a las TICs.	

Comentarios generales:

De los aspectos resaltados en este encuentro podemos destacar lo relacionado con la institucionalidad educativa articulada al desarrollo rural. Entre los eslabones que fueron señalados está la de fijar “Una política de economía agraria articulada con la tecnología, la educación y una economía sólida que beneficie al productor. La economía solidaria, la equidad en la inversión pública, el mejoramiento de vías y de infraestructura educativa hacen parte de los garantes de esta política.”

Este encuentro dejó abierto el camino de algunos retos que se consideran imprescindibles asumir para cualquier cambio en la educación rural. Estos retos se afirman en la redimensión de la educación rural desde el concepto de calidad y equidad versus la cultura y el territorio rural, donde lo central es aparato productivo de las comunidades. Eso determina la dimensión

de las competencias generales y específicas en la ruralidad. En ello juegan un papel importante las instituciones, el docente líder, la organización social comunitaria, los currículos, todo en ello en un continuum entre los planes de desarrollo, los planes educativos y los Proyectos Educativos Institucionales.

Lo anterior no será posible sin una configuración misional desde las distintas instituciones frente a lo rural y el desarrollo rural. Esto ha de permitir una reconfiguración de los territorios desde los ámbitos económico, político, cultural, social y administrativo que permita dilucidar una política pública de educación rural y la garantía de su implementación que permita una emancipación de las poblaciones rurales. Desde aquí se podrá evaluar la voluntad política de los gobernantes como garantes de derechos y de los servicios que demandan las poblaciones rurales.

Para ello se requiere una estructura de redes institucionales regionalizadas como comunidades de aprendizaje y de acción, de diseño y de implementación de los programas educativos y de desarrollo rural territorial. Esto debe concebirse desde un esfuerzo mancomunado en la participación activa de programas y proyectos diversos que respondan a la diversidad de los presentes en los territorios.

Lo anterior se convierte en un reto que además es un pedido general en materia de la acción institucional en contextos rurales. Lo precisa una de las voces de este encuentro: “Una política seria de educación rural debe partir de una visión desarrollada frente a las oportunidades de realización que brinda el campo. No hay procesos educativos consistentes sin estos no permiten que los estudiantes terminen sus estudios en el campo y desde unas formaciones afines a la labor del campo.”

Representantes de diferentes dependencias de la gobernación

Problemas centrales:

Educación rural que no identifica los determinantes sociales para brindar una educación diferencial, integral e incluyente

Barreras geográficas, intersociales, interculturales y tecnológicas

Recursos económicos limitados y corrupción en sus ejecuciones

Falta de accesibilidad a los procesos educativos

Baja calidad de la educación rural

Infraestructura insuficiente y con servicios deficientes

El sistema educativo no está preparado para la educación rural incluyente

Débiles procesos en la formación docente y desmotivación en el ejercicio docente rural

Contenidos académicos y pedagógicos descontextualizados

Falta de interés y voluntad política por lo rural

Sistemas educativos que no responden a las dinámicas y contextos territoriales

Centralidad administrativa y deficientes procesos de planeación y asignación de recursos

Inequidad y exclusión en el acceso a las oportunidades del desarrollo para la población rural

Sistemas educativos desarticulados con el sector productivo y empresarial.

Representantes de diferentes dependencias de la gobernación

Problemas centrales:	Propuestas:
Educación rural que no identifica los determinantes sociales para brindar una educación diferencial, integral e incluyente.	Apropiar políticas, programas y estrategias integrales en la ruralidad que garanticen el acceso a los derechos con claridad en el rol de las instituciones públicas y privadas
Barreras geográficas, étnicas, sociales, interculturales y tecnológicas.	Educación articulada al desarrollo productivo y social; educación contextualizada, acorde con las dinámicas de la ruralidad y su interrelación e interdependencia con lo urbano.
Recursos económicos limitados y corrupción en sus ejecuciones.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
Falta de accesibilidad a los procesos educativos.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
Infraestructura insuficiente y con servicios deficientes.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
El sistema educativo no está preparado para la educación rural incluyente.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
Débiles procesos en la formación docente y desmotivación en el ejercicio docente rural.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
Contenidos académicos y pedagógicos descontextualizados.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.
Falta de interés y voluntad política por lo rural.	Educación para la diversidad, el progreso y la recuperación de la vida en el campo, pertinente, relacionada con el ecosistema específico, incluyente y abierto a los ámbitos espaciales y culturales.

Baja calidad de la educación rural.	
Centralidad administrativa y deficientes procesos de planeación y asignación de recursos.	
Inequidad y exclusión en el acceso a las oportunidades del desarrollo para la población rural.	
Sistemas educativos que no responden a las dinámicas y contextos territoriales.	
Sistemas educativos desarticulados con el sector productivo y empresarial.	

Comentarios generales:

La lectura de la realidad rural debe ser una mirada interdisciplinar e interinstitucional, de esta manera se pueden comprender los problemas que se desarrollan en los contextos rurales: el conflicto armado, la desterritorialización de la población, el cúmulo de necesidades básicas insatisfechas, las discapacidades presentes pero invisibilizadas y las consideraciones históricas que se ven reflejadas en la baja autoestima de muchos sectores de su población, entre otros aspectos.

Existe una situación que debe ser abordada desde la educación, pero también desde agricultura, medio ambiente, salud, género, las gerencias indígena y afro..., cual es el del problema agrario. Los sistemas productivos rurales guardan estrecha relación con otros sistemas problemáticos, los cuales a pesar de hacer parte de los análisis de institucionales, no

se transforman, sino que se profundizan. Pareciera que los programas diseñados para la ruralidad no logran los resultados e impactos esperados en sus objetivos y metas estipuladas. Entre sus causas más comunes se encuentra la equivocada focalización de los problemas, la débil financiación, la falta de continuidad de los programas, la desarticulación de las instituciones lo que provoca despilfarro de energías, talentos humanos y recursos económicos...

De otro lado, existe una mirada que permite una nueva oportunidad para el campo cuando entre sus voces se destaca optimismo y esperanza. Algunas de ellas afirman que “el fortalecimiento de saberes, aprendizaje, reconocimiento de población rural a través del derecho a la educación se convierte en una estrategia para el desarrollo educativo municipal. La institución educativa debe posibilitar todas las condiciones físicas, pedagógicas, metodológicas para una educación rural incluyente, equitativa y diversa”. Y de otro lado se observa que “La mirada del mundo finalmente se volcará al campo y se le dará el valor que no se le ha dado. La ruralidad debe repensarse, conectarse, involucra innovación, creatividad, equidad, dignidad, interacción digital, conocimiento de los tics. Por ello, se requiere crear nuevas posibilidades y apoyos tecnológicos para que no desaparezca y evitar que se ruralice más la pobreza. Esto implica crear oportunidades para no generar desplazamiento a la zona urbana. Se requiere valorar el campo, fortalecerlo, priorizarlo en las agendas públicas porque ahí esta nuestra esencia.”

“Aquí se concentra el mayor desafío que tiene el Estado para llegar de manera integral a generar condiciones aptas para el bienestar campesino”, termina diciendo otra de las voces de este encuentro.

Representantes de la alianza de empresarios en el marco del proyecto ERA

Problemas centrales:	Propuestas:
Los problemas de la educación rural son el reflejo de las inequidades y desigualdades de la prestación de los servicios que tiene la inmensa mayoría de la población urbana.	Una educación rural que reconozca la diversidad cultural y de las regiones que posibilite la estructura de currículos y modelos de implementación regionalizados.
La baja cobertura y continuidad de los diferentes niveles de la educación formal, especialmente en las zonas de difícil acceso y mayor dispersión.	Educación rural con trayectorias completas para el desarrollo de capacidades y con una estrecha relación entre escuela-familia-comunidad y entre estas y otras instituciones que hacen presencia en los territorios.
La formación de docentes para el trabajo, no para el desarrollo profesional situado.	
Persisten pedagogías sin enfoque diferencial y sin adaptación a los territorios que potencien las vocaciones productivas.	
La deficiente infraestructura escolar, de dotación, de tecnologías, de servicios públicos, de vías de transporte.	
Desarticulación de planes, programas y proyectos de desarrollo y de educación.	
La ilegalidad de predios donde están construidas las escuelas, lo que lleva a la no	

inversión de las administraciones municipales.	
Débiles procesos de investigación, innovación y de tecnologías apropiadas.	

Comentarios generales:

El departamento, como el resto del país, carece de una política educativa para la ruralidad, y a pesar de los múltiples esfuerzos que se han hecho, como la política de universalización de la primaria a través del modelo Escuela Nueva, hoy no hay una política o estrategia sostenible que cubra a la ruralidad de forma pertinente e integral, ni a nivel nacional, ni en el departamento.

Debido a lo anterior, se requiere una identidad de criterios que permita la articulación interinstitucional e intersectorial para abordar el caso rural desde toda su complejidad y magnitud. Esto debe basarse en propósitos, principios y competencias como unidad de criterios para la acción institucional en los territorios. El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas podrían ser una pedagogía aplicada en la educación rural que brinde la comprensión de las realidades y la aplicación de conocimientos. Desde este enfoque puede canalizarse la formación de docentes como acompañantes de la formación de los estudiantes y como líderes de las comunidades.

Todo ello debe tener el respaldo de superar los problemas de la educación rural y emprender caminos para su transformación. Esto implica la dignidad de vida del docente rural y de sus estudiantes, la participación activa de las comunidades, el bienestar de las familias y la optimización de recursos para asegurar la permanencia de las juventudes en su territorio.

La base fundamental está en aportar a la formación de ciudadanías rurales que faciliten su inserción con competencias en el ámbito productivo y laboral.



Horizontes
de problematización

7.3. Horizontes de problematización.

“...Uno de los hallazgos más importantes del Informe es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social; a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falla de reconocimiento” es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía”. (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011).

Primeras estimaciones:

Las poblaciones rurales y campesinas y los territorios que habitan hacen parte estructural del Estado, La Nación y el País por las configuraciones políticas, económicas, sociales, culturales, espirituales y ecológicas como construcciones particulares de los pueblos; Acorde con ello, los pueblos rurales y campesinos construyeron sistemas particulares de actuar en la sociedad y en el territorio; así, se conformaron maneras de establecer relaciones de producción, relaciones afectivas, espirituales y de concebir la vida y el mundo;

Por los cambios culturales, políticos y económicos de las sociedades humanas se acrecentó e instaló el urbanismo como el hábitat más efectivo y eficiente para desarrollar las condiciones del crecimiento económico de los pueblos; Estas opciones en la vida de los pueblos condujo a que algunos sectores sociales vieran relegadas sus aspiraciones de vida digna y en equilibrio con los territorios que habitan.

Así, las poblaciones rurales y campesinas hacen parte del grupo del Estado colombiano que mantiene condiciones de invisibilización, discriminación y exclusión en la construcción del Estado colombiano; lo ratifica “...Uno de los hallazgos más importantes del Informe es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falla de reconocimiento” es decir, una falta de valoración de un sujeto particular

para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía”. (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011)

Estas condiciones históricas mantienen múltiples consecuencias negativas en la vida de los sectores rurales que limitan su integración estructural y efectiva a los programas gubernamentales de desarrollo y al acompañamiento de los servicios institucionales propios del Estado;


Que cuando se piensan y diseñan programas del orden gubernamental, las instituciones no logran modificar las condiciones de discriminación y exclusión sino que obedecen a una lógica paternalista, asistencialista y coyuntural que da continuidad a la dependencia de los pueblos rurales y campesinos, aparentemente con un propósito implícito de incorporar estas poblaciones a las lógicas urbanas y a su estructura de principios, necesidades, normas y valores, bajo el supuesto de incluirlos en los programas de desarrollo, bienestar y crecimiento económico;

Es necesario reconocer que existen intentos y trabajos institucionales, públicos y privados, que han dedicado esfuerzos para cambiar las condiciones históricas mencionadas y que programas gubernamentales han presentado propuestas con algunos avances en ciertos factores de la vida de estos pueblos;

Así mismo, diversas instituciones municipales y departamentales llaman la atención para avanzar con mucha más consistencia, coherencia y pertinencia en los planes y programas de desarrollo de tal manera que las poblaciones rurales y campesinas desarrollen capacidades tecnológicas, de participación y organización, de investigación, de fortalecimiento institucional y de equilibradas relaciones socio-culturales, socio-económicas, espirituales y ecológicas.

Finalmente, es importante destacar la insistencia de todos los actores educativos de una equivocada percepción de la ruralidad, la población campesina, el territorio, la cultura, el bienestar rural, el desarrollo de capacidades, la organización institucional, la infraestructura,





la formación docente, la implementación de modelos educativos, el diseño de planes de estudio, las asignaciones presupuestales, la participación articulada de las instituciones, públicas y privadas, al momento de incidir con programas y proyectos en las comunidades y territorios rurales.

A continuación se plantean una serie de condiciones problemáticas detienen el avance y consolidación de la educación rural en el departamento:


Asequibilidad y Accesibilidad


No es suficiente la instalación de un modelo educativo para la atención de la oferta y la demanda de la población estudiantil y la comunidad educativa. Estos modelos requieren ser revisados desde su apuesta por el desarrollo de capacidades de la población, consecuentemente con los procesos productivos, las vocaciones territoriales y la cultura de la población. Si bien, la participación de la institucionalidad educativa rural es una combinación de instituciones oficiales y no oficiales, su directriz debería ser la implementación de una política pública por encima de cualquier otro interés, ello implica, la determinación de criterios claros que posibiliten la aplicación de la política pública, pero además el impulso de procesos de desarrollo territoriales, lo que exige ir más allá del incremento de los indicadores de cobertura.

De otro lado, no debe ni puede sostenerse la separación que existe entre los estudiantes atendidos por cobertura y los matriculados en los planteles públicos y privados de las cabeceras municipales. Hasta hoy se discrimina la población estudiantil rural por el hecho de ser atendidos por Instituciones no oficiales, creando una inadecuada interpretación de la ley y cayendo en una violación del derecho a la educación, discriminatorio, separatista, inhibitorio y excluyente. Elementos que podemos destacar:

- No existe cubrimiento total educativo a nivel de primaria, básica secundaria y media;




- 
- Existe un déficit en la básica secundaria y media, con especial atención a los adolescentes y jóvenes en regiones diferenciadas del departamento;
 - Debe examinarse en cada Institución educativa rural el PEI existente para transformar aquellas estrategias pedagógicas rígidas que desencantan al estudiante rural por encontrarlas fuera de su contexto de vida y por no representar para él un componente de sentido. Los PEI rurales deben construirse con criterios de flexibilidad tomando como base las propuestas de los modelos flexibles contruidos a partir de escenarios culturales, territoriales, de desarrollo de capacidades y de desarrollo rural;
 - No existen, en la totalidad de los municipios del departamento, Instituciones educativas rurales con claras vocacionalidades agrarias. Se destaca la existencia de algunos Institutos Técnicos Agropecuarios, pero cada vez más debilitados en sus componentes pedagógicos, didácticos y de infraestructura;
 - Se plantea la necesidad de una escolarización distinta, en donde puedan haber horarios concertados con los estudiantes y los padres de familia. La educación contratada con métodos tutoriales ha trabajado con éxito la modalidad de concertación de horarios en las horas de la tarde, fines de semana, los tres primeros días de la semana. Las instituciones que tienen esta experiencia pueden asesorar a entidades territoriales en estas estrategias educativas;
 - Se insiste en la contratación educativa para la cobertura, pero no para la permanencia, la calidad y la equidad. Por ende se desatienden los estímulos a los estudiantes para comprometerlos con los procesos de estudio y evitar su deserción. Una estrategia es el trabajo por proyectos, donde el estudiante resulte involucrado con responsabilidades pero también con derechos sobre los beneficios de los proyectos adelantados. Sin embargo, las instituciones adolecen de este tipo de estrategias;
 - Si bien existen estrategias como el PAE y el transporte escolar, estos se convirtieron en base de la politiquería, la corrupción y están siendo contraproducentes para



dinámicas propias de las poblaciones rurales como la base productiva y alimentaria, el tejido de relaciones familia-escuela-comunidad, la escala de normas y valores y debilitamiento de la capacidad participativa y organizativa de las comunidades en estas salidas a los problemas educativos rurales;

- Asegurar la cobertura educativa pasa por asegurar las condiciones de la escuela como una institución educativa segura: legalidad de sus tierras, su edificación, dotación, servicios públicos, tecnología educativa, bienestar estudiantil y de docentes en espacios locativos y recreativos...;
- Por ello, se destaca que este transporte escolar es costoso, disminuye el tiempo de estudio, representa un riesgo para los estudiantes y normalmente contribuye a aislar al estudiante de su medio veredal;
- Dadas las condiciones de hábitat y morada de las poblaciones rurales, la cobertura va más allá de la oferta de un servicio educativo, aislado de la infraestructura adecuada de la cual se carece (en la globalidad) y de bienes y servicios a las poblaciones en general, como familias y organizaciones comunitarias;
- En el mundo rural es importante entender la cobertura de la educación inicial dadas las características socio-culturales de la población y las proyecciones de las poblaciones en sus territorios;
- La cobertura educativa debe considerar un enfoque de ruralidades para que las trayectorias educativas sean completas, coherentes y consistentes con las oportunidades territoriales, el acompañamiento interinstitucional y la extensión de la cadena de formación a los niveles de tecnología y profesionalismo en el campo como una necesidad para que los estudiantes permanezcan en el sistema y en los territorios. En la oferta de opciones de educación tecnológica o profesional debe haber una respuesta a las necesidades de formación del talento humano para el desarrollo rural y no ser solamente una oferta profesional convencional pensada para el medio urbano;

- 
- La oferta de las trayectorias educativas completas en el sentido de la cobertura no puede ser una copia expresa de otros modelos regionales, pues se trata de evidenciar las diferencias micro y subregionales y el requerimiento de un reordenamiento político-administrativo de las regiones del departamento, procurando mayor reconocimiento de la diversidad y mayor acogida a la inclusión.

Aceptabilidad

La aceptabilidad educativa está expresada en la orientación pedagógica y las aspiraciones políticas del Proyecto Educativo Institucional. Por eso la educación rural debe partir de la historia, las condiciones de vida del habitante rural y las estructuras del territorio, trascendiendo a la idea de que lo rural es lo agropecuario y las funcionalidades que esto desprende. La calidad de la educación está en coherencia con la calidad de vida de la población, es decir, no se puede hablar de calidad educativa sin la satisfacción de las necesidades fundamentales de las poblaciones rurales. Lo anterior requiere superar la división de proyectos educativos que fueron introducidos por el MEN, en tanto se tienen desarticulados del plan decenal, el plan educativo municipal, el proyecto educativo institucional, los planes de educación y los planes de desarrollo. Por tanto la calidad educativa está asociada a la capacidad que tiene la comunidad educativa para planificar su desarrollo local, generar programas que satisfacen sus necesidades y participar activamente en la generación de satisfactores para el resto de la sociedad.

Aspectos que se pueden resaltar de acuerdo al ejercicio realizado:


- ❖ No se tienen garantías de currículos básicos para alcanzar el nivel de logros educativos en los conocimientos universales básicos y en el desarrollo de capacidades o competencias para el desarrollo rural. Vale mencionar que los modelos flexibles desarrollados en el país proponen un currículo básico que puede ser revisado para su complementación. También debe ser optativo para que las instituciones educativas



tomen un modelo flexible como un currículo básico, sin necesidad de adoptar uno nuevo;

- ❖ Los currículos carecen de estructura para modificar las relaciones de producción, las relaciones de poder y las relaciones culturales conducentes a la generación de bienestar, al respeto a los derechos de los niños/as, adolescentes y jóvenes para dignificar la vida del habitante rural;
- ❖ Los currículos son una apuesta para el desarrollo de competencias laborales y no para el desarrollo de capacidades y de inteligencias múltiples. El estudiante rural aspira a la educación como camino para mejorar su desempeño laboral y la generación de ingresos;
- ❖ Se continúa en una formación disciplinar, bajo áreas desarticuladas y desintegradas de la vida y el mundo de la población estudiantil. No se estimula el currículo desde otras dimensiones humanas como lo artístico, lo ético, estético, espiritual y psicológico. Las hoy llamadas inteligencias emocionales, de identidad, arraigo, pertenencia, permanecen alejadas de la formación del docente rural y de los campos de investigación de los grupos de estudiantes;
- ❖ Las culturas agrarias, su historia, sus formaciones, sus estructuras culturales, psicológicas y espaciales son ajenas en los procesos educativos rurales. Por ende, se presenta un debilitamiento cultural y un desarraigo de ritos, costumbres, tradiciones, simbologías, representaciones... propias de las formaciones de los universos rurales;
- ❖ En el desarrollo de los planes de estudio, los estudiantes campesinos carecen de la dotación completa de sus materiales didácticos. Estos materiales didácticos ni son completos, ni son de calidad, ni son apropiados a los desempeños de las habilidades y destrezas de quienes habitan la ruralidad;

- ❖ Los proyectos educativos de educación rural carecen de la participación activa de las comunidades, de los saberes ancestrales, prácticas culturales, análisis de los problemas, necesidades e intereses de las comunidades, lo que conlleva a la pérdida de sentido, coherencia y correspondencia pedagógica;
- ❖ El proceso de fusiones (mal llamado reorganización) afectó el desarrollo de los procesos educativos rurales en tanto fue una imposición institucional, sin consultas a las organizaciones comunitarias, sin los ámbitos de direccionamiento claros y consistentes y en detrimento de la permanencia, de la autonomía escolar, del debilitamiento de los centros educativos rurales, la permanencia de docentes rurales, entre otros;
- ❖ Las fusiones suspendieron la posibilidad del fortalecimiento de Proyectos Educativos Comunitarios, del desarrollo de trayectorias educativas rurales en la ruralidad, soportadas en nuevas gestiones educativas con la participación de diversas instituciones, niveles de formación y aplicación de diversidad de artes y oficios en la ruralidad;
- ❖ No se tiene la enseñanza en las zonas rurales con el uso de las TIC. Dada la dispersión de la población rural y las dificultades para que los estudiantes estén escolarizados en forma intensiva conviene apoyarse en las TIC para garantizar el estudio de los currículos básicos pero también para usar las TIC en el desarrollo de capacidades de experimentación, investigación e innovación. Esto requiere la dotación de los equipos, pero también de la infraestructura para su uso y manejo;
- ❖ Debe generalizarse la estrategia de los Proyectos Pedagógicos Productivos PPP sobre la cual ya hay una experiencia tanto en las entidades oficiales como en experiencias de la educación contratada. Los PPP tienen la virtud de trabajar con los estudiantes los elementos de organización y planeación (proyecto) los conocimientos básicos y formación de capacidades o competencias laborales generales (lo pedagógico) y los conocimientos y desarrollo de aptitudes para relacionarse con el mundo real de la




producción (lo productivo). Cada institución educativa en lo rural debe desarrollar los PPP con sus estudiantes mejorando las expectativas de estos jóvenes del campo que a través de los PPP pueden buscar conexiones bien sea hacia continuar la cadena de formación, pues pueden encontrar interesante adquirir capacidades en un determinado tema productivo o bien sea porque se vinculan al mundo real de la vida y el trabajo;

- ❖ Es necesario poner atención a los factores asociados a la educación, especialmente el consumo de alimentos necesarios para que un estudiante pueda rendir académicamente. Tanto los restaurantes escolares como el subsidio directo a las familias para que provean de alimento a los estudiantes debe ser una constante en una futura política pública de educación rural en Antioquia. Esto no solo favorece dinámicas de la educación, sino del desempeño de otras instituciones como agricultura, salud, equidad de género, diversidad e inclusión, entre otras;
- ❖ Por ello los Proyectos Educativos Comunitarios de la educación rural deben ser la confluencia de actores, programas y proyectos relacionados con la búsqueda de equidad y dignidad en el campo rural del departamento. Esto supone un cambio en las lógicas de planeación, de los presupuestos, de acción, de evaluación y seguimiento a los planes de desarrollo;
- ❖ Relación con el sector productivo, acogiendo las modalidades de formación y producción que plantea la Ley 115: actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales, agroindustriales, turísticas, de servicios, entre otras.⁴

Se destaca que en este campo ha predominado el aislamiento del sector productivo de los temas escolares y este aislamiento ha sido propiciado también desde el sector educativo que se siente más cómodo en el manejo cerrado de la educación. Esto debe transformarse pues la educación es concebida como el conjunto de herramientas y de capacidades aprendidas para desempeñarse en la vida y en la actividad productiva o

⁴ Ley 115 de 1994, Título III, modalidades de atención educativa a poblaciones. Capítulo IV, Educación Campesina y Rural, artículo 64.



más exactamente como lo refiere la Ley 115, cuando plantea la educación campesina y rural en relación a la formación técnica: “...que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país”.⁵

La actividad productiva que caracteriza a una zona debe entonces ser un referente para la educación que influye sus diseños curriculares y estrategias pedagógicas. El llamado es que según la vocación productiva de una zona, la educación básica, pero especialmente la educación media, respondan a esta vocación productiva. Como se señaló anteriormente, en el país hay presencia de la economía campesina, de la economía empresarial y de la gran propiedad latifundista. Conviene en cada caso hacer el análisis de la vocación productiva y el tipo de economía que predomina en cada región y localidad para también ajustar los diseños de las estrategias pedagógicas. Es sabido por ejemplo, que bajo la modalidad de economía campesina hay zonas cafeteras, paperas, paneleras, plataneras, bananeras, figueras, tabacaleras, hortifrutícolas, ganaderas, de cultivos ilícitos, etc.

Cada una de estas vocaciones puede ser trabajada desde la educación y así lo ha demostrado el gremio cafetero que ha venido desarrollando en varios departamentos modelos pedagógicos y complementos educativos de diferente orden con el propósito de fortalecer la educación de niños y jóvenes de las zonas cafeteras. Conviene lo siguiente en este campo:

- Distinguir qué tipo de economía predomina en cada región y vincular a los representantes del sector productivo a una relación estable con las instituciones educativas para proyectar en la educación a todos los niveles y en especial en la educación media y superior.
- Incidencia de las asociaciones de productores o gremios en el caso de economía campesina. En las regiones donde domina la economía campesina suele haber asociaciones de productores, cooperativas, empresas agrícolas

familiares que pueden llevar la vocería en aspectos de producción para hacer interlocución con las instituciones educativas rurales.

Adaptabilidad

Una educación rural con adaptabilidad debe partir por admitir que el territorio no nos pertenece, el morador del territorio rural no es sólo habitante, es un ser con la posibilidad de establecer relaciones, permanece por decisión propia en él y busca protegerlo para satisfacer sus necesidades y las de las generaciones futuras. Situación distinta es la agresión de las políticas de Estado, de desarrollo económico, homogenización cultural, agresión física contra sus bienes, pertenencias, tradiciones, modos de organización, modos de atender y resolver sus problemas, modos de atender sus necesidades fundamentales.

La efectividad y la eficiencia en cuestiones de organización, dirección, formación de los docentes, entes territoriales, sistemas de producción y sistemas de evaluación requieren una revisión profunda que permita cierta adaptabilidad de los planes educativos, los planes de desarrollo y los Proyectos Educativos Comunitarios. De esta manera, los ámbitos organizativos y de dirección de los procesos educativos resignifican sus propósitos y gestiones educativas, no solamente en la perspectiva de la educación formal, sino de todas las educaciones presentes en el territorio y de la función de las diferentes instituciones que acompañan dichas educaciones.


Por ello, la educación rural debe medir su nivel de pertinencia desde la construcción de territorios como resultado de las relaciones mediadas por el lenguaje (la comunicación), el hacer (el trabajo) y la interacción (la política). Aquí el lenguaje debe ser objetivo (verdad), subjetivo (veraz), intersubjetivo (respeto) e inteligible (corrección). La alusión al trabajo se hace desde una actividad que debe transformar la realidad, producir resultados, dignificar al ser humano, generar ingresos, ser estable y equilibrado. Así, las instancias de regulación, evaluación y control parten de indicadores que propenden por comunidades estables, educadas, constructoras de saberes y generadoras de sistemas de producción, sistemas de poder y sistemas culturales que generan otros modos de participación desde lo político, lo

económico, lo social, lo ambiental y lo cultural, coherentemente con los análisis del territorio desde el ayer (carencias) y el hoy (potencialidades).

Desde la adaptabilidad se visualizan los siguientes ámbitos de problematización:

Organización de la institución escolar: Por la dispersión de la población rural, por las distancias y dificultades de comunicación, por la conveniencia de una estrecha relación entre comunidad rural y escuela es indispensable revisar la organización de las instituciones educativas rurales. El modelo de una institución educativa rural cuya sede principal está en el núcleo de la cabecera municipal no siempre es válido para atender la educación secundaria y media rural. Las sedes rurales de primaria que antes eran autónomas, tanto en sus aspectos pedagógicos como en su relación con la comunidad, ya no lo son pues dependen de la sede principal ubicada por lo común a distancias considerables. Los docentes de primaria cumplen su horario de trabajo y normalmente se desplazan hacia la cabecera municipal o hacia una ciudad cercana y cierran la escuela. Esto ha implicado que las escuelas ya no sean centros de encuentros de las comunidades y disminuyen el liderazgo cultural de la escuela hacia la población local, pero también denotan la poca aceptabilidad y adaptabilidad del proyecto educativo.

Es necesaria una reestructuración de las instituciones educativas rurales generando unidades más funcionales en donde se integre la primaria, la secundaria y media y aun la educación inicial y superior. Antes de considerar el desplazamiento de la población estudiantil a los cascos urbanos, se debe concebir un reordenamiento de los territorios que conciba instituciones educativas rurales que nucleee veredas y que permita la comunicación efectiva con las sedes, no como hoy, donde la cantidad de sedes y sus distancias no permiten una coordinación efectiva desde la sede central municipal. En la actualidad, estas sedes instaladas en las cabeceras municipales no responden a criterios de continuidad geográfica, productiva, cultural, social-organizativa, tejidos de comunicaciones y de afectos, conectividad entre las sedes por la inexistencia de vías de comunicación y confluencia en lo posible con características socio-económicas, ambientales y culturales de las poblaciones rurales.




Lo anterior define criterios que superan la lógica administrativa y financiera y trasciende la mirada mecanicista y economicista de la educación y de las instituciones que acompañan las comunidades rurales. Justamente esta realidad desborda hoy los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y demanda una concepción de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y de Proyectos Educativos Territoriales (PET). La diferencia radica, fundamental y trascendentalmente, en la concepción de la educación pensada desde los intereses institucionales a pensar la educación a partir de los intereses de las poblaciones y la capacidad cultural, política, económica y socio-ambiental del territorio. Así lo plantea la Ley 115 cuando nombra los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural.

Docentes: No existe una política clara, con enfoque diferencial y adaptado a los contextos rurales para la formación de docentes. Son claros los requerimientos de un magisterio con destinación específica para la ruralidad. Por ello, una reorganización institucional rural y un proyecto de educación rural exige una formación y acompañamiento diferencial del grupo de docentes que orienta, forma y participa de las dinámicas de la ruralidad. Por ello, las demandas incluyen elementos desde la formación de docentes, como las dotaciones adecuadas, la logística suficiente y una política de incentivos fortalecida.

Las dinámicas de formación, investigación, participación y producción de saberes no pueden formar parte de una iniciativa puntual o coyuntural, sino que debe ser una obligación en el magisterio rural. Por ello, estrategias como los microcentros rurales, mesas y redes de trabajo deben convertirse en espacios de cualificación permanente y con los recursos que permitan su desarrollo eficiente en las micro y subregiones. Estos espacios requieren de planeación, participación activa, identidad con los procesos formativos y de investigación y con adaptación al territorio y la cultura.






Incentivar proyectos de investigación ausentes en la gran mayoría de los docentes rurales, ha de ser parte constitutiva de los micro-centros, mesas y redes de trabajo de los docentes rurales.

Por ello, la política de formación de docentes rurales y de incentivos se basa fundamentalmente en criterios de profesionalización y de vocación más allá del oficio laboral mediocre, sin pasión, sin compasión, sin reciprocidad, sin corresponsabilidad, sin ética con poblaciones aspirantes a la vida digna en sus territorios.

Relación Escuela – Familia – Comunidad: En este campo debe tenerse en cuenta que la escuela está para que contribuya al desarrollo de la sociedad civil en el medio rural, para lo cual es indispensable construir relaciones no solo con los padres de familia sino con la comunidad en su conjunto. En la tradición histórica de Colombia las escuelas rurales fueron resultado de un esfuerzo de las comunidades, las cuales definieron la ubicación, donaron los terrenos, construyeron las aulas, la vivienda del maestro y dejaron terrenos adicionales para áreas de recreo y huertas caseras. Sin embargo, hoy se ven escuelas deterioradas, sin dotación suficiente, sin medios tecnológicos, sin los medios legales para su funcionamiento con éxito, funcionando con la ilegalidad de sus predios y construcciones.

La comunidad sentía la escuela como algo suyo y la utilizaba como centro de encuentro y de proyección de todo tipo de iniciativas de cambio y progreso a las cuales por lo general se vinculaba al maestro. Es necesario reconstruir estas relaciones para que la escuela vuelva a ser un centro cultural vivo en donde se haga seguimiento a la educación de los niños, pero en donde también se puedan discutir y promocionar proyectos de interés para la comunidad.

La relación y trascendencia entre escuela-familia-comunidad-territorio plantea procesos educativos más allá de lo formal y por ende supera la lógica estudiante-docente. Procesos educativos más allá de la escuela comprometen el desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes como puntos de partida para la adaptación de los planes de




estudio y la orientación de los proyectos de investigación y los proyectos pedagógicos. Dicha relación tiene vínculos estrechos con las dinámicas políticas, culturales, económicas que deberían estar activas y dinamizadas acogiendo las modalidades de formación y producción que plantea la Ley 115: actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales, agroindustriales, turísticas, de servicios, entre otras.

En este campo en el país ha predominado el aislamiento del sector productivo de los temas escolares y este aislamiento ha sido propiciado también desde el sector educativo que se siente más cómodo en el manejo cerrado de la educación. Esto debe transformarse pues la educación es concebida como el conjunto de herramientas y de capacidades aprendidas para desempeñarse en la vida y en la actividad productiva o más exactamente como lo refiere la Ley 115, cuando plantea la educación campesina y rural en relación a la formación técnica: “...que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país”. La actividad productiva que caracteriza a una zona debe entonces ser un referente para la educación que influye sus diseños curriculares y estrategias pedagógicas.

Los modelos educativos flexibles: Pareciera que los modelos educativos flexibles se hubieran convertido en un instrumento más del sistema educativo formal, alejados de los principios y propósitos que les dieron origen al inicio de la década de los años setenta en el país, como es el caso de la Escuela Nueva. Es muy necesario revisar la situación actual de la implementación de este modelo, pues es el modelo universal para la básica primaria de la ruralidad del departamento. El sustento pedagógico y didáctico de este modelo se limitó a lo administrativo, a la operación mecanicista e instrumental de unas guías sin la correspondencia con las condiciones de los docentes que lo implementan, las realidades culturales de la población y la prospectiva de los territorios y las oportunidades de los grupos de estudio. Hoy, los componentes y dimensiones de la Escuela Nueva están alejados de la visión pedagógica y didáctica originales y cada vez se debilita su comprensión e implementación por las ausencias institucionales y formativas de docentes y directivas y por las carencias de las dotaciones que el modelo tiene implícito.





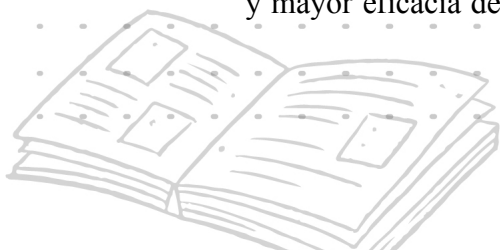
Planes educativos y planes de desarrollo y Juntas departamentales y municipales de educación: Sus características principales son la desarticulación, la inoperancia, la improvisación, la poca efectividad y desinterés por las educaciones rurales. Alejadas y desintegradas de las agendas de las comunidades y de las mismas instituciones que desempeñan actividades en los territorios. Carecen de conocimiento y de bases que les permitan adquirir una base de identidad, de planeación, de participación y gestión de los territorios a partir de las dinámicas educativas contextualizadas, holísticas, interculturales y diversas en ecologías de seres y saberes.


Estas instancias de planeación y dirección permanecen desde lógicas mecanicistas y economicistas, alejadas y distantes de las realidades de la educación rural y sin una intervención asertiva en procura de cualificar y avanzar en los desarrollos rurales desde sistemas educativos integrados y adaptados a los territorios.

Estas instancias tampoco conciben la educación rural como un proceso histórico, de transformación y de mediación para la generación de satisfactores a las necesidades de las poblaciones rurales, en equilibrio con la naturaleza, por ello, carecen de lógica de orientación y determinación de los desempeños de las instituciones educativas rurales, de los desarrollos curriculares, de los resultados de investigaciones y producciones de los equipos de docentes y mucho menos, son espacios discusión y estudio sobre las realidades, cambios y exigencias de las poblaciones rurales.

Los sistemas de evaluación: Mientras los gobiernos se comprometen con instancias internacionales de evaluación de los resultados de la educación formal, ello no se compadece de los compromisos para el avance y consolidación de procesos educativos rurales que posibiliten la integración de talentos humanos, de recursos financieros y de instituciones, públicas y privadas, para convertir a la educación rural como motor del cambio y del desarrollo rural.

Es necesario revisar la lógica de que a mayor presupuesto mayor calidad en la educación y mayor eficacia del servicio de las instituciones que acompañan la educación rural, no






en todos los casos esto es cierto. Los compromisos de la educación que se corresponde con las condiciones y las perspectivas de los territorios y las poblaciones rurales, por lo menos, considera indicadores de evaluación que mide los resultados de la educación desde el bienestar y felicidad de los pueblos rurales, la permanencia y pervivencia de las poblaciones en sus territorios, pueblos con condiciones espirituales y materiales de vida digna. Así, el éxito de unos primeros lugares, individuales o institucionales, no son ninguna señal de desarrollo y bienestar de los pueblos ni de sistemas educativos convertidos en motor de desarrollo, por tanto tampoco representan una calidad e idoneidad asertiva del proyecto educativo.

El enfoque étnico y de Etnoeducación: La práctica pedagógica y la práctica educativa del magisterio rural, en su gran mayoría, carecen de enfoque y lógicas de formación desde dimensiones interculturales, por lo que los diálogos interculturales son escasos y vacíos de contenido. Esta realidad también se presenta en las directivas e instituciones que acompañan los procesos educativos rurales. Por supuesto que existen experiencias en diversos municipios que habría que fortalecer y sistematizar para encontrar pistas que permitan hacer de esto una práctica general en el departamento.

De otro lado, existe una ausencia profunda sobre el enfoque de la Etnoeducación y sus componentes fundamentales, de tal manera que sus aportes se pudieran considerar en la estructura del sistema educativo rural de Antioquia.

Tiempos de pandemia y la adaptabilidad de la virtualidad: Estos dos años de pandemia no generaron los problemas de la ruralidad y de la educación rural, más bien los recrudecieron. Los cambios necesarios en el sistema pedagógico y didáctico se vieron confrontados con el vacío de infraestructura logística y tecnológica de la ruralidad. No solo es la inexistencia de los medios para el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, sino que varias veredas del departamento carecen de redes eléctricas que posibiliten la energía permanentemente. En otros lugares donde existen los medios, los docentes no tienen la capacitación para desplegar competencias de la informática.






Como se ha explicado en otros espacios, la educación virtual no consiste en trasladar mecánicamente el tablero del salón a la pantalla del computador. La educación virtual tiene otras lógicas en sus instrumentos, en la canalización de la información, en el diseño de los conceptos, en el desarrollo de las actividades, en los instrumentos de evaluación, en los alcances de la información, en la generación de aptitudes y actitudes en el grupo de estudiantes y sus familias.

La reglamentación de la educación campesina y rural: La Ley general de educación en Colombia es de 1994 y a la fecha, la educación campesina y rural no ha sido reglamentada ni direccionada en el país. Varios intentos se han adelantado desde el Ministerio para concebir los lineamientos de la política de educación rural en el país. Ni se definen los lineamientos ni se da el paso a la política. Claro que en la revisión de la literatura sobre políticas de educación rural en el mundo y en América Latina, nos encontramos que la consecución de una política pública de educación rural no es garantía para la transformación de las realidades de las poblaciones rurales y de generar condiciones de vida digna en los territorios. Es el caso de Argentina, donde después de ser aprobada la política de educación rural, años después, las cosas están peor que antes en los contextos rurales, a pesar de tener el Ministerio de educación el presupuesto más alto de las últimas décadas, cuatro (4) de cada diez (10) argentinos se encuentran hoy en la pobreza.

Desde el ámbito de la normatividad, no solo se requiere revisar la situación de la educación campesina y rural, sino también la de la Etnoeducación, la norma que originó la reorganización educativa, la norma de contratación de directivos y docentes rurales, las directrices de formación de docentes rurales y de procesos de investigación.

La participación de las instituciones que inciden en la educación rural: las encontramos en el camino abierto para la contratación del servicio educativo (en una falsa comprensión de llenar el vacío de Estado en la ruralidad), como en el camino de Fundaciones de empresas, de Iglesias, Organizaciones Sociales. La ausencia de Estado en la ruralidad y en la educación rural, no solo está presente en la educación. Modelos como Escuela



Nueva (EN) y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) se originan por interés particular de docentes y de organizaciones privadas, presentes en diversos territorios. Por años han sido la alternativa para la educación formal de las poblaciones rurales. No solo sus reflexiones fueron pedagógicas, sino de carácter social, político, cultural, económico presentes en el país en los años sesenta y setenta. Pero no todas las organizaciones que contratan y prestan el servicio educativo rural tienen presente estas reflexiones y se ocupan del acto educativo, alejado de la memoria histórica, política, económica, social y cultural de las poblaciones rurales.

Esto mismo sucede al interior de las instancias de gobierno y en los equipos de gobierno que acompañan las poblaciones rurales, pues carecen de dicha memoria histórica... y esto puede conducir a que las acciones de los programas y proyectos sean puntuales y no aborden a profundidad una situación que estructural de cambio en la relaciones de producción, las relaciones de poder y las relaciones culturales establecidas desde la colonia y profundizada por las clases dirigentes del país. De no atender esto desde la complejidad que se requiere, puede ser inevitable la extinción de las culturas agrarias.

La concepción de la organización política-administrativa del territorio rural en el departamento: Hasta ahora nos acompaña la lógica de pensar el departamento desde las nueve subregiones, sin embargo, desde las cuatro variables del derecho a la educación y desde otras condiciones culturales, económicas, políticas, sociales, ecológicas y espirituales, los proyectos educativos pueden fracasar desde su adaptabilidad.

Hoy requerimos considerar otras variables presentes en el marco de las crisis mundiales que afrontamos, de los cambios en el desarrollo económico (el acceso al empleo seguro, a la salud, la alimentación, el agua, los recursos naturales, por ejemplo), las concepciones ecológicas y culturales de los territorios, la función y operación de las instituciones públicas –municipales y departamentales-, la función y operación de las organizaciones comunitarias –Juntas de Acción Comunal-, la comprensión de los problemas y la generación de alternativas, las asignaciones presupuestales, entre otros. Los enfoques actuales de ética, de dignidad, de la democracia, del desarrollo y de la educación

requieren otra visión de vida y de mundo, por ello se requiere otra dimensión política-administrativa de los territorios y la cultura.






**Horizontes de
comprensión
del problema**

7.4. Horizontes de comprensión del problema

Hemos insistido en este documento que abordar los sistemas educativos rurales requiere abordar los sistemas agrarios, que los territorios y las culturas son el campo de desarrollo próximo de las poblaciones rurales y que pensar una política pública de educación rural exige ser pensada desde la dimensión del desarrollo rural desde otro paradigma de vida y de mundo, es decir, desde otro paradigma de desarrollo. Por ello, queremos resaltar que lo primero tiene que ver con la articulación entre la educación y su sentido específico respecto a la población que se educa, su territorio y las necesidades, problemas e intereses que define para lograr bienestar.

Todas las poblaciones tienen una serie de características que deberían servir como punto de partida para determinar la función que debe cumplir la institución educativa y para definir los propósitos del proyecto educativo. Si bien algunas de estas características pueden ser comunes a muchas poblaciones, podemos plantear varias que hacen parte del antecedente de formación social de las poblaciones rurales y campesinas, reflexión necesaria en los puntos de partida que no pueden escapar a la comprensión de los análisis históricos y de realidad actual:

- Existe un antecedente y una realidad colonial histórica y cultural de las poblaciones rurales: proceso colonial del Ser, Saber, del Poder y del Territorio. Muchas de las poblaciones rurales han pasado por períodos de esclavitud y servidumbre. Las comunidades campesinas a lo largo de su historia han sido discriminadas, excluidas e invisibilizadas en su rol de ciudadanía participante en la construcción del proyecto de Estado. Gran parte de la población campesina carece de formación política y de participación activa en el desarrollo del Estado.
- Las poblaciones campesinas han sido campo estratégico de estudio, de investigación, de planeación, de proyección territorial, de táctica y estrategia por parte de planes



políticos, sociales, culturales y económicos que no necesariamente han contribuido con la transformación de su historia y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

- Las poblaciones rurales: indígenas, afro y campesinas, tienen condiciones de vida producto de la configuración colonial y de estructura de gobierno de Estado desde una clara configuración de cierto sistema de ideas, sistema de técnicas y sistema de servicios desde donde les fue asignado un lugar en las relaciones de producción, las relaciones de poder y las relaciones culturales.

De otro lado podemos destacar procesos que deben configurar la coherencia y pertinencia de los procesos educativos rurales. Veamos:


- Las poblaciones campesinas son sociedades históricas y culturales. Son sociedades que tienen estrechas relaciones con el territorio y en él, configuran cierto tipo de condiciones de vida. También son poblaciones que manejan tiempos y espacios específicos en sus zonas de vida.
- Son poblaciones que tienen tipos de estructura organizativa, estructura de valores, de sistemas productivos. Manejan tipos de herramientas y técnicas para aprender y atender sus problemas y necesidades.
- Sostienen relaciones específicas que les permiten establecer un tejido social capaz de sostenerlos en su hábitat y adaptarse al entramado social del país. Esto, antes de ser entendido y comprendido, los pone en un lugar social y cultural de choque con los asentamientos humanos urbanos.
- Quienes dirigen y administran el sistema educativo en las diferentes regiones deben atender un requerimiento que no puede pasar desapercibido en ninguno de sus análisis: la forma como se estructuran y la manera cómo funcionan los sistemas político, social, cultural y económico en las poblaciones rurales. Y por otro lado, deberán contar con las oportunidades y fortalezas de los territorios para encontrar las

orientaciones suficientes que la población estudiantil necesita al momento de definir sus compromisos y responsabilidades de formación y desempeño en las sociedades que habiten.

Para nadie es desconocido que las intencionalidades educativas deben guardar coherencia con las necesidades de la población, los intereses que les afanan a estudiar y la gestión para satisfacer ambas situaciones. Aquí juegan un papel importante las instituciones y su capacidad de respuesta a las demandas de la población. Esta circunstancia abre varias perspectivas que configuran la legitimidad y legalidad institucional en tanto atienden lo que la gente necesita, lo que la gente espera de ellas y lo que las hace vigentes en medio del territorio municipal y departamental.

Es necesario recalcar en algunas ideas que van a conducir el actual documento. Nos referimos al concepto tradicional que fija la postura sobre lo rural como lo alejado de la ciudad, lo atrasado, lo que necesita ser modernizado. Para nosotros lo rural debe ser visto como el conjunto de sistemas políticos, sociales, culturales, económicos, ecológicos y espirituales donde poblaciones satisfacen sus necesidades y generan relaciones entre sociedad – sociedad y entre sociedad – naturaleza. Son poblaciones antropológica y sociológicamente diferenciadas, lo que les da una serie de caracterización particular, reunidas en el lenguaje de la dimensión campesina.

Por sus situaciones de vida y la serie de necesidades que presentan, las poblaciones campesinas originan y mantienen la vigencia de un tipo de instituciones, públicas y privadas, que sirven a ellas para acompañar sus procesos de desarrollo y sus contribuciones al fortalecimiento del Estado, entre ellas encontramos la institucionalidad educativa. La vigencia de la institución educativa rural requiere trascender no sólo su apreciación entorno al acto educativo, sino también redimensionar la proyección organizativa que tiene en el territorio. El hecho de revisar La Constitución y las leyes que se originan tiene que ver con la correlación que planteamos para reorientar los procesos de articulación en el sistema educativo y entre las diversas instituciones que adelantan procesos de acompañamiento a las comunidades. Entendemos la articulación como un proceso que se origina en el territorio y



que orienta la educación para que los grupos de estudiantes establezcan las oportunidades y prioridades al momento de avanzar en la generación y fortalecimiento de capacidades y competencias en múltiples dimensiones, que se desprenden de la construcción y transformación de los territorios y las poblaciones. Será este fin lo que establezca los medios necesarios para avanzar en la satisfacción de necesidades y el bienestar colectivo de las poblaciones. Desde este punto de vista, la educación es responsable de formar estudiantes que aspiren a propósitos claros para que las construcciones y transformaciones sean posibles y las demás instituciones sirvan a dichos propósitos, sin más intermediación que los intereses y las necesidades de las comunidades. Esta perspectiva nos permite comprender unos elementos fundamentales que nos acerca a la comprensión de problema rural.

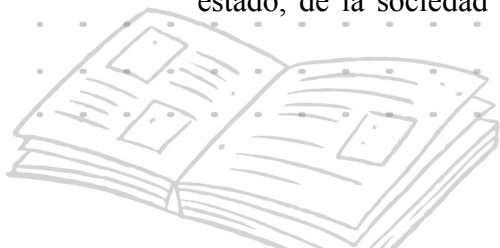
i. La educación es una función social indispensable


Nacemos inscritos en contextos socio – culturales que no podrían permanecer y desarrollarse si sus nuevos miembros no aprendiéramos, en el curso de nuestras vidas, cuales son los códigos, los modelos de pensar, las formas de actuar, las formas de relacionarnos y de sentir, que configuran esas socio – culturales específicas en las cuales nacemos.

El carácter de función social necesaria que tiene la educación surgió de la mano del desarrollo social universal que configuró, en todas partes, códigos ordenes, rutinas, mediaciones, ritos, leyendas, saberes, procedimientos y sistemas de ideas, técnicas, de símbolos y de valores que hicieron posible que los mayores pudieran transmitir sus adquisiciones a las generaciones nuevas.

Este carácter de función social necesaria ha dado lugar a sistemas de acción educativa y a modelos pedagógicos que han sido documentados y descritos para sociedades y culturas tan antiguas como Esparta, Atenas, el Antiguo Egipto, entre otras.

Todos los estados nacionales de hoy dicen reconocer la necesidad de esta función social, y la mayoría hacen de la misma un servicio público de obligatoria atención por parte del mismo estado, de la sociedad y de la familia. En consecuencia con esto, ninguno de los estados





actuales debería dudar de la vinculación de intensidad creciente entre educación y desarrollo social. Una conclusión podría ser que si una sociedad no invierte en educación, investigación y desarrollo no puede tener una mirada de esperanza hacia el porvenir. Una sociedad que no educa a sus pobladores se impotencia en dos direcciones fundamentales: de un lado, los pobladores no adquieren las capacidades necesarias para la convivencia, lo que hace cada vez más costosa su supervivencia, como sociedad. De otro lado, la sociedad no adquiere las competencias necesarias para el uso sabio, eficiente y sostenible de su dotación de recursos, lo que la hace dependiente y despilfarradora. Esas dos carencias amplían las dificultades para resolver los demás obstáculos del desarrollo social: la injusticia, la inequidad y la corrupción.

Como se insinúa con fuerza creciente en nuestro tiempo, “todos tenemos que razonar permanentemente para poder sobrevivir” y, “de lo que se debe tratar en educación es precisamente de desarrollar esa capacidad en principio indispensable para poder sobrevivir”¹³, en especial en las sociedades rurales de hoy.

ii. La educación tiene usuarios que son diferentes en lo bio-físico, en lo socio-cultural y en lo socio-productivo

La educación para “potenciar la razón” como “poder sobrevivir” enfrenta varios desafíos en la actualidad. En primer lugar, superar los modelos instruccionales y activistas tradicionales para dar lugar a la creación y adopción generalizada de modelos más respetuosos de los aportes del conocimiento actual sobre el ser humano, y aceptación universal de su derecho al desarrollo integral de todas sus potencialidades.

En segundo lugar, superar la educación que desconecta al educando y al educador de las demandas de creatividad de la vida social y de la vida productiva, para insistir en el aislamiento y la pasividad de los claustros y las instituciones. Se trata de resolver los problemas de la preocupación deliberadora “por abrir nuevos caminos, explorar y originar”. Se trata, en suma, de superar las dificultades de la educación para el éxito, para el empleo o para el trabajo y sumergirnos en el compromiso de ser actores de un cambio que nos convierte



en constructores de una educación para la vida, como participación intensa en el contexto cultural y biofísico en el que vivimos cotidianamente.


En tercer lugar, se trata de superar las ofertas masivas y uniformadoras, que suponen la homogeneidad de las personas, de las diversas culturas y de los ambientes biofísicos o naturales, en los que esas culturas y esas personas se expresan, actúan y se desarrollan. Dicha superación, supone la construcción permanente del sistema educativo que considera y acoge las condiciones de vida de las poblaciones en territorios concretos, con necesidades concretas y con aspiraciones definidas.

En fin, se trata de superar el despropósito de hacer de la educación un problema de instituciones educativas y construir las búsquedas y las acciones necesarias para hacer de la vida social, política y económica el escenario pedagógico. En esta perspectiva adquieren mucho sentido las alianzas inter-institucionales y la acción estatal integrada que permita resolver problemas organizacionales, financieros y logísticos. Al mismo tiempo se propicia el crecimiento en intensidad de las relaciones entre la educación y el desarrollo social en lo productivo, lo psicoafectivo, lo psicosocial, lo cognitivo y lo organizacional. Se construye así la solidaridad, la complementariedad y la participación necesaria para hacer eficientes la convivencia y el uso de los recursos y para poder acercarse con eficacia al logro de resultados más claros de desarrollo social, en cada localidad.

Atender adecuadamente los retos de la educación, en el escenario rural, no debería convertirse en una prioridad, sino en una emergencia departamental y nacional, en dos sentidos principalmente:

El primero de ellos, es el de la solución del conflicto armado, un conflicto que nace de la deslegitimación del Estado, de la corrupción y de la injusticia y que solo podrá atenderse de manera adecuada, cuando Estado – Sociedad - Familia - Individuo, encuentren en cada territorio, vías creadoras para abordar ese conflicto. La educación apropiada en cada contexto está en la base de esas vías creadoras.






El segundo, deriva del agotamiento del modelo de desarrollo urbano- industrial que ya no alcanza a atender adecuadamente las demandas de desarrollo social. Revitalizar el desarrollo social en escenarios rurales, a partir de una oferta educativa apropiada, ayudaría no solo a fortalecer las necesidades sino las complementariedades espaciales, ambientales, culturales, espirituales entre la sociedad y el campo. Ayudaría, también, a reconstruir las resignificaciones o las revaloraciones de lo rural, en un tiempo en el que se imponen límites al modelo actual de desarrollo en lo termodinámico-ecológico, lo socio-ecológico y lo valórico-económico. Sin aceptar esos límites y sin vivirlos en el diseño y construcción de una relación ciudad-campo, va a ser muy difícil, resolver el problema ambiental, pensado como debe ser, es decir, un problema de límites; y las poblaciones rurales terminarán limitadas a espacios biofísicos aislados por las políticas del mercado multinacional y frente a la observación del agotamiento de los componentes vitales de su existencia.

El departamento de Antioquia es un territorio agrario, en su educación para lo rural se reconocen algunas experiencias valiosas que forman parte del acumulado de experiencias en el país. La evaluación de estas experiencias ha mostrado que esa educación no resolvió el problema de significación, pertinencia, cobertura, pertenencia, autonomía, descentralización, eficiencia, eficacia, continuidad, sostenibilidad tradicionales de la educación colombiana en general. Alguien ha dicho que lo único rural de la educación rural es el lugar donde se construye la escuela. No sólo no se han tenido en cuenta las especificidades de lo rural sino que, simplemente, no hay políticas, programas y proyectos de alcance municipal y departamental que afiancen la relación entre educación y desarrollo rural.

De la lectura de algunas iniciativas del Ministerio de Educación Nacional y del análisis de la evolución de las prácticas y programas de la educación rural, queda claro que el “Salto Educativo” que se produjo en la Educación Colombiana a partir del Frente Nacional, “ha sido principalmente cuantitativo”, que ha “abarcado particularmente la educación urbana” y que “de alguna manera profundizó las diferencias con la educación rural”. La calidad de la educación rural no es mejor que la calidad de la educación colombiana, que ya acusa deficiencias que la colocan como una de las de menor calidad en el mundo.



8. Recomendaciones.

Lo que demanda y necesita la gente rural

Se necesita una administración departamental que defina políticas que incidan en los municipios desde una política Orgánica de desarrollo rural sostenible e incluyente, vinculante a Ordenanzas y Acuerdos municipales, con enfoque territorial, productivo y social, que asignen los recursos suficientes y necesarios para la existencia y dignificación de sus familias, sus economías y sus culturas. Todo ello en desarrollo de una política pública participativa, institucional y de recursos, que resuelva aspectos reclamados históricamente por campesinos, indígenas, comunidades afrocolombianas y de pescadores, que cierre las grandes brechas socioeconómicas entre los pobladores urbanos y rurales, tales como:

- El apoyo institucional, agro tecnológico, normativo y financiero, para consolidar sus formas de vida y mejorar sus procesos de adaptación al medio donde desarrollan su existencia.
- La propiedad sobre la tierra para que la cultive con esmero y con el debido cuidado de sus suelos, sus aguas y su biodiversidad, a partir de su condición de policultivadores y partícipes en la construcción de territorios campesinos.
- El reconocimiento del valor de sus productos que compense sus esfuerzos para mantener los servicios ecosistémicos y reconozca el pago del cuidado de la biodiversidad y de los servicios que recibe la sociedad por ello, que propicie sostenibilidad de los proyectos productivos tradicionales y novedosos y facilite su acceso al sistema de seguridad social.
- El fortalecimiento a sus capacidades organizacionales a sus expresiones culturales y organizativas y reconocimiento a sus líderes y representantes legítimos.

- Dotación de infraestructura, espacio público y equipamientos dirigido a la ruralidad, con perfiles y estándares adecuados y accesos tecnológicos que los interconecta con el mundo.
- Su integración y reconocimiento local, subregional y nacional.
- La atención a las mujeres y a los jóvenes del campo como poblaciones específicas de especial atención, interés y dedicación.
- El derecho a la educación para mejorar el conocimiento de sus entornos y su adaptación sabia a ellos y a sus cambios.
- Su participación en procesos de investigación y en los resultados de estas como coparticipes.
- Hacer parte de emprendimientos e iniciativas que se propongan para la ruralidad.
- Información necesaria sobre los proyectos que los involucra y concertar los beneficios para los territorios y la población campesina correspondiente.
- El diseño en común de los círculos solidarios, armoniosos de producción, transformación y comercialización de la producción local.
- El impulso al desarrollo regional y propiciar las descentralizaciones y autonomías, que brinden más recursos que se reinvertirán en sus propios territorios.
- El reconocimiento de sus creencias, tradiciones y valores colectivos.
- Mejorar las asignaciones presupuestales, el desarrollo de programas y el apoyo a opciones de desarrollo desde las entidades del Estado, de modo que se equilibren sus


condiciones con las urbanas, incluidas las condiciones de seguridad y respeto por la vida.

- La atención a los impactos de los tratados de libre comercio TLC, con relación a competencia desleal a los agricultores colombianos, al uso e intercambio libre de semillas y control multinacional de circuitos económicos, a la primarización de la economía rural con el privilegio a la minería, los proyectos hidroenergéticos y la producción de agrocombustibles.
- El cumplimiento de la Constitución Nacional y de las leyes existentes para la ruralidad que fortalezcan la consolidación territorial de la vida y cultura campesina.

Vivir Bien y tener el Derecho al Saber

Los sistemas agrarios adoptados por las comunidades rurales con su saber ancestral y acumulado para las condiciones alto andinas, de planicies y valles profundos de Antioquia, debe ser la base de acciones educativas, científico-técnicas, organizacionales, financieras y de infraestructuras y equipamientos de apoyo, así como en los procesos de planificación territorial y estudios de uso de la tierra y referente de evaluación en los estudios de impacto ambiental, social, económico y cultural de macroproyectos. De esta forma se favorece la solidaridad, la equidad, la armonía, la agregación de valor, la conservación de la base de recursos, la diversidad, la autonomía o autodeterminación de las comunidades locales y regionales sobre su vocación económico-productiva, sin privilegios ni prevalencias normativas del sector minero sobre otros sectores productivos e intereses conservacionistas ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria, la producción sana y ética pública en los mercados de alimentos, mejores prácticas y condiciones de productividad y competitividad con equidad; la autogestión y la retroalimentación positiva entre grupos poblacionales, regiones y entre la ciudad y el campo.

Todo ello debe garantizar la permanencia de la población en sus territorios y su bienestar, bajo una perspectiva de universalidad, democracia, sostenibilidad ecológica, económica,




cultural y espiritual. El reconocimiento, la valoración y la movilización organizada de las capacidades locales y regionales se requiere para transformar la vida de las sociedades rurales y veredales, haciendo posible que enfrenten su existencia social en términos que impidan su simple aniquilación como marginadas y les permitan constituir su existencia material y espiritual a partir de sus entornos de recursos, generalmente muy pauperizados y precarios como consecuencia del uso que se les da y de la inequidad en la distribución de la riqueza.

La crisis del relevo generacional en las juventudes rurales, se da en gran medida por falta de oportunidades y apuestas concretas en el desarrollo de capacidades y profesionalización en las áreas estratégicas, agrarias, pecuarias, silvícolas y de apoyo a la ruralidad. En los escenarios de vida rural se acentúan la exigencia de la pedagogía activa, de aprender a aprender, del aprendizaje autónomo, significativo, la socialización permanente de lo aprendido, la autonomía de gestión, el aprendizaje crítico liberador, los aprendizajes integrales e integrados, los ritmos y promoción autorregulados, el aprendizaje continuado y la autoevaluación.

La incorporación de buenas prácticas y adecuada apropiación de nuevas tecnologías respetuosas del patrimonio cultural y de los territorios entendidos no como contenedores, sino como sujetos del desarrollo. Las comunidades veredales y el sistema educativo local, son escenarios pedagógicos en los que la orientación desde afuera será menos determinante, pues se tratará entonces de una propuesta educativa con la autonomía y el potencial suficientes para desencadenar procesos locales de transformación de las relaciones ser humano-sociedad, cultura local-cultura universal-otras culturas, ciencia-técnica, saber local-desarrollo local, saberes locales-saberes académicos; cambios sin los que será imposible lograr lo que el mismo Ministerio de Educación plantea, cuando expresa “que el papel de la educación tendrá que ser distinto del que hasta ahora ha desempeñado. El conocimiento de carácter enciclopédico y repetitivo, teórico y muy poco aplicable a cada contexto local no puede seguir siendo distribuido desde arriba sin mayor incidencia en la vida cotidiana de las personas en particular y del país en general”.






La acción educativa deberá ser una acción que, integrada con otras acciones, construye el desarrollo de cada ser humano, el desarrollo social, la autoafirmación y el enriquecimiento de la cultura local, la generación, validación, ajuste y adopción de conocimiento y tecnología que parten del diálogo de saberes y, en fin, dinamiza la articulación eficiente de esfuerzos y recursos locales en planes de corto, mediano y largo plazo.

Por ello, los análisis de Sistemas Urbano-Regionales no solo desde la perspectiva de jerarquía funcional de los centros urbanos, sino desde la región y la economía rural que la sustenta requiere que los modelos educativos tradicionales urbanos, centrados en procesos operativos, no existenciales ni vocacionales, no se extrapolen a los escenarios rurales, sin tener en cuenta la gran dispersión geográfica de la población y la necesaria participación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las múltiples actividades económicas de subsistencia y de producción para el mercado laboral o de nuevos emprendimientos productivos y científicos o de regeneración de conocimiento e innovación que demandan la existencia material y espiritual en ambos escenarios de vida.

Para el proyecto de educación rural pertinente no debería existir el dilema entre las ciencias universales y las versiones que resultan de su aplicación en los ámbitos locales. La ciencia tiene un profundo carácter experimental, carácter que permite un aprovechamiento instrumental de sus conceptos y métodos para generar transformaciones y bienestar rural e igualmente, para facilitar el enriquecimiento, la verbalización y la formalización de los saberes tradicionales en conocimientos que aporten al acervo científico universal. Es así como debe surgir en cada localidad una armoniosa integración de saberes. De un lado el saber tradicional o ancestral, basado en la experiencia y la tradición, transmitido de generación en generación en forma fundamentalmente oral y referida al contexto específico de cada localidad.

De otro lado el conocimiento contemporáneo, basado en la producción científico-técnica y referido a la coherencia conceptual de cada disciplina, éste último acompañado de énfasis estratégicos en las áreas del saber, dimensiones y sectores de mayor potencial acordes al



contexto regional y local. En tales condiciones adquiere mucha significación que los proyectos educativos rurales ofrezcan:

- Contenidos apropiados a la realidad de cada región.
- Facilidades para el acceso de todos los/as pobladores/as, niños/as, jóvenes y adultos/as a la escasa oferta educativa que debe ampliar la cobertura significativamente.
- Dinámicas de emprendimiento y socialización de los aprendizajes que hagan aportes sencillos, rápidos, exitosos y significativos a la solución de los problemas de autoabastecimiento alimentario local y municipal, convivencia, vivienda, salud e ingreso de las familias; de tal manera que el servicio educativo, en sí mismo, contribuya a las estrategias y objetivos que Colombia se ha fijado en el contexto de los ocho objetivos planteados en la cumbre del milenio, y que en realidad se avance en el propósito de una sociedad más educada y vincule o garantice alianzas estratégicas público, privadas y académicas con el sistema educativo y productivo local y regional.

Es necesario insistir en algo que ya se mencionó en páginas anteriores: con una mirada de esperanza hacia el porvenir y el buen vivir, la sociedad invertirá en educación e investigación en el campo, pues una sociedad que no educa a sus pobladores se autolimita en dos direcciones: de un lado, los pobladores no adquieren las capacidades necesarias para la convivencia, lo que hace cada vez más costosa su supervivencia como sociedad. De otro lado, la sociedad no adquiere las competencias necesarias para el uso sabio, eficiente y sostenible de su dotación de recursos, lo que la hace dependiente y despilfarradora. Esas dos carencias amplían las dificultades para resolver otros obstáculos del desarrollo social como lo son la injusticia, la inequidad, la insolidaridad y la corrupción.

La inversión en educación significa crear condiciones de posibilidad al pleno desarrollo de las capacidades humanas que garanticen la integridad y diversidad de los ecosistemas y la base natural de recursos, evitar así que las dinámicas de estos amenacen las comunidades y que las dinámicas de las comunidades amenacen a los ecosistemas. Una Antioquia y un país


educados, requieren el replanteamiento de los múltiples equívocos educativos en los escenarios rurales. El mundo del campo o mundo de lo rural, posee una diferenciación más compleja a las características del mundo urbano, por tanto la práctica educativa debe resolver la diversidad de escenarios de aprendizajes. Los modos de vida de campesinos, indígenas, afrodescendientes, de pescadores referencian diferencias no solo de oficios sino de cosmogonías en las conductas sociales, en los esquemas decisionales, en los esquemas de organización. En sus escenarios de vida se expresan con mucha intensidad momentos históricos marcados por el conflicto territorial e incluso por atavismos y creencias ideológicas que han dificultado su arraigo, su identidad, su proceso de desarrollo autónomo y la articulación orgánica al mundo urbano.

9. Conclusiones con miras a una política de educación rural para el Departamento de Antioquia

La ruralidad antioqueña, como la colombiana en general, exige estrategias y modelos educativos que consulten las realidades locales y alienten los procesos de formación académica, humanística y comunitaria que sean necesarios para cumplir las exigencias de calidad, cobertura, pertinencia, descentralización, flexibilidad y la autonomía que requiera la educación en cada escenario y que hoy no ha ofrecido ni garantizado el sistema oficial educativo. La corresponsabilidad y vinculación del sector académico en el país, especialmente la educación superior, debe articularse a los proyectos regionales y locales, debe ser un asunto no de voluntarismo o coyuntural, sino una cuestión estratégica de obligaciones para la cofinanciación del Estado en proyectos investigativos, de extensión académica, consultorías y emprendimientos productivos.

Las líneas de economía campesina local deben ser impulsadas sobre la base de acciones con soportes educativos, científico-técnicos, organizacionales, financieros y de infraestructura. Lo anterior conlleva a favorecer para los entornos sociales, productivos y naturales de la ruralidad: solidaridad, equidad, armonía, conservación de la base de recursos, diversidad, seguridad alimentaria, autogestión, producción sana agregación de valor, posibilidades de mercados, entre otros. Todo ello debe garantizar la permanencia de las comunidades en sus territorios y la ampliación del desarrollo local en la perspectiva múltiple de universalidad, la democracia y la sostenibilidad ecológica, económica, cultural y espiritual.

Para este efecto, deberá generarse un proceso de validación de estrategias de educación rural para el departamento, que contengan estructuralmente las variables, la institucionalidad indispensable, los recursos financieros y los instrumentos necesarios para el seguimiento, la revisión y ajuste de proyectos educativos comunitarios y territoriales. Esto deberá contener las articulaciones fundamentales entre los planes de desarrollo del departamento, de la región y del municipio y deberá gestar las integraciones público – privadas en los componentes que apunten a la satisfacción de las necesidades e intereses de las poblaciones rurales.




Se debe transformar el concepto de rural (entendido como espacio geográfico contrario a lo urbano) por el de ruralidades (entendidas como construcciones sociales y culturales de y en los territorios). El término rural homogeneiza la educación, la descontextualiza y menoscaba procesos de investigación local, ciñéndose a unos requerimientos institucionales de una política desactualizada y pensada desde una mirada exclusivamente urbana.

Son necesarias estrategias de transformación social para llegar a ejercicios de paz desde la justicia social, territorial y educativa. Entre los tipos de conflicto, el armado ha marcado en buena parte las formas de organización social, profundizando injusticias sociales y territoriales que aparecen de forma diferencial en el país, definiendo territorios y poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad (definido por el uso y concentración de la tierra, las formas de economía, las relaciones de poder, entre otras). Se requiere establecer nuevas transformaciones sociales de y en los territorios desde la organización social de las comunidades, un asunto que aparece favorecido por los Acuerdos de La Habana, pero que exige participación y compromiso social-político en corresponsabilidad Estado-organizaciones étnicas territoriales -sector privado empresarial y las comunidades mismas.

Finalmente, se hace fundamental involucrar a las comunidades Afros e Indígenas en todo el futuro proceso de planeación y estructuración de la política pública de educación rural del departamento de Antioquia, así como comprender que los campesinos deben tener sus propios procesos de planeación y sumarse a los procesos de participación existentes en los territorios.

La necesidad de articular el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, con el interés del Plan Educativo Municipal –PEM-, el Plan Decenal y los Planes de Desarrollo

En ocasiones resulta complejo comprender la educación como el camino más estratégico para proyectar el desarrollo de una población. Siempre resultan preguntas difíciles de responder con sensatez y asertividad. Preguntas, por ejemplo, que pretenden auscultar por los fines: La educación, ¿Para qué?, ¿Cuáles son las construcciones sociales que genera la educación? ¿Por qué esas y no otras? ¿Cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre lo que



espera la educación del estudiante y éste de la educación? ¿Cómo planificar la educación para que responda a cada generación que supera cada uno de los niveles que contempla el sistema educativo? ¿Cómo pensar la educación para las expectativas de cada grupo de estudiantes, en el contexto de cada territorio? ¿Cómo garantizar el ingreso laboral de cada generación de graduados?



Obviamente aquí no se agota el listado de preguntas. Pero definitivamente hay una pregunta que debe contar con múltiples respuestas y que en ella debemos encontrar la lógica de las articulaciones necesarias en la educación rural, pero también en la política, la economía, la cultura. ¿Qué requerimos para articular la educación a los procesos de construcción social y al desarrollo del país y del departamento?



Abordar la educación integrada a los procesos de desarrollo, exige analizar la visión de vida y de mundo, de los sujetos sociales, de sus organizaciones, sus técnicas, la forma como estos construyen su territorialidad y establecen las relaciones con el entorno que habitan. De esta manera, la educación toma sentido en la medida en que se inscriba y se lea desde el territorio y la construcción territorial como quien define los contextos. La comprensión y operación de estos tres sistemas debe pasar por dos procesos de concertación: Primero, las políticas públicas, que permitan la viabilidad de su desarrollo. Segundo, las administraciones e instituciones locales, que generan procesos de gobernabilidades eficientes en la satisfacción de necesidades y eficaces, en la gestión de los mecanismos y herramientas necesarias para la toma de decisiones de soberanía desde una perspectiva ambiental. Así, el encuentro entre la educación y el desarrollo, se convierte en la mayor necesidad de las poblaciones, en razón de su bienestar, y en el uso, manejo y aprovechamiento de los recursos, en la lógica de la sostenibilidad de los territorios, generando libertad, en los primeros, y equilibrio, en los segundos.




10. Referencias bibliográficas

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). Recuperado de http://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Colombia%20Nuevo%20Acuerdo%20Final%2024%20Nov%202016_0.pdf
- Arbab, F., Correa, G., y Torné de Valcárcel, F- (1990). FUNDAE: sus fundamentos y líneas de acción. FUNDAEC – CELATER.
- Arzola, D. (2007). Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación. IX. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional de Investigación Educativa [Memoria electrónica]. Yucatán, México.
- Borsotti, Carlos. (1985). Desarrollo y educación en zonas rurales. En: CEPAL y Naciones Unidas. (1985). Revista de la CEPAL. Santiago de Chile: CEPAL.
- Buatamente, D. (1999). Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación. Santafe de Bogotá: IICA- TM.
- Caliva, J. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío hacia el futuro. Revistas UNA. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Civera, A y Lionetti, L. (2010). Introducción: La educación rural en América Latina siglos XIX-XX. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas. [en línea].
- Colectivo Ambiental de Antioquia. “Infaltables para una política rural de Antioquia”. Medellín, 2013.
- Constitución política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. Revista Colombiana de Educación, (51), pp. 40-79
- DANE. (2019). Encuesta de Cultura Política. Bogotá: DANE
- DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. Review of Educational Research, 57(2), 123-148.

- 
- Echeverri, R. (1998). “Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural”. Misión Rural, Informe final. IICA Editores.
- Gajardo y G. Puryear (eds.). ().Formas y Reformas de la Educación en América Latina. Santiago: LOM Editores, 5-30.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27.
- Galfrascoli, A. (2015). Un lugar a la educación rural en las políticas públicas. Universidad Nacional de Litoral. Argentina.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69
- Gil, M., Alfaro, T., de, M. and Heredero, E., 2009. *Análisis de la escuela rural española: estudio de caso*. [online] Dialnet. Available at: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202479>> [Accessed 19 October 2021].
- Hernández, R y Vega, E. (1999). Historia de la educación latinoamericana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 a 10 de octubre de 2003)
- Jimerson, Lorna (2006). The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools. Rural Trust Policy Brief Series on Rural Education. *Rural School and Community Trust*
- Juárez Bolaños, D (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15),140-154.
- Juárez Bolaños, D. (2020). Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias. México: Red Temática de Investigación de Educación rural.
- Kai A. Schafft (2016) Rural Education As Rural Development: Understanding the Rural School–Community Well-Being Linkage in a 21st-Century Policy Context, *Peabody Journal of Education*, 91:2, 137-154, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1151734
- Lerma, C. (2007) “El derecho a la educación en Colombia”. Colección libros FLAPE No.6. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires.
- 

- 
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: Colmex.
- Memorias Congresos Nacionales de Educación Rural. COREDUCAR NACIONAL. Villavicencio, 2007; Medellín, 2010 y Bogotá, 2016.
- Memorias de los foros veredales. Mesa de Educación Rural de Antioquia. Medellín, 2013.
- MEN. (1998). *Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo*. Santa Fé de Bogotá.
- MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. ICOLPE. (1972). *Experiencia Educativa en el Medio Rural Colombiano*. CENDIP. Bogotá: Imprenta nacional.
- Ocampo, J. (2014). *Transformación del campo colombiano, Saldar la deuda histórica con el campo*. Misión rural.
- Olea, M. (2013). *Ruralidad, sistema educativo y desigualdades territoriales. Algunas claves para pensar la educación rural argentina*. En: Truffer y Berger. (2013). *Territorios, desarrollo y educación rural en América Latina*. Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER.
- Parra Sandoval, F. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia. Primera escuela rural dos*. Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEP. Tercer mundo editores.
- PNUD Colombia. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*.
- Rao, J., & Ye, J. (2016). *From a virtuous cycle of rural-urban education to urban-oriented rural basic education in China: An explanation of the failure of China's Rural School Mapping Adjustment policy*. *Journal of Rural studies*, 47, 601-611.
- Roy, N. K. (2012). *ICT-enabled rural education in India*. *International journal of information and education technology*, 2(5), 525.
- Toro, B. *La educación como bien público y estratégico. Memorias del encuentro regional UNESCO-UNICEF. Cartagena 31 de agosto al 2 de septiembre de 2005*.
- Theobald, Paul; Nachtigal, Paul (1995). *Culture, Community, and the Promise of Rural Education*.
- 

- 
- Triana, A. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinos en Colombia: 1934-1974. En: Introducción a la educación agropecuaria en Colombia. Rhec, 13, pp. 201-230.
- Uprimny, R. (s.f). La gratuidad en la educación básica.
- Villasmil, P., Carvajal, S., Ramos, A y Pinto, C. (2019). Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. Una perspectiva de la educación rural/educación del campo en Venezuela y Brasil. Educação em Revista, 35, pp. 1-25.
- Villegas, M. (2017). Negociaciones y niveles de agencia en el postsecundario. El caso de las jóvenes de zonas rurales en Apurímac. En Ames, P. (Edit.). La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos (pp. 109-131). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú- Instituto de Investigación para el Desarrollo.
- Williamson, G. (2003). Educación de la población rural. Estudio de caso: Chile. Proyecto CIDE, REDUC, UNESCO.
- Wu, F., Zhang, D., & Zhang, J. (2008). Unequal education, poverty and low growth—A theoretical framework for rural education of China. Economics of Education Review, 27(3), 308-318.

