

REVISIÓN DOCUMENTAL DE LAS TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE LA
EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA ENTRE 1994-2018

Trabajo presentado para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Presentado por

YOLIANA HERNÁNDEZ ROZO

Asesor

ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C., 2020

Contenido

Generalidades.....	3
Descripción del problema.....	3
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos.....	4
Justificación.....	5
Perspectiva metodológica.....	6
Capítulo 1: Aproximación a las políticas educativas entre 1990 y 2018.....	13
1.1 El neoliberalismo y las reformas educativas (1990-1994).....	15
1.2 La educación como eje y el desarrollo como meta (1994-1998)	16
1.3 La educación como clave y el fallido proceso de paz (1998-2002).....	19
1.4 El discurso de la calidad y la “revolución educativa” (2002-2010).....	22
1.5 El país rural en el nuevo intento por la paz (2010-2018).....	23
Capítulo 2: Referentes conceptuales	27
2.1 Ruralidad.....	27
2.2 La educación rural.....	29
2.1.1 La escuela rural.....	30
2.1.2 El Proyecto de Educación Rural (PER) y los modelos educativos flexibles.....	34
2.1.3 El Plan Especial de Educación Rural	37
Capítulo 3: Aproximaciones, concepciones y perspectivas sobre la educación rural en Colombia	40
3.1 Desarrollos sobre la formación en entornos rurales	41
3.2 Visiones sobre la ruralidad, los territorios y sus contextos	48
3.3 Experiencias educativas y rol del docente.....	55
3.4 Problemas y emergencias de la escuela rural	63
Conclusiones	74
Referencias.....	80

Generalidades

Descripción del problema

La educación rural en Colombia, recientemente, ha sido tema de debate en diferentes medios y desde diversas miradas, en las que la mayoría de las veces se aborda la problemática y los retos que debe asumir respecto a cuestiones como calidad, acceso y cobertura y a propuestas que permitan darle una identidad a la misma. Al indagar en textos y artículos sobre el tema de educación rural, los principales asuntos que ocupan las reflexiones se enfocan en la identificación de problemáticas y desafíos de aquella; sin embargo, conviene destacar que sería enriquecedor, identificar los estudios que efectivamente logran abordar la educación rural, sus singularidades y espacialidades como eje central de sus reflexiones.

Frente a este panorama, inicialmente se podrían plantear como ejes de la discusión: los significados que rodean lo rural, las formas que asume la educación y los sujetos involucrados en el contexto de la educación rural. De este modo, algunos interrogantes que surgen a partir de estas indagaciones pueden formularse en los siguientes términos: ¿Cómo se ha logrado la expansión de la educación rural? ¿Qué factores causan la deserción escolar en las zonas rurales del país? ¿Cómo afecta el conflicto armado y la violencia la educación rural? ¿Qué se enseña en el campo? ¿Qué papel desarrolla el maestro rural en su contexto? ¿Qué papel asume el estudiante? ¿La educación rural en Colombia a qué modelo pedagógico se acoge? ¿Qué representaciones se han construido alrededor de educación rural en Colombia? En fin, toda una serie de diversos de interrogantes que surgen en el intento de profundizar frente a las

apropiaciones y configuraciones de la educación rural en nuestro país y que se ofrecen como telón de fondo de la investigación realizada.

Situados en este contexto alrededor de la educación rural, después de todas estas preguntas que hemos planteado se ha identificado como el interrogante estructural ¿cuáles son las principales características de la educación rural en Colombia según las publicaciones hechas entre 1994 y 2018 en las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia?

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar la educación rural en Colombia a partir de las publicaciones hechas entre 1994 y 2018 en las revistas Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes y la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la revista Praxis y Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Objetivos específicos

- Rastrear, en las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, publicaciones que aborden la educación rural como eje principal o constitutivo de sus indagaciones.
- Identificar las configuraciones y desplazamientos que asume la educación rural en Colombia de acuerdo con el corpus documental analizado.

- Proponer líneas temáticas que permitan abrir nuevos escenarios y ejes de análisis de acuerdo con el cruce de categorías y tematizaciones alrededor de las comprensiones de la educación rural en Colombia.

Justificación

Una lectura del conocimiento producido sobre educación rural permite identificar en el panorama general una serie de categorías y temas que dan cuenta de aquello en que se enfatiza, se obvia, se resalta, se ignora o se problematiza. Desde este presupuesto se identifican particularidades que alimentan la construcción teórica y conceptual de lo que significa la educación rural para reconocer la manera como desde la academia se ha abordado este asunto en las investigaciones realizadas; asimismo para ampliar los horizontes de comprensión frente a la temática que guía este trabajo de investigación. Del mismo modo, esperamos cimentar un referente para futuras indagaciones al identificar el conocimiento existente, cuestión que evitaría caer en reiteraciones y repeticiones. De esta manera, la investigación ofrece la posibilidad de vislumbrar horizontes cuyo propósito no es otro que enriquecer y abordar nuevos asuntos desde el oficio del investigador.

El recorrido que presenta este análisis está organizado de la siguiente manera: en un primer momento se hace un ejercicio de contextualización, por eso se presenta un panorama general de los proyectos políticos de cada uno de los periodos presidenciales; lo que permite identificar dinámicas y procesos sociales y económicos que influyen en la determinación y puesta en marcha de políticas educativas. Posteriormente se hace una lectura y un trabajo de elaboración conceptual alrededor de las categorías que sirven de base para entrar a analizar los artículos que constituyen el núcleo de este ejercicio investigativo. En el tercer capítulo se concentra el análisis documental resultado de la lectura e interpretación de los artículos de las

revistas y producto del cruce de las reflexiones que se pusieron en diálogo con las elaboraciones conceptuales del capítulo dos y el panorama de las políticas educativas entre 1994 y el 2018.

Perspectiva metodológica

El propósito de este ejercicio investigativo es caracterizar la educación rural en Colombia a partir de la consulta de las producciones científicas entre 1994-2018 en las revistas Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes y la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Este tema se aborda desde un enfoque hermenéutico porque se pretende alcanzar una interacción significativa con las publicaciones que se han dado alrededor de la temática de educación rural como un fenómeno particular. Esta mirada interpretativa se destaca por reconocer la singularidad constitutiva de los elementos involucrados en el tema objeto de estudio; de este modo, la influencia de situaciones económicas y políticas en las perspectivas desarrolladas, los problemas abordados desde la producción académica y el reconocimiento de factores determinantes en la concepción de la educación rural son un referente clave para establecer reflexiones sobre los acercamientos y abordajes específicos a este tema; se tendrán en cuenta las categorías de ruralidad, maestro y escuela rural como referentes a partir de los cuáles se construye la caracterización y se indaga sobre las particularidades de la educación rural.

La selección del año inicial que ocupa el análisis de este ejercicio investigativo se hizo porque fue para esta época en que se materializaron las reformas neoliberales en América Latina y Colombia asumió en 1994 La Ley 115 o Ley General de Educación que trajo consigo cambios significativos no solo en términos curriculares sino también en términos de gestión educativa.

Respecto a la selección del corpus documental esta obedece a la trascendencia de las Universidades, por un lado, se tiene a la Universidad Pedagógica Nacional como una de las principales instituciones de educación superior que se ocupa de la formación de maestros y pedagogos a partir de los programas de licenciatura y de formación profesional en pedagogía, además, esta Institución es un lugar en el que se concentran las discusiones alrededor de la pedagogía y por ello fue uno de los ámbitos fundamentales de revisión. También se acudió a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia porque además de ser pedagógica, Boyacá se reconoce por su amplia trayectoria en cuanto al surgimiento y desarrollo de experiencias educativas significativas alrededor de la educación rural y la reflexión sobre dichos procesos.

La razón que motivó la selección de las revistas tiene que ver con la representatividad y pertinencia de los documentos. La mayoría de los artículos se concentró en las publicaciones de las revistas Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes, Praxis & Saber y la Revista Colombiana de Educación fue por ello que estas constituyeron la base documental para el desarrollo de esta investigación.

Este ejercicio investigativo cuyo propósito es llevar a cabo la caracterización de la educación rural a partir de los análisis e interpretaciones de los artículos publicados entre 1994 y el 2018 en las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se vale de la investigación documental como marco metodológico que guiará las indagaciones, este tipo de acercamiento, a su vez, permitió identificar las temáticas más recurrentes, las relaciones de estas con los discursos construidos desde los gobiernos y proponer algunas líneas temáticas para abrir nuevos escenarios y ejes de análisis para futuras investigaciones.

Así, este estudio entiende la investigación documental como

el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficos, las cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Uribe, 2011, p. 196).

Por lo tanto, se destaca la oportunidad que ofrece la investigación documental para abrir líneas de análisis futuras a partir, no solo, de la identificación de elementos relevantes en las investigaciones realizadas hasta el momento sino de los vacíos, escenarios de problematización y nuevos enfoques tanto teóricos como metodológicos.

De acuerdo con Uribe Roldan, la investigación documental es una estrategia que sirve a un propósito definido; la construcción de nuevo conocimiento. [...] Es una técnica que consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación, [...] Es un procedimiento riguroso que se formula lógicamente y que implica el análisis crítico de información relevante, [...] Es una actividad científica y como tal obedece a procesos inductivos y deductivos [...] (Uribe, 2011, p. 196)

Desde esta perspectiva y para el asunto que en esta investigación nos ocupa es relevante comprender el proceso histórico que ha tenido la educación rural en los últimos 24 años, pues la puesta en marcha de las reformas neoliberales fue un aspecto que influyó en la educación en Latinoamérica y Colombia no fue la excepción.

De este modo, se logra interpretar, si han tenido lugar, cambios y transformaciones significativas tanto en la esfera conceptual como en la práctica pedagógica misma. Además, la investigación documental, en tanto camino metodológico, ayuda a que el investigador establezca en los documentos consultados relaciones e interacciones entre categorías y elementos dentro del texto mismo y con otros textos.

A través de este recorrido pueden identificarse los aciertos, aportes, lugares y preocupaciones desde las cuales se han hecho acercamientos al tema de la educación rural; pero, además, permite constatar la función que ha cumplido el debate y construcción académica en la formulación de los componentes y elementos fundamentales de la educación rural. De este modo, la mirada contextualizada que sigue la presente revisión permite tener presente que la producción de los artículos (así como de toda producción discursiva) se ha dado dentro de una época y situación social particular por lo que se caería en un gran error el desconocer tales condiciones históricas. Así, frente al conocimiento y el saber propiciado, teniendo como fuente las publicaciones de las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la visión que se establece sobre el tema objeto de este estudio no parte de una mirada fragmentada, sino que concibe la importancia de la mediación que se da entre el investigador, el tema y los contextos; sin embargo, cabe aclarar que no existe una linealidad o continuidad específica, lo cual constituye un asunto a explorar en este ejercicio investigativo.

Conjuntamente, el rastreo que se hace en la investigación para la construcción del corpus documental busca detectar aquello sobre lo que no se ha indagado; es por esto que este ejercicio investigativo, acerca de la educación rural, se configura como una apuesta de gran envergadura que al identificar los obstáculos, impedimentos y posibilidades puede proponer líneas de trabajo nuevas que apunten a la problematización y den paso a otras miradas.

Bajo estas definiciones, el trabajo que se desarrolla sigue las etapas que propone la investigación documental:

a. La etapa preparatoria y de recopilación: Esta fase es el punto de partida de la investigación en la cual se realizó la documentación, profundización y delimitación del tema objeto de la investigación. Inicialmente se identificaron los acontecimientos claves en el recorrido histórico de la educación rural en Colombia durante el periodo de 1994-2018 para lo cual se consultaron textos y documentos académicos de política pública relacionados con los momentos o experiencias pedagógicas que han marcado la historia de la educación en Colombia.

Posteriormente, la búsqueda se concentró en cuatro ejes: ruralidad y educación, escuela rural, modelos flexibles y educación campesina; se consultó en bases de datos como Redalyc y Scielo publicaciones seriadas académicas que abordaran el tema de la educación rural en Colombia, se obtuvieron artículos de las revistas: Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, Educación y Ciudad, Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes, Praxis & Saber, Praxis Pedagógica, Revista Colombiana de Educación, Revista de la Universidad de La Salle y la Revista Iberoamericana de Educación. Inicialmente, se obtuvieron 37 artículos sobre educación rural, para lograr ubicar de manera más precisa en la masa documental aquellas publicaciones que se ocuparan de la educación rural en

Colombia como objeto central de sus reflexiones se utilizaron las fichas de exploración bibliográfica para identificar y ubicar los documentos. Mediante estas fichas se recolectó información básica de los artículos como: resumen, introducción, fecha de publicación, autor, título, fuente, palabras claves; este acercamiento previo permitió tomar decisiones frente a los documentos a consultar y la representatividad de estos en términos de relevancia y pertinencia para los propósitos de este ejercicio investigativo. Una vez utilizadas las fichas bibliográficas como primer instrumento, de los 37 artículos se seleccionaron 21 que corresponden a las revistas Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes y la Revista Colombiana de Educación todas ellas publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, también se incluyó la revista de Investigación y Pedagogía: Praxis & Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Esta selección obedeció a criterios de representatividad de los artículos de dichas revistas, de este modo, esos 21 documentos se convirtieron en el objeto central del análisis que presenta este ejercicio investigativo. La mayoría de las publicaciones, alrededor del 50%, están concentrados en los cinco últimos años del periodo que ocupa las reflexiones de este estudio.

- b. La etapa descriptiva-analítica-interpretativa: En esta fase la clave está en descubrir conceptos fundamentales de cada artículo, construir categorías para el desarrollo del análisis; a su vez, es fundamental dar cuenta e interpretar las particularidades de la educación rural en Colombia. Se realizarán comentarios y citas puntuales; se usarán como herramientas las fichas temáticas y la triangulación. Estas fichas de tematización permitieron encontrar categorías y temas recurrentes desde los cuales se realizaron los

análisis para entender los desplazamientos de la educación rural en Colombia; una vez elaboradas las fichas de tematización se procedió a cruzar las categorías a través del instrumento denominado matriz de cruce de categorías, el cual facilitó la articulación y conexión de los distintos enunciados y conceptos que fueron apareciendo en los artículos y que a la postre dieron forma a los distintos apartados desde los cuales se organizó el informe de la investigación que se presenta a través de este escrito.

- c. La etapa de divulgación y publicación: En esta fase final se proponen líneas temáticas que configuren futuros escenarios investigativos alrededor de la educación rural; además de, generar nuevas posturas críticas a través de la reflexión basadas en el recorrido realizado en la investigación.

Capítulo 1: Aproximación a las políticas educativas entre 1990 y 2018

La educación rural en Colombia ha estado marcada por una serie de experiencias que se asocian a métodos, programas y modelos que se relacionan con la forma en que se estructuran e implementan los proyectos educativos. Así, las acciones educativas están ligadas a dinámicas sociales y económicas que no dependen únicamente de los Estados nacionales, sino que también obedecen a requerimientos o aceptaciones de agencias internacionales como la UNESCO y organismos de financiamiento como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Los cambios, el momento histórico, las situaciones sociales y económicas influyen de manera significativa en los programas y proyectos que los Estados, a través de sus gobernantes, ponen en marcha para la ejecución y logro de sus propuestas. En Colombia el documento que soporta y sirve de guía para que se lleve a cabo la acción del Estado en los términos expuestos es el Plan Nacional de Desarrollo, en él se exponen las teorías y estrategias que sustentan las políticas que los gobiernos de turno pretenden ejecutar durante su mandato. Así, en este apartado se realiza una aproximación a dichos planes en lo referente a la educación rural, la normativa y su relación con el contexto sociopolítico de la época comprendida entre 1990 y 2018.¹

En Colombia, a finales de la década de 1980 e inicios de los años de la correspondiente a 1990, hubo un incremento en la presencia del narcoterrorismo en las diferentes esferas de la vida,

¹ El periodo objeto de estudio está planteado desde la década de los noventa porque fue en esta época en la que los países de América Latina vivieron un proceso de reconversión de sus sistemas educativos nacionales, cuestión que se hizo evidente en la expedición de nuevas leyes de educación (Martínez Boom, 2004); para el caso de Colombia se tiene la expedición de la Ley 115 de 1994. Dichas reformas de marcado acento neoliberal tienen sus bases en la Conferencia de Jomtien de 1990 en la que se estableció “la visión ampliada de la educación anclada en dos pilares fundamentales: Las Necesidades Básicas de Aprendizaje y el Desarrollo Humano” (Martínez Boom, 2004)

tanto así que varios candidatos presidenciales fueron asesinados; en sintonía con ello, los escándalos de corrupción y la deslegitimación del Congreso se hicieron visibles a la ciudadanía. Frente a este panorama se demandaban cambios sustanciales en la vida política del país y, en consecuencia, surgió la iniciativa que se conoció como la “séptima papeleta” con el fin de convocar a una Asamblea Constituyente para reformar la Constitución Política del país. Fue así como se gestó la Constitución de 1991, la cual demandó cambios estructurales desde lo cultural, lo político y lo económico; para materializar dichas transformaciones se hizo necesario una serie de reformas sectoriales en las áreas del transporte, la vivienda, los servicios públicos y la salud. (González, 2014, p. 401)

En este contexto de transición de un *Estado de Derecho* a un *Estado Social de Derecho*, cabe analizar el papel de la educación en un escenario de formación de ciudadanos con derechos para producir cambios sociales, así como de trabajadores en medio de un contexto productivo.

En el terreno de lo educativo se promulgó la ley 115 de 1994 que, aunque fue una iniciativa de la Federación Colombiana de Educadores FECODE como respuesta a los cambios que se requerían desde la nueva Carta Política, su elaboración final estuvo fuertemente influenciada por los planteamientos del Plan de Apertura Educativa (1991-1994) y los de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Martínez Boom, 2004, p. 301). Además, las transformaciones que se dieron en la economía mundial, en las que se privilegia el mercado, incidieron de manera significativa en la elaboración de las reformas educativas en la década de 1990, no solo en Colombia sino en América Latina. La educación dejó de concebirse como un derecho y se convirtió en un servicio, cuestión que tuvo grandes implicaciones en cuanto a la responsabilidad del Estado y abrió las puertas al sector privado para intervenir no solo en asuntos pedagógicos y educativos sino a la regulación de las leyes del mercado, en cuya dinámica se encuentran la oferta, la demanda

e intervienen los vendedores y los consumidores; así y siguiendo a Martínez Boom “La educación pasa entonces a ser objeto de consumo: se hace educación, se ofrece educación, se demanda educación, para poder comprar y vender educación” (2004, p. 304)

1.1 El neoliberalismo y las reformas educativas (1990-1994)

Fue durante el gobierno del presidente Cesar Gaviria, uno de los representantes más notables del neoliberalismo en Colombia, que se puso en circulación un nuevo discurso alrededor del papel de la educación en la sociedad. El Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 “La Revolución Pacífica” estuvo configurado alrededor de categorías como globalización, descentralización y autonomía que coinciden con aquellas sustentadas en el enfoque neoliberal y promovidas por los organismos internacionales. Del mismo modo, la promoción de la educación se considera como fundamental para impedir el crecimiento de la pobreza, lo que significará el que la educación obedezca a unos intereses y necesidades enmarcadas dentro de los términos económicos en los que se garantice “el incremento de la productividad para lograr mayor competitividad” (Martínez Boom, 2004, p. 288).

Respecto al Plan Sectorial de Educación denominado *Plan de Apertura Educativa* se reconoce que existe una grave crisis en la educación rural cuyos principales problemas son la inasistencia, el analfabetismo, la escasa oferta en secundaria, la falta de docentes rurales y el alto costo del Bachillerato Agropecuario (Perfetti del Corral, 2004). Frente a este panorama y de acuerdo con Perfetti del Corral (2004) se plantean alternativas desde cuatro ejes: cobertura, calidad, descentralización y financiación, a través de la ejecución de programas ligados, por un lado, a elevar las cifras relacionadas con la ampliación de la cobertura, la expansión del modelo de Escuela Nueva y la producción de textos para la población indígena; por otro lado, dichos

programas apuntaron a la disminución del gasto. Así, dichas alternativas ligan la educación a la lógica del mercado y la rentabilidad, opacando el rol del maestro en estos asuntos al no considerarlo sino como un elemento más de una cadena productiva en lugar de considerar el papel de transformación de la educación.

Las reformas que tuvieron lugar durante el periodo 1990-1994 en el ámbito educativo introdujeron nuevas categorías para fortalecer y naturalizar la presencia del discurso de organismos multilaterales. Se privilegió una perspectiva aparentemente incluyente que, sin embargo, restringe las posibilidades de los sujetos al limitarlos, en el caso de la educación rural, a una actividad productiva dejando de lado otro tipo de tensiones sociales como el conflicto armado, el narcotráfico y la posesión de la tierra; cuestiones que están presentes en las dinámicas sociales de los territorios y que configuran la realidad del mundo rural.

1.2 La educación como eje y el desarrollo como meta (1994-1998)

Para el periodo de gobierno 1994-1998, del presidente Ernesto Samper Pizano, el país vivió una crisis de gobernabilidad debido al escándalo del proceso 8000. Las acusaciones se dieron en torno al financiamiento de su campaña presidencial con dineros procedentes del narcotráfico (González, 2014). Además, el conflicto armado se expandió a lo largo del territorio, especialmente el rural. Igualmente, se consolidaron los grupos de Autodefensas Unidas de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, estas últimas se concentraron en demostrar su poderío bélico al perpetrar varios ataques a bases militares, cuestión que González (2014) considera como un mecanismo de presión para lograr abrir una posibilidad de diálogo. Existió para esta época una posición dividida del gobierno frente a la paz, pues, por una parte, se aprobaban las “Cooperativas de Seguridad Rural”, conocidas como Convivir, y por otra, se invitaba a los grupos armados a iniciar conversaciones.

En cuanto a los paramilitares, era evidente su pretensión de convertirse en un actor político (González, 2014, p. 423). Otro hecho que cabe destacar durante esta época es el de las movilizaciones cocaleras; dichas marchas pasaban por la exigencia del reconocimiento de los campesinos como actores sociales y políticos, más allá de la protesta contra las fumigaciones. Además de la crisis política, este panorama demuestra una relación fuerte entre el conflicto armado y los problemas sociales y económicos que se presentan en gran parte del territorio rural y que están asociados con todo el proceso de las drogas ilícitas. (González, 2014)

En este contexto, el Plan Nacional de Desarrollo denominado *El Salto Social* planteó la equidad, la solidaridad, el capital social y la diversidad como los fundamentos de la política social y económica; también se reconocen numerosos problemas entre los que cabe destacar la pobreza, desigualdades de género y la ampliación de la brecha de ingresos rural/urbana. Se plantea entonces concentrar la estrategia alrededor de dos frentes: empleo y educación. Así, se tiene que es necesario elevar el nivel educativo de la población para el logro de calidad del empleo y la educación debe verse más allá de la dimensión escolar, cuestión que involucra un mayor desarrollo en las diferentes esferas de la vida cotidiana. (Bayona, 2018)

Para darle una mayor profundidad al análisis —de manera comparada— es posible afirmar que en diferentes gobiernos se ha propuesto la educación como un eje “fundamental” o “muy importante” para lograr los objetivos nacionales, pero históricamente ha ocurrido que estos discursos se quedan cortos al momento de asignar recursos; de la misma manera, una cuestión reiterativa en la historia de Colombia es la falta de estabilidad en las políticas públicas, de manera que se desarrollan políticas de Gobiernos y no políticas de Estado.

Desde una mirada más específica se tiene el Plan Sectorial de Educación *El Salto Educativo y Cultural* (Departamento Nacional de Planeación, 1995) que enfatiza en la importancia de la

educación como el eje fundamental para lograr el desarrollo integral. En este Plan Sectorial se le asigna a la educación una misión de capital importancia en términos relacionados con el desarrollo, el progreso y la convivencia.

La deserción, la falta de cobertura y el bajo rendimiento escolar asociado a una mala calidad son los problemas más recurrentes en el campo educativo, especialmente en el sector rural, cuyos niveles de pobreza son mayores que en el urbano. Dicha problemática se define de forma reiterativa como situaciones a combatir con planes y programas específicos. Aquí caben las reflexiones de Orozco, Olaya, & Villate (2009) en el sentido en el que no siempre la educación puede suplir las fallas de la sociedad; es decir, se espera que la educación transforme la sociedad pero, al mismo tiempo, los procesos educativos dependen de las características de la sociedad donde dichos procesos se desarrollan.

El problema de la calidad se debate con mucha fuerza desde la segunda mitad del siglo XX. En el caso colombiano se desarrollaron diferentes estrategias, por ejemplo, en la década de 1980 con el diseño de lineamientos curriculares y en la década de 1990 con estrategias de descentralización, autonomía regional e institucional y de mejoras en los procesos de evaluación.

Por lo tanto, se proponen estrategias encaminadas a la mejora de la calidad, un cambio de modelo de organización educativa, asignación de recursos de acuerdo con resultados y mayor cobertura y equidad (Perfetti del Corral, 2004). Existe un matiz social en las políticas y acciones que se plantean; sin embargo, el acceso a las mismas está sujeto a unos resultados que dependen del éxito de experiencias pedagógicas ligadas especialmente a la productividad. Tal como lo afirma Martínez Boom “la equidad es el componente necesario, e incluso obligado, para garantizar la incorporación de más personas al mercado a fin de paliar los efectos de la política neoliberal, que de suyo provoca exclusión y marginalidad” (2004, p. 324). Aquí se pueden referenciar debates

clásicos en las ciencias sociales, como el propuesto por Bourdieu y Passeron (2009), con relación al potencial de la educación para transformar la sociedad, generando más equidad, por ejemplo, o manteniendo el *status quo*.

Con más énfasis en la ruralidad, las estrategias del Plan contemplan el desarrollo de inversiones en pequeña minería, electrificación rural, vivienda, agua potable y saneamiento básico; esto con el fin de que los campesinos logren un mejor acceso a servicios que garanticen su bienestar y generen progreso y desarrollo; sin embargo, en el caso colombiano estos son retos que no se han superado, de manera que la inequidad y la segregación social siguen siendo problemáticas que no se han atendido plenamente. En razón de ello, las dificultades en la educación pueden categorizarse como un síntoma de una problemática compleja.

Nuevamente se considera la educación como un servicio y no como un derecho, esto a pesar de que se le reconoce su importancia en la mejora y el alcance de los objetivos de desarrollo y progreso del país. Frente al discurso del progreso, es posible identificar “construcciones históricas que ocultan tras de sí el interés por el mantenimiento de unas estructuras sociales, culturales, económicas y políticas específicas dentro del sistema vigente” (O. Espinel, 2015, p. 234). De esta manera, la idea de progreso junto con la de desarrollo operan como mecanismos de ordenamiento económico dentro de los cuales la educación y el componente social se constituyen en ejes fundamentales para su consolidación.

1.3 La educación como clave y el fallido proceso de paz (1998-2002)

El clima optimista que se vivía al inicio del mandato del presidente Andrés Pastrana y bajo el cual fundamentó su campaña presidencial era consecuencia del discurso sobre la paz. Se inició con una propuesta de diálogos entre el gobierno y la guerrilla de las FARC para lo cual se otorgó a esta una zona de distensión en el municipio de San Vicente del Caguán donde se llevarían a cabo

las negociaciones. Sin embargo, el proceso de diálogos inició sobre la base de la desconfianza debido a la ausencia en la mesa del jefe negociador de la guerrilla de las FARC, Manuel Marulanda Vélez, a lo que se le sumó la continuidad de una posición guerrillista por parte de ambos actores. Este panorama hizo que poco a poco la solución de una salida negociada al conflicto se erosionara y provocó una reorganización territorial del país debido a la intensificación del conflicto entre las guerrillas, los grupos paramilitares y el Estado.

Los cambios en la configuración del país rural no pueden dissociarse del abandono y el despojo de tierras que han acompañado la disputa territorial. Un territorio que se reorganiza sin interferencias por la presencia precaria del Estado en el país rural o simplemente por la expulsión de la población permite imponer el tipo de desarrollo de los intereses en que se soportan los actores armados (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 178)

Desde el Plan Nacional de Desarrollo *Cambio para construir la Paz* (Departamento Nacional de Planeación, 1998) se plantean cuatro estrategias que giraban en torno a la consolidación de la democracia, el tejido social, el desarrollo y la producción con el fin de alcanzar la paz. La educación se encuentra como un punto clave en la estrategia del fortalecimiento del tejido social, el plan sectorial *Un Plan Educativo para la Paz* (Departamento Nacional de Planeación, 1998) fundamenta su propuesta en la reconstrucción de lo social. Se reconoce que el acceso a la educación se ha dado de manera inequitativa, se han privilegiado los centros urbanos y más ricos; cuestión que ha afectado de forma negativa a las áreas más desfavorecidas. Esto soporta la idea de “la compleja relación entre centros y periferia” (Pécaut, 2003, p. 80) que se da en Colombia; es una dinámica que se evidencia, por ejemplo, en la manera como se distribuyen

los recursos y se perpetúan condiciones sociales de exclusión. Del mismo modo, en este periodo se señala que persiste y se agudiza la inequidad, asunto que se refleja en cifras y resultados correspondientes a la cobertura, calidad, eficiencia y asignación del gasto público desde las gobernaciones a las alcaldías. Además, existen diferencias significativas entre el país urbano y rural debido a los problemas de orden social, económico, político, de orden público, la ausencia de oportunidades para la población rural y a las consecuencias del abandono estatal. En el terreno de lo educativo los contrastes son evidentes, si se comparan factores como el grado de escolaridad, la presencia de maestros, la oferta educativa, entre las zonas urbanas y rurales en donde estas últimas, precisamente, resultan ser las más desfavorecidas. Teniendo en cuenta este contexto se formula en el año 2000 el Proyecto de Educación Rural (PER) cuyo propósito estuvo fundamentado en el fortalecimiento de la educación en áreas rurales a través de la puesta en marcha e implementación de acciones y estrategias administrativas, pedagógicas y didácticas que mejorarán las condiciones de acceso, permanencia, calidad y pertinencia del servicio educativo.

Esta contextualización es importante para remarcar la importancia que se ha dado a la educación en el entorno rural colombiano desde las políticas públicas de los últimos gobiernos. Para referenciar la educación rural es necesario comprender el mundo variopinto de lo rural, la manera como históricamente han sido constituidos diferentes escenarios rurales y los conflictos sociales, económicos, políticos y de exclusión que ha atravesado.

En el contexto de esta investigación, es oportuno analizar los códigos y los discursos usados en las orientaciones de las políticas educativas en gobiernos recientes para identificar la importancia otorgada a la educación en población rural colombiana.

1.4 El discurso de la calidad y la “revolución educativa” (2002-2010)

Los fracasos del gobierno anterior frente a la salida negociada al conflicto armado en Colombia incidieron en la elección Álvaro Uribe Vélez como presidente para el 2002-2006, quien posteriormente sería reelegido por un periodo como efecto del impacto en la opinión pública de la política de seguridad democrática de su administración. En este gobierno se desconoció la existencia de un conflicto armado y por consiguiente cualquier carácter político e ideológico a las guerrillas; de hecho, estas eran consideradas como “un simple grupo de narcoterrorista que atacaba a un Estado plenamente legítimo” (González, 2014, p. 447). Durante este periodo se desmovilizaron los paramilitares, se disminuyó la presencia de la guerrilla de las FARC en algunas zonas geográficas rurales del país y se vivió el escándalo de la parapolítica.

En los ocho años de gobierno de Uribe la política educativa estuvo guiada por el plan sectorial de educación denominado *La Revolución Educativa* (Departamento Nacional de Planeación, 2002) que giró en torno a cinco temas: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica. La cobertura y la calidad son temas reiterativos en las políticas públicas; en ocasiones se plantean como inversamente proporcionales, de manera que algunos interpretan que si la cobertura se amplía se corre el riesgo de sacrificar la calidad si no se aplican adecuaciones especiales. La pertinencia laboral tiene que ver con cómo la educación responde a las exigencias de sectores productivos particulares. En esta misma dirección se buscó fortalecer la capacitación técnica, aunque en el caso colombiano las diferencias salariales entre titulaciones técnicas y profesionales suelen ser significativas; la investigación científica es muy importante en los procesos educativos, aunque en la práctica también es reiterativo que no se le asignan recursos representativos.

El énfasis estuvo marcado en tres ámbitos específicos: cobertura, calidad y eficiencia en la educación preescolar, básica, media y superior, teniendo en cuenta la pertinencia según las leyes del mercado, desconociendo así, uno de los sentidos de la función educativa que tiene que ver con la formación de ciudadanos éticos y con sentido humano. Respecto a la educación rural se inicia la segunda fase del PER denominada: expansión y sostenibilidad, se establecen acciones en torno a la gestión de las secretarías de educación, las instituciones educativas y el Ministerio de Educación con el fin de mejorar el servicio educativo en las zonas rurales y se desarrollan metodologías pedagógicas que tengan en cuenta las particularidades del sector rural. El PER propone los modelos flexibles como alternativas que desde el aula pretenden dar respuesta a las necesidades educativas de la población rural. Aquí vale aclarar que el concepto de población rural puede tener varios matices, especialmente en el contexto colombiano que presenta una geografía tan variada, de manera que es posible caracterizar en esta categoría personas que habitan diferentes tipos de espacios.

Es posible relacionar la dispersión de la población rural en Colombia con la diversidad geográfica e incluso con la biodiversidad del país, de esta manera, los accesos a servicios educativos pueden variar significativamente de manera proporcional a la cercanía o al distanciamiento de los centros poblados, corregimientos y cabeceras municipales.

1.5 El país rural en el nuevo intento por la paz (2010-2018)

Para este periodo Juan Manuel Santos ejerció como presidente. Dentro de los principales acontecimientos se destaca el reconocimiento de un conflicto armado interno relacionado con raíces sociales históricas vinculadas al problema agrario (González, 2014). Estas posturas eran indicio de una posible salida negociada al conflicto armado, así, en el año 2012 se iniciaron los

diálogos de paz en la Habana, dicho proceso estuvo marcado por pequeños avances, incertidumbres y retrocesos; diversos sectores de la vida política nacional se oponían a los diálogos de paz. Después de múltiples dificultades en el desarrollo de la negociación, un plebiscito que no logró refrendar el acuerdo y una sociedad polarizada frente al mismo, finalmente en noviembre de 2016 se firma el Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto.

Aunque en diferentes periodos de la historia del país se han presentado diferentes acercamientos, intentos por desarrollar procesos de negociación con actores armados o grupos al margen de la ley, en este periodo se logra un acuerdo que direcciona al Gobierno Nacional a diseñar estrategias educativas que se orienten a escenarios de paz, reconciliación y posconflicto.

Para el asunto que acá nos ocupa, es importante mencionar que uno de los principales temas abordados durante las conversaciones fue el de la realidad rural del país, el punto 1 del texto del acuerdo se denomina: *Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral*. En este apartado se aborda la necesidad de transformaciones estructurales en la vida rural para los campesinos y el medio ambiente; las condiciones que propiciaron el conflicto deben cambiar de manera tal que los pobladores puedan ejercer el pleno disfrute de sus derechos. De este modo, se disminuirán las brechas entre el campo y la ciudad en materia de educación, salud, vivienda, agua, saneamiento básico, entre otros (Gobierno de la República de Colombia & FARC-EP, 2016). En este escenario vale la pena cuestionar los aspectos que se consideran como “novedosos” en el sentido que hay problemáticas que aún se mantienen en la ruralidad.

En cuanto a asuntos relacionados con la educación rural en la era de Juan Manuel Santos, se destaca el *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz* que surge como respuesta a los compromisos pactados en el acuerdo final de paz, específicamente los expuestos en el punto 1, y cuyo propósito es

Construir un plan de intervención en zonas rurales que estructure las bases bajo las cuales se brindará atención integral a la primera infancia, se garantizará la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación, se erradicará el analfabetismo, se promoverá la oferta de educación terciaria mediante incentivos a la generación de oferta regional de calidad y pertinente y estímulos a la demanda rural. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

El Plan Especial de Educación Rural se convierte en un documento valioso en la medida en que permita llevar a cabo acciones concretas en cuanto a la especificidad en términos educativos que requieren los territorios rurales, la distribución equitativa de recursos para la financiación de las estrategias y programas y el reconocimiento de que las evaluaciones estandarizadas desconocen la diversidad del país rural y sus dinámicas.

Algunas alternativas para mejorar estas situaciones identificadas, al analizar y cruzar información, pueden incluir un enfoque diferencial, regional e incluyente, que considere las necesidades reales de las poblaciones rurales y de la ruralidad como fenómenos que merecen consideración en los procesos educativos institucionales para garantizar el respeto a costumbres culturales y potenciar la equidad y el trato justo para que las comunidades se empoderen y logren el desarrollo de prácticas que les permita lograr cambios efectivos para su propio beneficio.

A pesar de la importancia otorgada discursivamente a la población rural colombiana, ya sea por el reconocimiento de sus problemas históricamente desatendidos o por la identificación de su relevancia en un escenario de posconflicto o posacuerdo, diferentes gobiernos proponen lineamientos con variaciones y matices dispares de acuerdo con el escenario político de cada periodo y al énfasis otorgado a proyectos que buscan soporte en la educación.

En el siguiente apartado se discute la importancia de la categorización adecuada de la ruralidad colombiana, considerando su diversidad de escenarios, así como variables derivadas del análisis de prácticas educativas en la ruralidad y los lineamientos desde las políticas públicas educativas.

Capítulo 2: Referentes conceptuales

2.1 Ruralidad

Abordar el asunto de educación rural implica hacer una aproximación teórica y conceptual a lo que se concibe como ruralidad. Así, es importante tener en cuenta que las definiciones se han actualizado a medida que en el mundo se han dado cambios de orden económico, social y político; nuevas tendencias como la globalización y la inclusión de las tecnologías han marcado las dinámicas y relaciones que se dan en las sociedades actuales, y, por lo tanto, se cuestionan y reevalúan antiguas aproximaciones teóricas.

La conceptualización de lo rural, como espacio ocupado por grupos sociales relacionados con la producción agropecuaria, en contraste con lo urbano como espacio ocupado por grupos sociales relacionados con la industria y los servicios, ya no tiene valor explicativo en el marco de la globalización del capital. (García Bartolomé 1994 citado en de Grammont, 2008, p. 23)

La visión dicotómica, desde la que tradicionalmente se ha entendido lo rural, como opuesto a lo urbano no debe constituir la base sobre la que se sustentan características diferenciales entre lo uno y lo otro; sin embargo, esta perspectiva clásica aún está vigente hoy en día. De este modo, se ha naturalizado la tendencia a considerar la relación urbano/rural desde las oposiciones de progreso/atraso, culto/inculto, saber/ignorancia que constituyen una forma de reducir la riqueza, heterogeneidad y diversidad que se encuentra en esta relación, pues se dejan por fuera factores de tipo social y cultural de gran envergadura. Algunos fenómenos como la ocupación de los

campesinos en actividades no agrícolas, el uso de las tecnologías, la conservación del medio ambiente, han influido en el cambio conceptual de lo rural. De este modo, es conveniente una nueva concepción:

La ruralidad como un proceso dinámico de constante reestructuración de los elementos de la cultura local mediante la incorporación de nuevos valores, hábitos y técnicas. De este encuentro pueden surgir también expresiones culturales singulares que representarían la síntesis o la combinación de universos culturales distintos, pero que sustentan nociones de espacio y tiempo sociales diferentes uno de otro. (Carneiro, 2008, p. 98)

Desde lo planteado por Carneiro, la ruralidad tiene como característica su naturaleza cambiante y flexible en la medida en que nuevos elementos desde lo sociocultural varían o modifican comportamientos y expresiones, que de acuerdo con las dinámicas espacio-temporales, van formando parte del mundo rural.

Los aportes de la profesora Pérez coinciden con lo expuesto en líneas anteriores respecto a lo que se entiende como lo rural, así, “no es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expresión de la producción primaria” (2001, p. 23). Además, Pérez recoge los planteamientos de Ramos y Romero alrededor de los cuatro componentes del medio rural: un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas (Ramos y Romero, 1993, como se citó en Pérez, 2011).

Comprender la ruralidad como una categoría que abarca aspectos y procesos socioculturales diversos, ligados a una espacio-temporalidad específica, constituida por diferentes mediaciones que van desde el uso de la tierra hasta las relaciones con entidades de diferente índole

y las interacciones que se establecen entre los sujetos, es una tarea que ha tenido lugar en Colombia desde diferentes sectores y desde la cual se reconoce la necesidad de reformas estructurales para lograr la equidad y la paz en el país.

En el siguiente apartado se describen conceptos asociados a la educación rural, teniendo como referentes principales los elementos más destacados en la normatividad colombiana.

2.2 La educación rural

En este apartado se realizará una breve aproximación a lo que se entiende por educación rural desde la normatividad. En Colombia la educación está contemplada como un Derecho, así, desde la Constitución Política de Colombia, en el artículo 67 dispone: “La educación 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.” (Congreso de la República de Colombia, 1991).

En este punto es importante presentar cómo se entiende la educación rural desde la Ley General de Educación en el capítulo IV, Artículo 64. Fomento a la Educación Campesina y Rural:

Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.

Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales 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. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

La educación rural, desde la perspectiva de la Ley General de Educación, privilegia el sistema económico productivo sobre la formación integral de la persona. Esto reafirma que la formulación y ejecución de políticas educativas para el sector rural restringe las posibilidades de la población campesina pues la encasilla en una sola actividad que busca responder a exigencias de tipo económico y técnico-productivas, dejando de lado otro tipo de actividades que pueden potencializar al individuo y brindarle recursos y herramientas que le permitan transformar y superar sus condiciones socioeconómicas.

Siguiendo los planteamientos de Martínez Boom se evidencia claramente la introducción de la categoría “servicio educativo”, cuestión que tiene que ver no solo con un cambio semántico, sino que implica una reasignación de responsabilidades. En este sentido, la función del Estado no se establece de manera contundente, más bien se da espacio a la intervención de las empresas privadas en asuntos que se consideraban netamente pedagógicos y, por lo tanto, se deja la regulación de la educación a las leyes del mercado (2004, p. 302)

En el siguiente apartado se destaca la importancia del contexto escolar en la ruralidad, también se describen programas impulsados por la UNESCO, en el contexto de América Latina, así como experiencias que pueden denominarse como exitosas en el ámbito de Colombia.

2.1.1 La escuela rural

La escuela representa el lugar de encuentro de la mayoría de las comunidades rurales y el espacio en el cual tiene lugar un diálogo de saberes entre los maestros y los estudiantes. No

obstante, es necesario reconocer algunas condiciones educativas y sociales como, por ejemplo, el nivel de precariedad de la planta física; la ausencia de espacios adecuados para prácticas recreativas y culturales; la escasez de recursos y materiales educativos; bajos niveles de aprendizaje, difícil acceso. Esta situación es particularmente común en áreas geográficas apartadas, históricamente golpeadas por la violencia del conflicto armado y veredas o municipios en los que la presencia del Estado ha sido deficiente.

Frente a este panorama es importante reconocer la oferta educativa que ha tenido presencia en los territorios rurales y que ha sido considerada significativa en la medida en que ha permitido algunos cambios en la forma de entender el acto educativo y sus dinámicas. Una de las formas que adquiere la escuela en la ruralidad tiene que ver con lo que se conoce como **Escuela Multigrado** en la que uno o dos docentes trabajan simultáneamente con todos los grados de la básica primaria e incluso el nivel preescolar. Vargas señala que la Escuela Multigrado es un

Tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Hay dos formas de escuelas multigrado que son: Escuelas unitarias, que trabajan con un profesor donde todos los grados que se imparten son multigrados. Escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grados que son multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase. (2003, p. 10)

Dicha oferta educativa fue impulsada por la UNESCO y tiene sus orígenes en la Recomendación # 52 de la *Conferencia Internacional de Ministros de Educación* celebrada en 1961. La formulación de este tipo de escuelas está pensada para áreas rurales de número reducido de habitantes.

La escuela unitaria demanda estrategias pedagógicas para promover el trabajo en equipo y además un trabajo arduo por parte del maestro quien es en últimas el dinamizador, en estos escenarios, del proceso educativo. Se requiere un maestro que conozca de cada una de las diferentes asignaturas escolares, que sea capaz de manejar grupos de niños de diferentes edades y con ritmos de aprendizaje distintos, cuestión que hace de la práctica educativa un reto de gran envergadura.

Otra de las ofertas educativas que ha tenido presencia significativa en las escuelas rurales en Colombia es la **Escuela Nueva** cuyo origen está justificado en dar respuesta a la problemática que se presentaba en las zonas rurales. La educación en el campo era bastante deficiente ya que se presentaba baja cobertura, altos niveles de repitencia, índices de deserción elevados y escasa relación entre los contenidos enseñados en la escuela y el contexto inmediato de los estudiantes.

Además, las distancias entre los pueblos y las veredas generaban dificultades en la movilización de los maestros a la escuela; la presencia de grupos armados ilegales y las dinámicas del conflicto armado ocasionaban temor para el ejercicio de la labor docente, los estudiantes no hallaban la importancia de aprender para seguir siendo *obreros*, las familias no tenían tiempo para enviar a los niños a la escuela, estos debían ayudar al cultivo de la tierra y a los trabajos de campo.

Ante este panorama surge, a mediados de los 70, la Escuela Nueva con el fin de dar respuesta a la problemática que atravesaba la educación rural. El propósito de este programa estuvo enmarcado en dos líneas: “incrementar la expansión de la escolaridad y mejorar la calidad de la educación” (Parra Sandoval, 1996, p. 128). Dichas acciones requerían un cambio no sólo en los materiales y recursos disponibles para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino en el rol que debían asumir los diferentes actores educativos. “La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas,

comunitarias y de capacitación para los docentes” (Colbert, 1999, p. 116). Cada uno de los cuatro componentes fue pensado de manera interdependiente, de este modo, el estudiante no debe adaptarse al currículo, sino que este fue pensado de acuerdo con la cotidianidad del niño en su medio rural y la forma en que interactúa y se relaciona consigo mismo y con los demás miembros de la comunidad. Colbert, refiriéndose a la Escuela Nueva señala que “promueve un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado centrado en el alumno, en la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje” (1999, p. 116).

Respecto al componente curricular se destacan: las guías de aprendizaje, la biblioteca escolar, los rincones de trabajo y el gobierno escolar. La guía como herramienta educativa logra gran relevancia y está encaminada a promover la autonomía del estudiante en su proceso educativo, fortalecer el trabajo cooperativo en la escuela e involucrar de manera explícita a la comunidad en el proceso formativo y de construcción de conocimiento del estudiante. No obstante, el protagonismo de la guía tiende a convertirse en el centro pedagógico desplazando el rol del maestro y relegándolo a la figura de administrador de los recursos educativos.

Relacionado con las estrategias de capacitación y seguimiento se tiene que el maestro es el encargado de guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje (Colbert, 1999) y de este modo evitar su desgaste en actividades que pueden omitirse debido a que no son significativas en este modelo educativo. En las estrategias de participación es fundamental el gobierno escolar pues este promueve valores democráticos y formas de participación ciudadana que son importantes para que el estudiante se acerque y experimente de manera práctica el ejercicio de sus derechos y su relación con la vida en comunidad.

Según Colbert (1999) en el proceso de evolución de la Escuela Nueva se utilizó el enfoque por expansión que consta de tres momentos: aprender a ser eficiente, aprender a ser efectivo y aprender a ampliarse, lo que corresponde a las tres etapas: la innovación local y departamental; el programa se amplía a escala nacional; la aplicación universal a todas las escuelas rurales. Durante este proceso el modelo de Escuela Nueva hizo contribuciones significativas en términos de acceso, cobertura y calidad de la educación en las zonas rurales del país.

2.1.2 El Proyecto de Educación Rural (PER) y los modelos educativos flexibles

Fue a raíz de la inconformidad de algunos sectores sociales y especialmente de los campesinos que surgió el Proyecto de Educación Rural (PER), las peticiones de ellos se dirigían a pedir una modificación en la Ley 115 de 1994, debido a que ésta no tenía en cuenta las enormes diferencias existentes entre el sector rural y el urbano en el plano educativo. Como respuesta a esta situación, surge *El Contrato Social Rural* en el que se reconoce la crisis rural en los diferentes aspectos y se establecen una serie de principios y acciones a desarrollar para superarla (Rodríguez, Sánchez, & Armenta, 2007).

El Contrato Social Rural para Colombia surge de una cumbre social rural adelantada por el Ministerio de Agricultura y Desarrollo rural de la época (1996), con la participación de organizaciones campesinas como ANMUCIC, ANUC, ACC, FENSUAGRO, FANAL, FESTRACIL, FENACOA, FEDEFIQUE, CONSEJO NACIONAL DE JUVENTUDES RURALES, AGROPECOL, FEDETABACO, UNIDAD CAFETERA, ASOHOFrucOL. De esta experiencia se deriva como principio una OPCIÓN POR EL CAMBIO:

como elemento fundamental para el desarrollo del país”, lo que significaba que “el sector rural debe ser concebido como estratégico para el avance de la nación y la búsqueda constante de la superación de las profundas desigualdades y conflictos que caracterizan a Colombia y como mecanismo esencial para lograr una sociedad unida que privilegie el desarrollo social, integral con equidad de género y atendiendo el aspecto generacional de su población. (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996, p. 1).

En este discurso se puede observar el reconocimiento de las desigualdades históricas del país, así como una preocupación por los cambios generacionales, de manera que se identificaba un interés por la vida urbana en las nuevas generaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes nacidos en zonas rurales.

En este Contrato Social Rural también se manifiesta la importancia de convertir la política agropecuaria en una “Política Rural de Estado”, reconociendo indirectamente el problema de falta de estabilidad en las políticas públicas, de manera que históricamente han existido políticas de Gobiernos y no políticas de Estado.

En el marco de este Contrato se propone para el campo de la educación como estrategias (plan de acción) que el MEN se comprometa a crear un Fondo de Becas para la población escolar rural, un programa de distribución de textos escolares incrementado teniendo como meta lograr la cobertura nacional para 1997, impulsar el Bachillerato Rural diurno y nocturno, e impulsar programas de alfabetización, en convenio con organizaciones campesinas (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996, p. 9).

En estos discursos se puede apreciar metas muy específicas, algunas orientadas a la continuidad de programas ya establecidos y otras buscando ampliar la cobertura y el acceso a la

educación, aunque no se establecen cifras claras para delimitar el alcance que se pretendía en la época.

El Proyecto de Educación Rural es un programa diseñado, desde las instituciones gubernamentales, para responder a las transformaciones que trajo consigo el neoliberalismo, pues sus principios orientadores: descentralización, intersectorialidad, integralidad, participación y equidad, transparencia, investigación-acción y celeridad (Novoa, 2004) están ligados a las pretensiones características del modelo neoliberal.

La transformación de la relación entre educación, sociedad y Estado, debido al neoliberalismo, “coloca a los sistemas educativos en una dinámica que tiene por distintivo su liberalización o su flexibilización” (Martínez Boom, 2004). De este modo, conviene destacar que el PER propende por el diseño y ejecución de proyectos educativos en instituciones rurales, para lo cual pone a disposición los modelos educativos flexibles. Estos modelos se consideran como alternativas pedagógicas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad. Entre sus elementos se destaca: una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica que está determinada por una coherencia interna, la flexibilidad de dichos modelos radica en los horarios, metodologías de trabajo, material didáctico y facilidad para conjugar en su desarrollo procesos de gestión que incluyen capacitación, seguimiento y Proyectos Pedagógicos Productivos, así mismo, y es lo más importante, por su articulación con las características de la población a la que se dirige. Los modelos flexibles son: preescolar escolarizado; preescolar no escolarizado; escuela nueva; aceleración del aprendizaje; post-primaria; telesecundaria, Sistema Tutorial de Aprendizaje SAT; CAFAM; Servicio Educativo Rural SER; para poblaciones vulnerables se encuentran los círculos de aprendizaje y los grupos juveniles creativos. (Perfetti del Corral, 2004)

Teniendo en cuenta las repercusiones que ha tenido el neoliberalismo en el sistema educativo colombiano específicamente en la educación rural a través del diseño, implementación y ejecución del PER; es conveniente afirmar que a partir de los años 90 ésta buscaba cumplir con las expectativas de desarrollo y crecimiento económico. Para alcanzar dichos propósitos era necesario el aumento de la productividad y la calificación de la mano de obra. Sin embargo, la descentralización, la disminución de recursos y la privatización en la educación, son procesos que trajeron consigo las reformas neoliberales, fueron causales de desigualdad social, deserción y pobreza. En el ámbito pedagógico se dejan de lado asuntos relevantes como la enseñanza, el maestro y la escuela que son fundamentales para el éxito del sistema educativo.

2.1.3 El Plan Especial de Educación Rural

El Plan Especial de Educación Rural (PEER) es un documento de trabajo elaborado por el Ministerio de Educación Nacional como respuesta a los compromisos adquiridos en el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. En este sentido, en el PEER se establecen unas líneas de acción encaminadas a resignificar la relación entre el Estado y los territorios rurales desde el marco educativo y se reconoce la importancia de la educación al establecer que:

La educación es uno de los mecanismos que más puede incidir en la reducción de estas brechas (pobreza y desigualdad), al afectar de manera directa las capacidades y habilidades de los ciudadanos, así como la dinamización de la economía local, el fomento de las vocaciones del territorio, la potencialización de los procesos de cohesión y la

participación ciudadana. (Ministerio de Educación Nacional, Sección de justificación, párr. 2, 2017)

En este escenario se plantea el papel protagónico de la educación que contribuye a que el ciudadano fortalezca y mejore sus prácticas cotidianas, en el campo cognitivo, productivo y sociocultural. Es interesante anotar que la educación por sí misma no va a lograr que se reduzcan los índices de pobreza y desigualdad que se presentan en los territorios rurales, por lo tanto, es necesario el concurso de diferentes entidades y grupos desde los cuales se propongan, discutan y generen diferentes acciones encaminadas a la realización de dicho objetivo.

El PEER propone “atención integral a la primera infancia, se garantizará la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación, se erradicará el analfabetismo, se promoverá la oferta de educación terciaria” (Ministerio de Educación Nacional, Sección de objetivo, párr. 1, 2017), para llevar a cabo esta propuesta se formulan una serie de estrategias basadas en la idea de “Colegios 10” que consiste en el trabajo sobre seis dimensiones: “(i) infraestructura y dotación; (ii) administrativa; (iii) pedagógica y académica; (iv) docentes y directivos; (v) escuela, familia y comunidad y (vi) ambiente escolar.” (Ministerio de Educación Nacional, Sección de Estrategias del plan, párr. 1, 2017)

En el PEER se reconoce la prevalencia de inequidades, la pobreza, la baja calidad de la educación, las difíciles condiciones geográficas y las secuelas de una guerra de más de 50 años; también se valora la diversidad y potencialidad del ámbito rural en el sentido de la riqueza cultural y natural que habita el país rural. Es la educación un eje vital alrededor del cual se deben realizar esfuerzos, compromisos y llevar a cabo acciones que materialicen una realidad diferente para los pobladores rurales y que, por lo tanto, iniciativas como la del PEER no se queden en el terreno de

la enunciación, sino que se concreten a través de la construcción de una política pública para la educación rural, tal como se ha sostenido desde diferentes sectores académicos y de la sociedad civil.

La educación en la ruralidad se convierte en un elemento clave de desarrollo económico y para la superación de la pobreza, al tiempo que es un requerimiento esencial para la superación del conflicto armado, especialmente si se considera que la población rural colombiana ha sido la más afectada históricamente:

En relación con la distribución demográfica de la victimización como consecuencia del conflicto armado en Colombia, se encuentra que el 63,1% de las víctimas de las modalidades de violencia documentadas por Observatorio de Memoria y Conflicto (CNMH) fueron violentadas en el área rural, mientras que el 36,9% lo fueron en las cabeceras municipales. No obstante, si se tiene en cuenta el desplazamiento forzado, que no está contenido en los datos del CNMH sino en el Registro Único de Víctimas (RUV), la proporción de víctimas en el país afectadas en las áreas rurales equivaldría a un 86,6%, mientras que el 13,8% restante correspondería a las cabeceras municipales. (Bautista & González, 2019)

Capítulo 3: Aproximaciones, concepciones y perspectivas sobre la educación rural en Colombia

Este apartado es el resultado de la búsqueda, consulta y análisis de publicaciones sobre educación rural en Colombia, inicialmente se identificaron 37 artículos; sin embargo, una vez aplicadas las fichas de exploración bibliográfica se seleccionaron 21 artículos que constituyen la fuente fundamental de las elaboraciones que acá se presentan. Las revistas Nodos & Nudos, Pedagogía y Saberes y la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, así como la Revista de Investigación y Pedagogía, Praxis y Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia constituyeron la base de referencias para el desarrollo de este ejercicio investigativo.

En este capítulo se conjugan las relaciones entre las temáticas recurrentes en las producciones discursivas de las revistas mencionadas y las concepciones de ruralidad y escuela rural que se trabajaron en el capítulo dos; de este modo, se encuentran cuatro líneas fundamentales la primera de ellas responde al carácter histórico que ha configurado la educación en entornos rurales; una segunda línea de fuerza para este análisis tiene que ver con las distintas visiones y tensiones que haya alrededor de la ruralidad, los territorios y sus contextos; el tercer eje de análisis que permitió articular los enunciados encontrados en las revistas tiene que ver con las prácticas concretas de aula y la discusión didáctica alrededor de la educación rural; y por último una cuarta línea de fuerza en la cual insisten los artículos tiene que ver con las problemáticas, las emergencias y los retos para la escuela rural. Estas cuatro líneas de fuerza son los ejes fundamentales alrededor de los cuales los artículos construyen las reflexiones, los análisis y las apuestas sobre la educación rural en Colombia.

3.1 Desarrollos sobre la formación en entornos rurales

Este subtema hace referencia a indagaciones sobre cómo se ha abordado la educación rural en ciertos momentos de la historia de Colombia y a elementos claves que han tenido lugar en el tratamiento de la escuela rural.

Desde esta mirada se encuentra el artículo *La campaña de cultura aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación colombiana* (Díaz, 1999) que expone las particularidades de esta campaña y sus logros, no solo educativos, sino también sociales. Cabe destacar que el propósito de esta campaña era culturizar a los habitantes rurales a través del acercamiento a conocimientos propios de Occidente para así alcanzar mayor productividad y cohesión de los territorios alrededor del Gobierno. Díaz afirma que “con este proyecto, se pretendía instaurar una manera diferente de vivir, una forma de vivir “más civilizada” (1999, párrafo 11); se trata de una idea que desconoce la diversidad de la población rural en cuanto a sus saberes y prácticas, que ve al campesino como un sujeto carente de civilización y que, a través de formas sutiles de dominación, pretende imponer modelos de conocimiento importados sin detenerse a analizar la realidad rural del país.

Más allá de alfabetizar, el proyecto de la Cultura Aldeana (Díaz, 1999) ponía en evidencia las intenciones del gobierno de López Pumarejo (1934-1938); la educación era el vehículo para cualificar la mano de obra y vincularla al mercado laboral, sin desconocer que era necesario proporcionarle al campesinado los medios suficientes para que lograra un bienestar en el diario vivir; así, se consideraba que la reforma educativa y las reformas sociales debían ir de la mano. El interés del gobierno liberal de la época por proporcionar las condiciones básicas para el acceso de la población rural a la educación se tradujo en “la creación de normales rurales en

1934 por la Ley del 17 de diciembre y la enseñanza vocacional agrícola para buscar la tecnificación de la educación rural y de la producción agrícola” (González citado en Díaz, 1999, sec. II párrafo 24) Las condiciones socioeconómicas de la época determinaron, en gran medida, las acciones educativas encaminadas a integrar el campo a la ciudad y a difundir las técnicas de producción para cambiar su estructura, lograr su incremento y alcanzar la industrialización.

En la Campaña de la Cultura Aldeana se destacan tres agentes fundamentales: el del cura, el del médico y el del alcalde cuya función era dar instrucción en cada una de sus áreas. En medio de esta empresa nacional se utilizaron recursos como las bibliotecas, la radio y el cine educativo que permitían mostrarle a los campesinos formas e interacciones culturales que se llevaban a cabo en escenarios diferentes al de la iglesia y el mercado. Estas tres figuras representaban al gobierno y encarnaban la idea de modernidad sustentada en el argumento según el cual, la educación podía llevar a la población a un estado de modernización en el que la democracia y el progreso eran condiciones insoslayables. Aunque la campaña no tuvo mayores desarrollos, es importante resaltar que contribuyó al reconocimiento de la educación desde una perspectiva productivista en la que se hace necesario que los individuos sean económicamente útiles, pero sin desligarla de lo sociocultural. Lo educativo forma parte esencial del sujeto y debe estar al servicio de las exigencias de la sociedad. Así, la participación en procesos educativos formales debería facilitar el reconocimiento de situaciones problemáticas en el contexto en el que estas surgen y hacer que los implicados adquieran conciencia sobre aquellas, identifiquen sus causas y propongan soluciones.

Otro texto que ofrece una mirada histórica a los procesos educativos que se gestaron en la ruralidad es *Educación media rural, perspectivas en clave histórica* (Turbay, 2006); en dicho estudio la autora hace un examen de los antecedentes de la Educación Media Rural y de la

Educación Media Técnica Rural así como su relación con los modelos de desarrollo. Turbay (2006) señala que los hitos que marcaron el origen de la Educación Técnica Rural fueron tres: La Ley General de Educación de 1826; el pensamiento de Ospina Rodríguez (1841-1845), quien fue el encargado de diseñar un nuevo plan de estudios y la creación de las escuelas de artes y oficios entre 1860 y 1870. Desde esta época, y especialmente en las ideas de Ospina Rodríguez, se evidencia la preferencia por modelos exitosos de otros países. “Se daría también [por ejemplo] enseñanza de carpintería, cerrajería y otras profesiones mecánicas por jefes de taller traídos de Europa” (Vélez y Rojas, 1989, p.16, citado por Turbay, 2006, p. 106). Esta postura instala representaciones de superioridad intelectual y de imposición de métodos de enseñanza que son avalados desde la oficialidad y que terminan por consolidarse como únicos en las construcciones discursivas sobre la educación a nivel nacional y, en particular, en el ámbito rural al que dirigimos nuestra mirada en este rastreo documental.

Los acontecimientos que enmarcaron el origen de la Educación Técnica Rural estuvieron sesgados por una visión elitista en la que se consideraba que la educación práctica estaba destinada a las clases menos favorecidas: artesanos, obreros y campesinos; mientras que los grupos privilegiados tenían acceso, en palabras de Turbay (2006), a una educación clásica, humanística, académica, cuestión recurrente hacia 1828. Del mismo modo, la educación ofrecida a los habitantes de las zonas rurales, cuya población era mayoritaria en el país, era ineficiente si se comparaba con la de las casi inexistentes zonas urbanas, en la primera mitad del siglo XIX. Estas diferencias que se sustentan en razones de tipo económico, como lo son el acceso a capital y de lugar de procedencia, han estado presentes a lo largo de la historia de Colombia; cuestión que ha ocasionado unas brechas enormes de desigualdad social en términos educativos, de acceso a medios y de garantía de derechos.

Años más tarde, ya en el siglo XX, y durante la administración de Olaya Herrera (1930-1934) se intentaron eliminar las diferencias estructurales entre la educación rural y la urbana, particularmente, en cuanto a la duración de cada uno de los ciclos. El gobierno de Olaya Herrera estableció el mismo lapso en los ciclos de formación y se formularon los enfoques de cada uno de ellos, especialmente para la primaria (Turbay, 2006). Sin embargo, poco tiempo después, hacia 1951, se disminuyeron radicalmente los tiempos para obtener un diploma, por lo que la duración de la primaria en el ámbito rural llegó a ser la mitad de la misma en el área urbana. Ello garantizaba que la población rural adquiriese lo más rápido posible las limitadas herramientas y conocimientos que requeriría en su trabajo cotidiano dejando la especialidad en ciertas áreas y el acceso a más elevadas formas culturales para los habitantes de la ciudad, centro del progreso y la civilización. De esta manera, se hicieron cambios en cuanto a la especialidad educativa, limitando la oferta para el sector rural e impidiendo que los estudiantes tuviesen una opción de enseñanza diferente a la alternativa agrícola. La justificación era mantener el orden social establecido e impedir el éxodo del campo a la ciudad; no obstante, una vez más, no se tuvieron en consideración, dentro de la proyección educativa nacional, las verdaderas causas de los problemas que afectaban a los campesinos.

Respecto a la Educación Media Técnica Rural, Turbay (2006) destaca que hacia 1970 para la formulación de los programas se tuvieron en cuenta otros tres referentes: las recomendaciones para Colombia de la Organización Internacional para el Trabajo (finales de la década del sesenta y año 1970)², El plan Quinquenal de Educación (1970-1974) y el Plan de Desarrollo (1970-1974). Lo que se propone aquí es una relación directa entre trabajo y

² El propósito de esta misión era “trazar y poner en ejecución, basándose en los datos disponibles, políticas y programas destinados a implantar en el país una política integrada de empleo” (Organización Internacional del Trabajo, 1970, p.2) debido a que la tasa de desempleo era muy alta.

educación, y se generaliza la formación para secundaria a través del bachillerato diversificado. La diversificación en el bachillerato, según Turbay, surgió como respuesta a las recomendaciones sobre educación y formación para el trabajo dadas por “la Misión Le Bret (fines de la década del cincuenta), la Misión Warner (en los sesenta) y el Programa de la OIT para Colombia: *Hacia el pleno empleo* (finales de la década del sesenta y año 1970)” (2006, p. 117 el énfasis es nuestro) y se estableció —continúa Turbay— por medio del Decreto 1419 de 1978 en el que se brindaron los lineamientos para tres tipos de bachillerato: en ciencias, en tecnologías y en artes; sin embargo, se resalta la poca efectividad de este tipo de formación. Posteriormente, se pone en marcha el Proyecto de Educación Rural PER (2001) que a través de la implementación de modelos flexibles³ busca mejorar el acceso a una educación de calidad por parte de los pobladores rurales; el PER se enfocó en atender a los niveles de Educación Básica Primaria y Secundaria, por lo tanto, se elude la Media. La ejecución de estos programas y proyectos educativos, muchas veces, no ha sido exitosa debido a que se omiten cuestiones fundamentales como los aspectos curriculares y pedagógicos y no se tienen en cuenta aprendizajes construidos a partir de experiencias anteriores.

El recorrido presentado por Turbay (2006) pone de manifiesto la existencia de condiciones desfavorables para la población rural a lo largo de la historia del país. Condiciones que no solo fueron consolidando y ampliando las brechas entre el mundo rural y el urbano, sino que ratificaron la pretendida superioridad del segundo, epicentro y modelo de civilización para el país, sobre el amplio sector rural considerado agreste, primitivo y ramplón. Un país eminentemente rural que tiene por modelos de modernización la vida de la ciudad y las costumbres traídas de Europa y Estados Unidos. De tal suerte que la situación socioeconómica y

³ Una explicación detallada sobre estos modelos se hace en el capítulo 2

cultural que vive el sector rural, al menos para este periodo, nunca fue tomada en cuenta para la adopción de programas educativos. En consecuencia, la educación media técnica rural no logró generar interés ni impactos positivos en los jóvenes del campo. Esto hace ver la urgente y efectiva articulación de los diferentes sectores de la sociedad para lograr que la educación combine los intereses y gustos de los estudiantes con las necesidades y exigencias del mundo actual.

Desde una mirada similar a la de Turbay (2006) en cuanto a la concepción de la educación rural, los esfuerzos desde el Estado para la ejecución de proyectos y programas educativos y lo que se espera de esta, se encuentra el documento *Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto* (Parra, Mateus, & Mora, 2018)

Los autores parten del análisis de las intencionalidades del Programa de Educación Rural PER (2001) cuyos aspectos fundamentales son la calidad y la cobertura del servicio educativo aunado a la gestión administrativa por parte de las entidades territoriales; cuestión que resulta en una visión de desarrollo a partir del acceso a la escolaridad. El discurso sobre el desarrollo se constituye, de acuerdo con Espinel (2015), en

la nueva forma de imaginarse la realidad y de relacionarse con ella. Nadie se atreve a dudar de la “veracidad” y “necesidad” del desarrollo aunque en la cotidianidad se constate que las condiciones de la mayoría de la población no mejoran y por el contrario parecen empeorar. (p. 342)

Así, se puede evidenciar que a través del desarrollo se le atribuyó a la educación una función meramente instrumental, es decir, preparar la fuerza laboral que exigía el sector productivo para

de esta manera superar condiciones de pobreza, desigualdad y atraso. Además, se hizo una asociación directa entre pobreza y mundo rural sin ningún tipo de reparo frente a la realidad singular que atraviesa la vida en el campo. De esta manera, se instalaron representaciones en el conjunto de la sociedad según las cuales solo un proceso educativo transformador, con enfoque economicista, lograría elevar los niveles de productividad del país y superaría las condiciones precarias en las que vivía el campesinado. Así las cosas, el habitante del mundo rural “se convirtió en el primer cliente para el aparato del desarrollo” (Martínez Boom, 2004, p. 233)

De otra parte, es necesario hacer notar que en el PER (2001) no existe una concepción explícita sobre ruralidad; sin embargo, esta puede deducirse a partir de los postulados para la implementación del programa (Parra et al., 2018). Es una cuestión preocupante que el programa más importante sobre educación rural que ha existido últimamente en el país, eluda una cuestión fundamental como es la noción sobre ruralidad que podría constituirse como base para el diseño de una política pública efectiva.

Parra, Mateus & Mora (2018) reconocen que “si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación a la educación formal de un porcentaje importante de población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo” (p. 55) El empleo de los modelos educativos flexibles como estrategias metodológicas para orientar la educación en las zonas rurales mejoró aspectos relacionados con el acceso, la aprobación y, a su vez, disminuyó la repitencia y la deserción; no obstante, se le adjudica al PER (2001) un sesgo en cuanto a que únicamente tuvo en cuenta la vocación agrícola del sector rural para llevar a cabo la oferta educativa lo que generó que aspectos culturales, artísticos, ambientales y administrativos no hicieran parte de lo ofrecido.

En consecuencia, al no reconocer la importancia de la educación rural en los procesos de desarrollo local se desdibujó su propósito y no existieron elaboraciones propias respecto a los aspectos conceptuales y metodológicos. Esto conduce a desestimar el fin de la educación en los territorios rurales ya que, desde una visión generalizada, se tiende a creer que no hay diferencia entre una persona que ha hecho parte del sistema escolar y otra que no; esto trae como obvio resultado la desestimación y cierto sinsentido de la educación dado que el paso por la escuela, siguiendo este orden de ideas, no contribuiría al cambio y mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas del individuo. Teniendo en cuenta lo propuesto por Parra, Mateus & Mora (2018) es fundamental reconocer las formas propias en que circula y se configura la cultura y la identidad en la ruralidad como un ejercicio propicio para que desde la pedagogía se propongan acciones que posibiliten formas particulares entre actores, calidad y aprendizaje que conlleven a consolidar la función de la educación rural.

3.2 Visiones sobre la ruralidad, los territorios y sus contextos

Es común que se planteen cuestiones sobre la ruralidad desde estereotipos inconvenientes. Se suele asumir la ruralidad desde miradas y preconceptos que distan de experiencias directas con este contexto; sin embargo, en una definición básica, puede entenderse lo rural como “el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, 2006, p. 139). Desde esta noción se plantean tres aspectos fundamentales para caracterizar la ruralidad, estos son: el lugar, las personas y sus relaciones. Así, la existencia de un lugar geográfico, en el que las personas desarrollan formas particulares

de interacción con los demás y con el medio que los rodea constituyen aspectos esenciales al abordar la ruralidad.

De esta manera, el medio rural puede ser entendido como “todas las zonas (regiones, municipios, veredas) en donde se desarrollan actividades como la agricultura, pequeña y mediana industria, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo, extracción de recursos naturales” (Pérez y Farah, 2002, citado por López, 2006, p.141) ; esto indica que no debe desconocerse que los espacios rurales, debido a dinámicas de cambio, generadas por una revaloración incipiente de la ruralidad, se han abierto a otras formas de producción económica que están estrechamente ligadas con las dinámicas de los centros urbanos y dan lugar a relaciones sociales diversas entre sus pobladores.

Esta concepción sobre ruralidad muestra una estrecha relación con lo productivo, aun cuando las dinámicas varían, se mantiene una mirada economicista que ve en el campo una fuente de producción. El campesino se convierte en un recurso más, es subvalorado y prevalece una relación de dominio sobre él: se subestima su cultura; se le niegan sus riquezas y se le restringe de los procesos sociales; de este modo se desconoce su identidad la cual actúa en la diferenciación con otros sujetos del mundo rural y, por supuesto, urbano. Por lo tanto, una propuesta para desplazar la mirada economicista sobre el sector rural consiste en reconocer y apropiarse la diversidad cultural y biológica del país, su mayor riqueza, no como oportunidad comercial sino como “el mayor de los retos que tiene la sociedad colombiana y que le exige formas inteligentes de apropiación y grandes desarrollos científicos, tecnológicos y educativos” (Echeverri, 1998, p. 138).

Otra característica muy particular de lo rural en el medio colombiano es la persistencia de la finca como forma de organización social y económica. “Es la unidad básica productiva en

donde el pequeño productor, con su trabajo y el de su grupo familiar, adelanta las labores cotidianas alrededor del terreno de su propiedad”. (López, 2006, p.140). Además de la finca en donde, la mayoría de las veces, quien la trabaja es el propietario de la tierra, se encuentran otras formas de uso y tenencia. Un ejemplo de ello es el latifundio en el que una sola persona (o grupo familiar) es la propietaria de grandes extensiones de tierra; generalmente se le conoce como terrateniente. Aquí se da la relación entre la figura de patrón y el habitante rural, quien, la mayoría de las veces trabaja como jornalero y su fuerza laboral se convierte en su único medio de subsistencia. Esta es una de las tantas razones que, desde una mirada reduccionista, se ha usado como justificación para sustentar el tipo de educación que reciben los campesinos pues erróneamente se entiende que sus ocupaciones no requieren de un conocimiento elevado ni mayores accesos al mundo de la cultura.

Este tipo de relación ha perdurado históricamente en la sociedad colombiana y ha generado procesos de desigualdad e inequidad social y económica. Además, junto a ello, la tenencia de la tierra se ha convertido en un factor común en los conflictos y problemáticas que han afectado, especialmente, al campo colombiano. Así lo dejan ver los documentados estudios del Grupo de Memoria Histórica:

Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades (2013).

La recurrencia de la guerra ha marcado sin duda alguna las representaciones y creencias que se tienen sobre el mundo rural y sus habitantes. Ante este abominable y siempre presente fenómeno en la historia de Colombia, nace la duda respecto a por qué la gente de las ciudades no

tiene empatía y no acompaña a los campesinos en sus luchas y exigencias. Quizás esta indiferencia sea el resultado, precisamente, de la subvaloración de los sujetos rurales que se ha instalado en el pensamiento colectivo, tanto de ciudades como de cabeceras municipales. Una subvaloración que impide reconocer el valor de la vida del campesino como un semejante y su importancia dentro del entramado social. Pareciera, por absurdo que resulte, que la vida del campesino tuviese un valor inferior al igual que los desplazados, las masas empobrecidas y los gruesos cinturones marginados a las afueras de las ciudades. Ciudadanos de primera, segunda y hasta tercera categoría en una sociedad que se precia de democrática, participativa y moderna.

En la ruralidad colombiana aún persisten problemas históricos como la presencia de grupos armados al margen de la ley, quienes regulan la convivencia, reclutan niños y jóvenes campesinos, imponen formas de producción y uso ilegal de la tierra; expertos y analistas coinciden en que la tierra ha sido el eje central de la guerra y la violencia en Colombia. De hecho, “la apropiación, el uso y la tenencia de la tierra han sido motores del origen y la perduración del conflicto armado” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 21). Así lo afirma el Grupo de Memoria Histórica pero es una verdad histórica que también constata la reciente Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: “la cuestión agraria es reconocida por la casi totalidad de los comisionados como una variable fundamental para explicar el conflicto social en nuestro país” (2015, p. 53) . De esta cuestión se derivan algunos efectos entre los que están el despojo, el asesinato y el desplazamiento por parte de aquellos que han hecho de la tierra su fuente de poder económico y político.

De acuerdo con López “La presencia del conflicto, de los actores armados, de la cultura de guerra, es una realidad en muchas regiones rurales colombianas. Esto ha traído como consecuencia un debilitamiento de estructuras organizativas tradicionales y una disminuida

presencia de la sociedad civil” (2006, p. 145) Estos procesos, comunes en las zonas periféricas del país, se han facilitado por la ausencia del Estado y de políticas que permitan a los habitantes tener garantías de acceso a los servicios básicos y condiciones de vida que propicien su bienestar; algunas veces, la violencia en sus múltiples dimensiones ha destruido el tejido social y arrebatado no solo la esperanza sino también la vida de los campesinos.

En contraposición a lo anterior, es necesario reconocer que en algunas regiones se han conformado sociedades locales con culturas e historias particulares que son la materia prima para formar identidad y que sirven como una forma de fortalecimiento del tejido social. “Estas sociedades locales se han configurado a partir de sus condicionantes naturales, el nivel de desarrollo económico alcanzado, los recursos humanos disponibles y factores histórico-culturales relacionados con la visión del mundo y de la vida, las formas de vinculación y apropiación del territorio”. (López, 2006, p.143). La constitución de estas redes sociales juega un papel importante en las formas de relacionamiento que se dan en la vida rural y que también hacen parte de las formas de movilidad ascendente. Dentro de dichas estrategias se tiene la formación a través de la educación formal representada a través de la escuela; el trabajo también se considera como un aspecto significativo para el logro del reconocimiento en la esfera social en la que se desenvuelve el individuo y, por último, el acceso al dinero. Sin embargo, el abandono estatal que ha perdurado en algunas regiones del país y la no garantía de acceso a otras opciones de vida, han abierto el camino a la participación de jóvenes e incluso familias enteras en actividades ilegales, lo que se ha convertido en una situación común en las zonas rurales apartadas geográficamente y sometidas a condiciones de desigualdad y opresión.

[...]la situación del campesinado, ese que quedó excluido de la economía formal, sin tecnología, sin mercados, sin créditos y sin tierras en zonas donde la presencia del Estado

fue escasa. Ese campesinado quedó arrinconado contra la selva. Y esto, mezclado con la coca, agravó la situación del campo.(Puentes, 2018)

De este modo, los campesinos enfrentan una situación de doble sometimiento: por un lado, se encuentra el Estado que no reconoce y garantiza sus Derechos y por otro los grupos ilegales que los obligan a participar en sus actividades. Así, es víctima de la exclusión, entre otras razones, debido al abandono estatal y víctima de los enfrentamientos por el control de los territorios.

Otra cuestión estructural que ha afectado históricamente el desarrollo rural en Colombia tiene que ver con los esquemas políticos y económicos para la administración de los recursos asignados para las regiones, siendo clave para comprender este fenómeno el análisis de los niveles de centralización y descentralización gubernamental. Así, lo que pretende la descentralización en el ámbito educativo es “desarrollar nuevos valores no solo en el campo productivo sino en las nuevas relaciones del ciudadano moderno” (Martínez Boom, 2004, p. 317) En Colombia se han llevado a cabo procesos de descentralización en los que se busca un cambio la financiación de la educación. De suerte que la Ley 715 de 2001 establece la distribución de los recursos y las competencias de los entes territoriales en cuanto a la administración del servicio educativo, la salud y saneamiento básico y agua potable (Congreso de la República de Colombia, 2001) . Lo que se busca entonces es delegar en los entes territoriales una responsabilidad administrativa supeditada a los recursos que le gire el nivel central.

Resalta, entonces, la necesidad de un desarrollo regional que superara los profundos desequilibrios entre campo y ciudad y entre regiones del país; dicha percepción “generó el impulso a los procesos de descentralización que se empezaron en forma definida desde la década de 1980, y que han avanzado en forma paulatina en medio de tensiones y contradicciones con el

nivel central que conserva aún gran capacidad de control y de presión sobre las regiones”. (López, 2006, p.142). Se pueden identificar esfuerzos por privilegiar la descentralización, mediante el reconocimiento y empoderamiento de las entidades territoriales, en el ámbito de las alcaldías y el establecimiento de los proyectos educativos institucionales como una herramienta fundamental para la autonomía en las instituciones educativas.

En una línea similar de pensamiento y con posturas similares a los de López (2006) se encuentra el artículo *Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros* en el que Loaiza expone que:

la ruralidad en Colombia no es homogénea, pues tiene variedad de territorios con condiciones, sujetos, historias, formas de vida, lógicas y dinámicas muy distintas. La ruralidad en Colombia se vive de maneras muy distintas, según las condiciones y las características de cada territorio. Por ello, es preciso hacer referencia a ruralidades (2016, p. 91)

Se reconoce la diversidad humana, biológica y cultural de los territorios rurales, a la vez que se resaltan sus particularidades respecto a las formas en que los sujetos habitan el mundo, lo que visibiliza la necesidad de tener, también, una diversidad educativa y pedagógica. De este modo, es importante destacar el potencial que tiene la educación rural para fortalecer el crecimiento y el desarrollo; sin embargo, este no debe considerarse como el único discurso válido debido a que se estaría cayendo en una visión reduccionista del mundo rural al supeditarlos a un enfoque exclusivamente economicista. Cualquier proceso de transformación que se lleve a cabo en la ruralidad debe reconocer que los campesinos tienen una identidad propia y debe partir del

respeto de las singularidades de la ruralidad, pasando por la revisión de aspectos estructurales para potenciar mejoras, no solo en el ámbito económico sino también y principalmente en la vida social de sus comunidades.

3.3 Experiencias educativas y rol del docente

En el análisis y la reflexión sobre la educación rural es recurrente el tema de Escuela Nueva⁴, los autores se enfocan especialmente en cuatro aspectos: los antecedentes, los propósitos, las características y los impactos de esta experiencia educativa.

Los distintos problemas que presentaba la escuela unitaria o multigrado⁵ relacionados con la ineficiencia administrativa, el currículo rígido, las metodologías poco efectivas y la ausencia de recursos y materiales didácticos son considerados como algunos de los principales factores que dieron origen al programa de Escuela Nueva (Colbert, 2006 y Psacharopoulos, Rojas, & Vélez, 1996). La dinámica de la enseñanza frontal no propiciaba espacios de reflexión por parte del estudiante puesto que sus preguntas iban dirigidas a asuntos formales del desarrollo de actividades y no a cuestiones que involucraran el desarrollo del pensamiento.

Además, los autores (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996; Shiefelbein, Vera, Aranda, Vargas, & Corco, 1996; Torres, 1996) coinciden en afirmar que la situación de la educación rural de la época (1960-1980) influyó de manera significativa en la búsqueda de soluciones para superar sus complejos problemas. Los diagnósticos hacían referencia a que “El 50% de las escuelas de las áreas rurales no ofrecían un programa completo de educación primaria y 55% de los niños pertenecientes a esas mismas áreas de edades entre 5 y 7 [...] jamás habían asistido a la escuela” (Psacharopoulos et al., 1996, párrafo. 1). Igualmente, también

⁴ Algunas generalidades sobre Escuela Nueva son abordadas en el capítulo 2

⁵ Esta temática ha sido tratada en el capítulo 2

señalan el fracaso escolar asociado con la baja calidad; la escasa cobertura, las altas tasas de repitencia y deserción, así como, el ingreso tardío al sistema educativo, fueron asuntos que motivaron la creación del modelo educativo de Escuela Nueva.

De esta manera, la Escuela Nueva se creó a mediados de los 70 “como programa oficial del Ministerio de Educación para mejorar aspectos curriculares, de entrenamiento y administrativos en las Escuelas Unitarias (Psacharopoulos et al., 1996, párrafo. 3). En este sentido, la Escuela Nueva es definida como “un conjunto modular de materiales educativos, de bajo costo, que los maestros y alumnos usan con facilidad y que permitió mejorar la calidad de la educación básica rural en Colombia, a pesar de ser implementado de manera masiva” (Shiefelbein et al., 1996, pt. Segunda). Las definiciones proporcionadas desde los diferentes estudios consultados se enfocan principalmente en lo que buscaba solucionar la Escuela Nueva; es decir, las investigaciones recientes publicadas en las revistas trabajadas en medio de esta revisión documental, se concentran en exponer los propósitos y objetivos de la Escuela Nueva y no tanto en una conceptualización rigurosa que permita identificar sus principales rasgos. Sin embargo, en términos generales, podemos señalar que el programa de Escuela Nueva se planteó el reto de superar obstáculos y problemas estructurales desde una mirada específica a la ruralidad y su compleja relación con el sistema educativo.

Los propósitos de la Escuela Nueva se pueden resumir en dos acciones fundamentales: ampliar la cobertura y mejorar la calidad (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996; Shiefelbein et al., 1996) . Esto significaba que la educación rural hiciese presencia en más espacios geográficos del país, garantizando el acceso de la población en edad escolar al sistema educativo y la culminación de la básica primaria; además, se pretendía que los habitantes rurales logran superar el analfabetismo funcional, lo que se traducía en un aumento de la productividad, pues

una mano de obra campesina que entendiese las instrucciones escritas elevaría su rendimiento y eficiencia.

La Escuela Nueva posibilitó, entre otras cosas, un currículo orientado al campo y a la cotidianidad del niño; además, promueve una metodología activa cuyo eje es el aprendizaje del niño (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996). De igual manera, otra característica a enumerar en este rápido inventario, la Escuela Nueva se caracteriza por facilitar espacios multigrado lo cual significa que un solo maestro atiende dos, tres o hasta los cinco grados de la primaria en una o máximo dos aulas. La metodología en la Escuela Nueva, según (Psacharopoulos et al., 1996; Torres, 1996) está centrada en: el aprender haciendo, es decir, se funda en la amalgama entre teoría y práctica, el aprendizaje cooperativo en el que estudiantes de grados superiores apoyan el aprendizaje de los de grados inferiores y, por último, en actividades educativas diseñadas para que los estudiantes fortalezcan el desarrollo del pensamiento, la capacidad de análisis, el espíritu investigativo y la aplicación de lo aprendido.

De otra parte, es importante destacar que “El aprendizaje cooperativo puede iniciar cambios en el comportamiento democrático y en la convivencia pacífica desde una edad temprana” (Colbert, 2006, p. 204). este aspecto no solo está relacionado con las actividades académicas del estudiante sino con las experiencias que la Escuela Nueva propicia. Esta promueve valores democráticos y participativos en los niños a través de la figura del gobierno estudiantil que es de carácter pedagógico; una oportunidad para que los estudiantes participen en un proceso de representación y elección. El gobierno estudiantil, el cual se convirtió en una innovación de Escuela Nueva, se convierte en un espacio propicio para que los niños desarrollen capacidades de diálogo y escucha, estimulen la empatía y la solidaridad. Un espacio, en definitiva, para aprender a tramitar los conflictos de manera pacífica.

Además de las características mencionadas, los autores (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996; Shiefelbein et al., 1996; Torres, 1996) destacan los materiales educativos que la Escuela Nueva trajo consigo. De este modo, por ejemplo, la estructura de las guías de autoaprendizaje se construye a partir de los contenidos básicos para la población rural e involucran actividades relacionadas con la vida cotidiana del estudiante en las que se integra, por supuesto, la comunidad. Por su parte, en las cartillas creadas como instrumento para el trabajo en aula, se explicitan los resultados de aprendizaje y cada una de ellas contiene, además, unidades didácticas que incluyen las guías. En el marco de estos materiales educativos, el proceso de aprendizaje que debe realizar el estudiante se encuentra detallado paso a paso y con instrucciones precisas para el desarrollo de las actividades. Así, la guía se convirtió, según Parra Sandoval (1996), en el elemento central del proceso educativo de Escuela Nueva alrededor del cual se establecen las relaciones con los demás sujetos y materiales de la escuela.

Asimismo, los rincones de aprendizaje, la biblioteca, el mobiliario escolar y el plano de la zona también son considerados materiales educativos dentro del programa Escuela Nueva (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996; Shiefelbein et al., 1996; Torres, 1996). Estos elementos están en el aula de clase y su propósito es, por un lado, crear un ambiente ameno para el aprendizaje y por otro, proporcionar experiencias significativas a los estudiantes.

Otro elemento a señalar es el relacionado con la cualificación de los maestros. La Escuela Nueva ofrece capacitación al maestro en dos aspectos: “los contenidos y la aplicación de los diversos materiales educativos del programa” (Psacharopoulos et al., 1996, párr. 5) A partir de este entrenamiento que se inicia a través de un ejercicio de demostración en escuelas que ya han implementado el programa, el profesor va adaptando su ambiente escolar a los requerimientos de Escuela Nueva; posteriormente y en consecuencia con la capacitación recibida, el maestro hace

uso de los materiales educativos con lo cual lleva a cabo la ejecución del programa en el aula de clase. En esta etapa, el docente pone en escena no solo los frutos del entrenamiento, sino sus habilidades para la atención y el manejo de varios grupos al mismo tiempo, así como las responsabilidades que van más allá del aula e incluyen el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Así, el maestro, desde la mirada de la Escuela Nueva, debe asumir un nuevo rol como facilitador, guía y pieza clave en la disminución de problemas de aprendizaje (Shiefelbein et al., 1996). Desde esta perspectiva pareciese que su función principal, la enseñanza, sufriera un desplazamiento a partir de las nuevas tareas que debe asumir desde el modelo de Escuela Nueva. Su ser maestro se traduce en facilitador y ejecutor de guías de aprendizaje prediseñadas. Sin embargo, cabe destacar la importancia de su función docente en el primer grado de educación, pues debe ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura; en los demás grados el modelo generalizado pretende que los estudiantes desarrollen autonomía en su proceso con el uso de las guías como principal fuente de conocimiento. Esto significa que la responsabilidad del aprendizaje recae sobre el estudiante y el maestro, en tanto facilitador, es quien verifica su avance a través del “control de progreso” la cual es una herramienta para registrar el rendimiento individual de cada alumno. Aunque Escuela Nueva afirma no desconocer la función del maestro dentro y fuera del aula, hay elementos, como las guías de autoaprendizaje y el buzón de sugerencias, que indican la disminución de la interacción directa entre él y sus estudiantes.

Desde los estudios realizados por (Colbert, 2006; Psacharopoulos et al., 1996; Shiefelbein et al., 1996; Torres, 1996) se evidencian algunos impactos positivos que ha tenido el programa Escuela Nueva no solo a nivel académico sino también a nivel social. Entre los logros de la Escuela Nueva puede identificarse la disminución de la repetición y el aumento del

rendimiento académico sustentado en el incremento de los índices de aprobación. Del mismo modo, afirman los autores, mejoró la promoción y la autoestima, aspectos relacionados con el estudiante. En cuanto a los maestros se considera que se obtuvieron beneficios respecto a su satisfacción y las relaciones entre comunidad y autoridades por el apoyo brindado a la escuela. Escuela Nueva significó un modelo de transición en el que la relación maestro/estudiante se modificó y puso el acento en este último (Colbert, 2006).

Ahora bien, la Escuela Nueva, de acuerdo con Torres (1996) propició relaciones entre la escuela y comunidad a través de las actividades de aprendizaje que desarrollaban los estudiantes y también, por medio de acciones que proponía la comunidad; este es un proceso continuo durante el año escolar y que terminó por generar vínculos más allá del aula. Con ello, los habitantes rurales empiezan a percibir que su cultura es valorada y que sus aportes y contribuciones tienen eco en la escuela. Aspectos que tradicionalmente habían sido visto como obstáculos se convirtieron, desde este modelo impulsado desde el escolanovismo, en recursos positivos a ser aprovechados en la práctica pedagógica.

En suma, la Escuela Nueva cambió el rostro de la educación rural en Colombia y demostró, de acuerdo a los autores, que es posible llevar a cabo experiencias educativas a entornos rurales sin omitir la eficiencia y la calidad. “[...]no se trata de una alternativa a la educación formal ni a la educación estatal sino de una alternativa dentro de los parámetros de la educación formal y la educación pública” (Torres, 1996, párr. 4). Las voces aquí representadas conservan un discurso optimista y positivo frente a la experiencia de Escuela Nueva, se exponen los resultados de estudios e informes que ratifican su éxito como modelo para la educación rural; sin embargo, se hace necesario el desarrollo de investigaciones que presenten una perspectiva crítica en la que se aborden las carencias, dificultades y problemas reales. Una evaluación

rigurosa de la práctica pedagógica, de los postulados teóricos y los sustentos metodológicos de Escuela Nueva sería significativa en la medida en que proporcionaría elementos importantes para proponer acciones que conlleven a superar las limitaciones y fortalecer el programa.

Aunque el rol del maestro en Escuela Nueva ha sido abordado previamente, se encuentran otros trabajos como los de (Zamora & Mendoza, 2018; Ramírez, Mahecha, Forero, & Bueno, 2018) que se ocupan de dar mirada general respecto a las particularidades del ejercicio docente en la ruralidad.

En el texto *La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia* (Zamora & Mendoza, 2018) afirman que el ejercicio docente rural comprende unas particularidades en lo pedagógico, lo personal e incluso su formación, cuyos rasgos constituyen lo que ellos denominan “la identidad del maestro en la ruralidad”. Esta caracterización conduce a proponer que en procura de atender estas especificidades se lleven a cabo acciones en torno a unos asuntos fundamentales (Zamora & Mendoza, 2018). El primero de ellos es la formación inicial que significa reconocer las particularidades y el trabajo del docente en la ruralidad y la segunda con la formación del docente en ejercicio que va más allá del conocimiento y manejo de los modelos flexibles. Además de la formación y la capacitación, es sustancial que se construya un diálogo entre los maestros rurales que trabajan con aulas multigrado y la academia, de modo que esto resulte en la respuesta al cómo enseñar en este tipo de escenarios educativos sin caer en divisiones por grados como comúnmente sucede en la escuela rural y en la imposición de prácticas educativas desconocedoras de la realidad rural del país.

Justamente, el artículo *Ser maestro no vale la pena, vale la vida* (Ramírez et al., 2018) busca visibilizar el trabajo de los docentes en la ruralidad a través de la narrativa como ejercicio

no sólo de recordación sino de transformación del sujeto maestro. A partir de la historia de vida se pueden identificar las dificultades, los retos y los aprendizajes que se derivan del ejercicio de la docencia en entornos rurales. El docente rural tiene un papel fundamental en la vida de la comunidad donde se desempeña, se convierte en un promotor de acciones en pro del fortalecimiento de esta y en un intérprete de su cultura con el propósito de llevar a cabo procesos pedagógicos que reivindiquen lo propio de los territorios pero que a su vez estén acordes con las exigencias de la sociedad. (Ovares, Méndez, Torres y Cerdas, 2007 citados en Ramírez et al., 2018). El rol del docente está determinado por el contexto en el que se desempeña, sin olvidar su función de enseñanza; es un llamado a asumir su quehacer desde lo ético y lo político. La labor del maestro moviliza acciones desde su saber y prácticas pedagógicas encaminadas a la formación de sujetos que se cuestionen frente a su realidad y a la vez propongan alternativas para superar las limitaciones que obstaculizan su pleno bienestar.

Estas aproximaciones al rol del docente en la educación rural permiten afirmar que su labor requiere algunas capacidades específicas que van siendo construidas a lo largo de su trayectoria profesional, bien sea por su experiencia o por capacitaciones brindadas durante su servicio. En el caso de Escuela Nueva se tiene que el maestro debe hacer parte de un entrenamiento que le permite conocer la dinámica del programa puesto que los procedimientos y contenidos han sido elaborados de antemano, así que su rol está entre ser el administrador del currículo y el facilitador de las relaciones entre escuela y comunidad. La propuesta de Zamora & Mendoza (2018) reconoce la existencia de al menos tres dimensiones que inciden en el ejercicio de la docencia rural; sin embargo, como esta labor requiere algunas especificidades es relevante que desde la academia se prepare al docente para asumir su quehacer en la ruralidad y además, que la capacitación también se dé durante el servicio. En la mirada de (Ramírez et al., 2018) la

figura del docente es la de aquel sujeto que lleva a cabo procesos que transforman su realidad y la de su contexto partiendo de su práctica pedagógica.

3.4 Problemas y emergencias de la escuela rural

En esta temática se encuentran varios trabajos que se ocupan de identificar e interpretar la realidad de la educación rural. Los autores enfocan su mirada hacia las particularidades, los problemas y las emergencias educativas que se articulan en la escuela rural.

La escuela es considerada como la institución que favorece procesos de socialización que se dan gracias a las relaciones que se tejen entre los maestros, los estudiantes y los padres de familia. Ortega (2018) presenta los internados como una alternativa de institución escolar en la ruralidad y argumenta que es importante identificar las relaciones que se dan entre los distintos actores educativos para comprender las dinámicas que emergen en estos espacios educativos. No obstante, Ortega afirma que “en los contextos rurales dispersos, se observa una baja participación de los hogares en las actividades previstas por las instituciones educativas” (2018, p. 92) ; esta ausencia de los padres y madres de familia en las actividades escolares se debe entre otras razones a que, algunas veces, la familia traslada a la escuela toda la responsabilidad en la formación de los niños; y en otras ocasiones, existen factores económicos, como el trabajo, y factores geográficos como las distancias y los escasos medios de acceso que impiden la participación constante de los padres y madres de familia en los asuntos escolares de sus hijos. En las comunidades rurales es fundamental las relaciones que se dan entre la familia y la escuela como instituciones de socialización (Ortega, 2018). Los elementos que desde cada una de ellas están presentes, no solo en las practicas educativas sino también en las cotidianas, gestan en el sujeto vínculos con su entorno y comprensión de diferentes visiones de mundo.

El documento *La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica* (Méndez, Gómez, & Betancourt, 2006) presenta una exposición sobre cómo es la percepción de la escuela rural en el imaginario social; así, se describen algunas particularidades de como se ve, cómo es y cómo debería ser la escuela.

El ingreso al sistema educativo en la ruralidad, desde la perspectiva de la familia, ofrece la oportunidad de superación de condiciones de desigualdad social (Méndez et al., 2006). Existe la creencia, especialmente en los padres de familia de que el estudio formal significa mejorar las opciones de vida de los jóvenes; sin embargo, se reconoce que una de las limitaciones es la escasa oportunidad de continuar con los niveles superiores, pues la oferta es casi nula en el campo o los recursos económicos son insuficientes.

En cuando al deber ser “[...]la educación ha de permitir recuperar la memoria y las costumbres que están cayendo en desuso, acercar los saberes del conocimiento escolarizado a las necesidades y prácticas de la ruralidad, [...] (Bonfil 2011 citada en Méndez et al., 2006)”. La escuela debería convertirse en un puente entre las formas y expresiones sociales de su entorno, los saberes locales como expresión de la construcción cultural y lo otro, discursos y conocimientos que circulan en la escolaridad, para de este modo fortalecer la identidad, valorar lo diverso y no anular lo diferente.

La escuela ha influido en la transformación de las representaciones de la mujer en el mundo rural. El acceso de la mujer al sistema escolar ha logrado que paulatinamente los imaginarios sociales respecto a lo que significa ser mujer hayan ido cambiado (Méndez et al., 2006). Ciertas condiciones como la subordinación, la discriminación y la exclusión han perdido vigencia en el pensamiento actual, pues en la escuela se propician formas de pensamiento, que, aunque no totalmente, permiten desnaturalizar posiciones machistas. Del mismo modo, la

escuela expone al estudiante a otros mundos, propicia cambios en cuanto a su desempeño productivo y ofrece espacios de socialización que ponen en juego su visión frente a su presente y su futuro (Méndez et al., 2006). En el espacio escolar, los estudiantes acceden a códigos culturales diferentes y a universos simbólicos alternativos lo que hace que sus concepciones, que han sido tradicionalmente heredadas de la familia, se transformen.

De acuerdo con Méndez et al., (2006) la escuela como medio de movilidad social significa reconocer la relación entre el sistema educativo y el sistema jerárquico social; es decir, a mayor nivel educativo mayores conocimientos y mejores oportunidades laborales. Poder continuar los estudios más allá de la educación media es una posibilidad que muchos jóvenes no tienen a su alcance, por lo tanto, optan por otras opciones dentro de las alternativas de formación.

En la actualidad, la población rural sigue experimentando diversos tipos de problemáticas asociadas con las precarias condiciones de vida que se mantienen vigentes en sus territorios; de acuerdo con el Censo Rural Agropecuario 2014, “el 44% de la población del campo está en situación de pobreza multidimensional” (DANE, 2015, sec. Pobreza y condiciones de vida). Además, el país no ha logrado garantizar a los habitantes rurales el pleno disfrute del derecho a la educación: “11.5% de las personas del campo mayores de 15 años no saben leer ni escribir, el 13.8 % de los niños entre 12 y 15 años en la zona rural no asiste a educación secundaria” (Fundación empresarios por la educación, 2018, p. 10), en el mismo documento se cita al MEN (2014) “24% de los jóvenes entre 17 y 24 años no estudian, ni trabajan, ni están buscando empleo (Fundación empresarios por la educación, 2018, p. 10). Esta problemática se resume en un alto índice de desigualdad, lo cual significa que la distribución de los recursos no es equitativa; hay un escaso acceso a medios; existe una permanente carencia de oportunidades

académicas y laborales; el desarrollo de capacidades es limitado y existe una subvaloración del habitante rural.

Una aproximación más enfocada en la escuela muestra que “ el 63% de las escuelas rurales no cuenta con agua potable, el 49% tiene baños en mal estado, el 16% funciona sin electricidad, el 47% no tiene acceso a internet y el 54% carece de línea telefónica” (Pérez Martínez, 2018): Datos que revelan una radiografía de las pésimas condiciones de la infraestructura de las escuelas rurales. En cuanto a la calidad de la educación, afirma el autor, los datos son alarmantes: “los resultados de las pruebas Saber de los grados 3º, 5º, y 9º del año 2017 muestran que alrededor de 72% de los estudiantes del sector oficial de la zona rural, en los tres grados mencionados y en las áreas de lenguaje y matemáticas, tienen un desempeño insuficiente o mínimo” (MEN, citado en Pérez Martínez, 2018). Estas cifras muestran que la situación de la educación rural en el país no es nada favorable; no obstante, es posible afirmar que se ha mejorado en lo que concierne a cuestiones curriculares e incluso pedagógicas.

Frente a los documentos que constituyen la base de este trabajo, se pueden identificar algunas publicaciones que hacen énfasis en la problemática que ha enfrentado la educación rural y que se ha convertido en un asunto complejo y difícil de superar. En el trabajo *Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia* (Reimers, 2003) , el autor hace un análisis de las causas y consecuencias de la deserción en la escuela rural.

La pertenencia a una clase social baja o marginal y la procedencia geográfica, zona rural, son las principales características de quienes abandonan la escuela. Reimers (2003) argumenta que la deserción desemboca en afectaciones no solo para el individuo sino también para la sociedad. En este sentido, el sujeto frustra la opción de romper el círculo de pobreza, reproduce condiciones sociales que la perpetúan y se reducen sus oportunidades laborales al no contar con

los conocimientos y competencias necesarias para desempeñar un trabajo bien remunerado. Esto aumenta su grado de vulnerabilidad y lo hace presa fácil de organizaciones ilegales, lo cual conlleva a nutrir las diferentes formas de criminalidad y violencia; máxime cuando la educación y el trabajo duro fueron desplazados por el narcotráfico, convirtiéndose este último, en una forma de ascenso social y no pocas veces, único medio de subsistencia económica ante el abandono del empleo. Las implicaciones del abandono escolar a nivel estatal tienen que ver con la reducción de la capacidad de producción de bienes y servicios lo que en últimas afecta las condiciones socioeconómicas de sus habitantes (Reimers, 2003) . En consecuencia, la deserción no solo afecta negativamente al individuo y su círculo social inmediato, sino que también tiene serias repercusiones en el desarrollo del país.

La deserción se debe a múltiples causas; “[...] a ella contribuye la baja calidad de la oferta educativa que resulta inicialmente en repitencia y eventualmente en la expulsión de la escuela [...]” (Reimers, 2003, sec. Primer desafío). El autor argumenta que uno de los tantos factores que influye en la deserción es la baja calidad y enfoca su análisis en la lectura en la escuela rural]; a partir de ahí, Reimers (2003) expone que las causas que influyen en los bajos niveles de lectura y escritura tienen que ver con el escaso dominio pedagógico de los profesores, la ausencia de materiales de aprendizaje y la poca importancia que la escuela le otorga al éxito escolar. De este modo “[...] el sector rural se sigue situando por debajo en las evaluaciones de las pruebas Saber e ICFES (Rodríguez, Sánchez & Armenta, 2007 citados en Herrera & Buitrago, 2015, p. 172). Se evidencia acá que la calidad está asociada a los aprendizajes y que el discurso que circula en el común la asocia a un buen desempeño en pruebas estandarizadas y disminución de las tasas de repitencia y deserción. En lo referente al significado de calidad “[...] la vinculan con los productos acabados, la secuenciación de los procesos que aseguran la

producción de tales productos y la posibilidad de comparar en un terreno neutral –y según criterios objetivos– las elaboraciones provenientes de diferentes fuentes” (Orozco et al., 2009, p. 164) . La introducción de este término en el ámbito educativo se debe, especialmente, a una adopción del lenguaje del mercado al de la educación, algunas veces de manera descontextualizada.

Otro trabajo que se enfoca en las problemáticas de la educación rural es el de Jiménez (2018) quien hace un análisis de la situación de los jóvenes en la ruralidad y las representaciones que existen sobre ellos. La oferta educativa para los jóvenes rurales está pensada desde miradas economicistas en el que el individuo es concebido como un sujeto de producción (Jiménez, 2018) . Esta percepción hace que los jóvenes no encuentren relación entre la educación ofrecida y su proyecto de vida; las opciones educativas que tienen los jóvenes en la ruralidad se ven limitadas a la producción agrícola, cuestión que restringe la posibilidad de acceder a otras formas de vida que les permitan contribuir a satisfacer las necesidades de su contexto inmediato y al mismo tiempo conservar la diversidad, no solo cultural sino también biológica.

En efecto, la educación puede ser expulsora o puede invitar al arraigo, en este dilema se mueven los jóvenes en la ruralidad. La primera es resultado de lógicas de destierro patrocinadas por los gobiernos, de las condiciones históricas de abandono del campo colombiano, de la incapacidad del Estado para ofrecer bienestar social y de discursos que han permeado a la escuela, en los que se perpetúan visiones reduccionistas de los habitantes del mundo rural.

“[...] jóvenes campesinos que se convertían en mototaxistas o vendedores de minutos de celular, pero era un cambio social de enormes proporciones. De vivir en el campo en condiciones de aislamiento pasaron a ser parte de comunidades que tenían contacto con

medios de comunicación globales como televisión por cable, internet y celulares. Las expectativas de trabajo y socialización ahora eran otras. Ya no eran acceder a un pedazo de tierra o a un jornal justo sino encontrar alguna ocupación informal o ser beneficiario de algún subsidio estatal. La inclusión en el mercado y en el estado era evidente”

(Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015, p. 280)

Generalmente los jóvenes prefieren la primera opción porque perciben que el campo no les ofrece mayores oportunidades para su futuro. Sin embargo, la segunda opción, la de quedarse en el campo, tiene que ver con dinámicas propias de las zonas rurales en las que el tejido social se ha consolidado y las comunidades desarrollan formas de resistencia a través del vínculo o creación de organizaciones de defensa del territorio y de procesos culturales de resistencia.

En el país persiste una mirada que desconoce las realidades y dinámicas de los jóvenes rurales (Jiménez, 2018). Las representaciones que se han construido sobre ellos los encasilla en condiciones inferiores frente a los sectores urbanos, sin tener en cuenta las carencias y en algunos casos las condiciones precarias en las que ellos viven en sus territorios; además, se desconocen sus capacidades críticas y propositivas derivadas de la situación que se viven cotidianamente y que los han convertido en sujetos políticos.

De esta manera, vale la pena cuestionar cómo dimensionar la calidad en la educación rural, ante las hibridaciones culturales experimentadas en la ruralidad colombiana, los requerimientos de la población y la difusión de aspectos identitarios que caractericen la población. Una política educativa orientada a la calidad, en el contexto de la ruralidad colombiana, debe considerar la diversidad geográfica, étnica y cultural de los entornos rurales, sus problemáticas y sus paradojas, como la búsqueda de movilidad social en la que se debaten

los ciudadanos, que interpretan la migración hacia zonas urbanas como parte de este proceso, al tiempo con la necesidad de mantener y fortalecer la producción agrícola.

En cuanto a las emergencias que se exponen en los textos objeto de análisis se encuentra que estas giran alrededor de tres ejes: el desarrollo de currículos relacionados con las realidades de la ruralidad; la necesidad de innovación a través de la cobertura, acceso y uso de herramientas y dispositivos tecnológicos y el llamado a investigar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las aulas.

El documento *Los retos de la educación formal ante una nueva y cambiante noción de lo rural* (Méndez, 2005) expone la exigencia de transformar los esquemas de educación formal y no formal ya que estos no responden a los desafíos de los jóvenes; por lo tanto, un cambio en dichas estructuras propiciaría la integración de ellos al medio sin que se desconozcan sus intereses. Méndez (Méndez, 2005) afirma que “La educación impartida en el ámbito rural requiere ser ajustada. Pero, siendo conscientes de esta situación, ¿cómo seguir insistiendo en que la base estructural de la educación rural ha de ser la formación técnico agrícola?” Frente a este interrogante es importante que lo agrícola no se desconozca en los procesos educativos que tienen lugar en la ruralidad; además de este componente, es necesario vincular lo propio del entorno y conjugarlo con otras disciplinas escolares; las artes del espectáculo y la formación deportiva, de este modo se lograría desarrollar procesos integrales para los jóvenes rurales.

En el eje de innovación en la educación se hace necesario la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ejercicio educativo en la escuela rural. Este proceso incluye disponibilidad y funcionalidad de dispositivos tecnológicos, cobertura y acceso a internet, pero sin desligarse de una implementación crítica que contribuya a resignificar las prácticas sociales de los habitantes rurales. Si se desconoce este tipo de

implicaciones se estaría favoreciendo la segregación pues, siguiendo a Hernández, Jurado y Romero “Como sucede en parte de las actividades humanas, las TIC en la escuela mantienen un carácter dual. De una parte, amplían la participación social y favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, y por otra, crean restricción y segregación.” (2014, p. 114). Se reconocen, no solo los aspectos negativos del uso y consumo de dispositivos tecnológicos de comunicación, sino que también se resaltan las oportunidades y posibilidades de interacción, creación, liberación y construcción de nuevos mundos que pueden llevarse a cabo desde las prácticas escolares.

En la misma línea, el discurso que se maneja sobre ruralidad y TIC también hace un llamado a comprender las mutaciones que se generan en la subjetividad de los individuos cuando sus realidades están atravesadas por las mediaciones que provoca el uso de las TIC; por eso el llamado es a comprender que “La clave es la construcción de una práctica educativa realmente participativa, que le permita a las poblaciones rurales comprender la cultura del mundo globalizado, sin perder sus saberes ni su herencia cultural.” (Hernández et al., 2014, p. 115) La participación no solo de los estudiantes sino de la comunidad en general, debe propiciar espacios de debate para identificar las repercusiones que tiene el uso de las TIC y comprender la construcción de relaciones local/global que aquellas propician. Estas acciones contrarrestan en cierta medida la instrumentalización de las TIC, pues la integración desde lo pedagógico ayuda a que su uso no sea banalizado y que se logre entender y construir un pensamiento que permita valorar el desarrollo tecnológico (Molina & Mesa, 2018).

En relación con el llamado a investigar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula se tiene el trabajo de Herrera & Buitrago (2015) quienes indagan acerca de las particularidades de la educación rural desde las representaciones que configuran los maestros.

Desde la mirada de los autores, los procesos y prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula multigrado se proyectan como alternativas de gran potencial y una posibilidad de indagación no solo sobre las dinámicas que allí se presentan sino para formular y explorar estrategias en cuanto a la estructura curricular y metodológica que allí podrían trabajarse (Herrera & Buitrago, 2015). Las características que presentan los procesos educativos en el ámbito rural hacen que estos sean una fuente potencial de indagación y estudio; por lo tanto, la riqueza que existe puede ser compartida en otros escenarios y desarrollada en diferentes ambientes pedagógicos.

En efecto, los procesos que indagan por las dinámicas que tienen lugar en los espacios educativos de la escuela rural muestran particularidades que los estudiantes desarrollan acompañados de sus maestros y, además, son evidencia de la riqueza pedagógica que se genera en el aula. Frente a este planteamiento es fundamental trabajar con los estudiantes estrategias que les permitan desarrollar habilidades elevadas de pensamiento para mejorar su capacidad de análisis y así mismo para que ellos comprendan que la realidad puede tener múltiples interpretaciones, valoren la diversidad de pensamiento y propongan soluciones a las problemáticas de su entorno (Torres Cruz, Fonseca Villamil, & Pineda Jaimes, 2017). De este modo, los procesos que el docente desarrolla en su práctica pedagógica lo convierten en un actor fundamental en el aula impactando en el contexto inmediato de los estudiantes. Así, habilidades como el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de entornos rurales se convierten en opciones claves para que, desde la escuela, se acompañen acciones que a corto y mediano plazo lleguen a impactar a la comunidad y puedan ser replicadas en otros contextos.

Los ejercicios investigativos en el aula también permiten reconocer las debilidades de los procesos de enseñanza, cuestión que involucra la didáctica y que propicia el desarrollo de

acciones para la mejora de estos. En relación con este aspecto, el estudio de Morales & Pulido sobre la lectura en las escuelas rurales halló que

Estudiar las concepciones que se han construido para caracterizar y comprender el acto de lectura posibilita repensar las prácticas que se viven en torno a ella en el aula y reinventar otras que logren consolidar unos espacios de encuentro y de conexión con la infancia, como una oportunidad de pensamiento y de creación (2018, p. 118).

Las dinámicas de aprendizaje se relacionan con las acciones educativas del docente y se ven afectadas por el lento proceso que asumen las instituciones educativas al no promover y apropiarse de didácticas renovadas que permitan el desarrollo exitoso de los procesos de formación.

La importancia de realizar investigaciones que permitan entender la realidad de la escuela rural y en particular de las dinámicas de aprendizaje y las acciones de enseñanza puede convertirse en un sustento pedagógico significativo para la disseminación de propuestas didácticas y experiencias educativas en otros contextos. En un ámbito más amplio, los hallazgos de los ejercicios investigativos pueden servir de base para la formulación y consolidación de políticas que permitan la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de recursos que superen las carencias presentes en la ruralidad y permitan lograr un desarrollo integral en el proceso educativo.

Conclusiones

La indagación sobre la educación rural a partir de los artículos de las revistas *Nodos* y *Nudos, Praxis & Saber, Pedagogía y Saberes* y la *Revista Colombiana de Educación* permite afirmar, por extraño que pueda parecer en un país como el nuestro, que este es un asunto poco abordado desde las publicaciones científicas aun cuando se reconoce su importancia para la educación en general y sus propósitos.

Los principales temas que abordan las reflexiones tienen que ver con i.) desarrollos históricos sobre aproximaciones a la educación rural, ii.) conceptualizaciones de ruralidad que se usan en el campo de la educación, iii.) la Escuela Nueva como una experiencia educativa significativa para los campesinos y el rol del maestro así como, iv.) los problemas y emergencias que tienen lugar en la escuela rural.

Las miradas sobre algunos desarrollos importantes se remiten a acontecimiento situados a inicios del siglo XX y que se relacionan con la necesidad de alfabetizar al campesino para lograr involucrarlo en los asuntos de la modernidad. Esta alfabetización que paulatinamente irá coincidiendo con la escolarización universal, se llevará a cabo a través de métodos importados que dejan ver una permanente preferencia hacia lo foráneo y una reiterada tendencia hacia la emulación en desconocimiento de las particularidades y formas locales. Este llamado a capacitar al campesino deja entrever, además, una serie de intereses económicos bajo la arraigada concepción respecto a que una mano de obra calificada significa mayor productividad. Igualmente, desde dicha época, es posible percibir la perpetuación de una educación diferenciada según la posición económica. En efecto, quienes pertenecían a una clase social baja solo tenían acceso a un tipo de formación específica de acuerdo a lugar social a ocupar dentro de la

estructura social; en este sentido, la formación técnica será el tipo de educación diseñado y destinado para los grupos poblacionales empobrecidos, mientras aquellos grupos sociales poseedores de los recursos económicos y el estatus social adecuado, tendrían la posibilidad de asistir y participar de procesos escolares en artes y humanidades. La discriminación y la ausencia de un proyecto cultural para los habitantes rurales propiciaron el rezago de esta población, no solo en términos educativos sino también en asuntos socioculturales y, sobre todo, económicos.

Otro de los temas que se encontró en las revistas fue la definición de lo rural y las representaciones de los pobladores rurales. En términos conceptuales tradicionalmente lo rural se ha visto a partir de oposiciones como atrasado-moderno, agrícola-industrial y se compara con lo urbano. Esto significa que, para el logro del desarrollo y el progreso de la nación, en tanto discursos economicistas (Escobar, 1996; Espinel, 2013; 2015), se hizo necesario y urgente que el campo tomase como referente las formas de vida de las emergentes ciudades y sus procesos productivos; sin embargo, con el pasar de las décadas y de manera muy paulatina, esta postura ha ido cambiando abriendo paso a nuevas ruralidades que tienen que ver con el abandono de posiciones dicotómicas y con la valoración de lo rural a partir del reconocimiento de una identidad propia y unas dinámicas particulares. En este sentido, se hace necesario la reformulación de las tradicionales estructuras frente a lo educativo, de manera que se involucren estos cambios, emergencias y debates. Una de cuyas consecuencias tendría que ver con la renovación de aspectos curriculares acordes a estas nuevas realidades y concepciones para que la escuela rural halle sintonía con las exigencias locales sin desligarse de las demandas regionales y globales.

A partir del recorrido hecho y los análisis elaborados, también se encontró que la Escuela Nueva como programa educativo para las zonas rurales ha tenido un papel significativo en el

sentido de lograr un cambio en los métodos y formas de asumir la educación en la escuela rural.

A partir del proyecto de Escuela Nueva expandido a lo largo del territorio colombiano, se terminó por resaltar características y logros en la espacialidad rural sin que ello signifique ocultar las debilidades y cuestionamientos que le son propios en cuanto apuesta pedagógica y educativa. No obstante, el éxito de Escuela Nueva radicó en su capacidad para ampliar la cobertura y mejorar la calidad, si por calidad se entiende los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas e índices estadísticos que muestran mayor número de personas en el sistema educativo.

Asimismo, no se desconocen los aportes de la Escuela Nueva en cuanto a los recursos educativos para los estudiantes como las guías de aprendizaje; no obstante, estas significaron una reducción de la labor del maestro toda vez que su función al interior de aula quedó reducida a la de un administrador de contenidos y de conductas en el aula bajo la aplicación religiosa de las guías diseñadas en las afueras de la escuela.

Respecto a la figura del maestro hay otros estudios que se ocupan de la gran importancia que tiene su rol, no solo en la escuela, sino también en el trabajo que puede desarrollar con las comunidades rurales. El quehacer del profesor en la ruralidad trasciende el aula, su gestión está asociada a aspectos personales, pedagógicos y profesionales (Zamora, 2005); sin embargo, se hace necesaria una formación que lo prepare para lograr mejores desempeños en su ejercicio laboral, partiendo no solo de sus propias necesidades sino de las demandas educativas; esta cuestión involucra directamente a la pedagogía pero requiere el apoyo desde otras áreas.

Otro asunto que ocupa las reflexiones presentadas se relaciona con las particularidades de la escuela rural, sus problemas y las emergencias desde el currículo, la innovación y la investigación. Se reconoce que la escuela es un lugar de encuentro de diversidad y se destaca que en las representaciones sociales que se construyen frente a ella, le otorgan un lugar trascendental

dentro de la formación de los sujetos. No obstante, se critica que la escuela rural sea objeto de imposiciones a través de lineamientos y orientaciones que se dan desde las esferas gubernamentales que, a su vez, obedecen a políticas de organismos internacionales. Se mantiene entonces la visión que encasilla a lo rural en lo agrícola y se le exige a la escuela formar para responder a demandas que tienen su origen en el mercado y que poco o nada les interesa el bienestar y la diversidad, es más, a veces se intenta anularla.

Desde esta perspectiva es posible afirmar que la educación en la ruralidad puede usarse como un mecanismo de expulsión, pues al no existir relación entre lo que se aprende en la escuela y aquello que se vive en el contexto, se generan procesos de migración, repulsión y negación. Sin embargo, este problema no es solo asunto de la escuela, sino que puede considerarse como producto de los procesos históricos de discriminación, inferiorización y subvaloración que han vivido las comunidades rurales. La escuela por sí sola no puede resolver los problemas que históricamente han afectado a la sociedad y que se mantienen vigentes debido a la incapacidad del Estado de satisfacer las demandas de la población. Así mismo, el sistema educativo no ha logrado cumplir con las cuatro características primordiales reseñadas como asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2004 citado en Ministerio de Educación Nacional, 2015) para garantizar a los habitantes rurales el derecho a la educación. Sin embargo, este no es un asunto exclusivo de la educación, es necesario conjugar las acciones y responsabilidades de las entidades nacionales con las regionales combinadas con la sociedad, pues los problemas en la escuela rural se derivan de una irresuelta cuestión agraria y la perennidad del conflicto social y armado.

En relación con las emergencias que se exponen en los documentos objeto del análisis, existe un consenso respecto a la necesidad de reestructurar el currículo para la escuela rural

teniendo en cuenta la pertinencia, incluyendo los saberes locales y reconociendo los intereses de la población. Así, es posible que se superen algunas limitaciones y se cambie el enfoque de crear capacidades para el trabajo hacia una revaloración de la cultura rural que permita ofrecer oportunidades a los pobladores rurales más allá de lo agrícola. Esta transformación también implica innovar a través de los recursos educativos y las TIC pues estas se convierten en una herramienta no solo para los procesos de aprendizaje sino para las interacciones y acercamientos a formas diferentes de habitar el mundo. Del mismo modo, se hace un llamado a investigar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula y que constituyen una gran riqueza didáctica que puede ser replicada en contextos educativos similares.

Este recorrido a lo largo de las publicaciones que se ocupan de la educación rural como eje central de sus análisis contribuye a reconocer las experiencias educativas significativas y a su vez a generar procesos de transformación que promuevan la diversidad cultural y que también consoliden procesos pedagógicos que permitan la concreción de políticas públicas que deriven en la satisfacción de las demandas de la población. Sin embargo, “Mientras perdure la guerra físicamente concentrada en los territorios rurales, así como sus causas intactas, la incertidumbre seguirá primando en nuestros campos. [...] una buena experiencia escolar no es suficiente para la generación de cambios positivos en las sociedades rurales” (Méndez et al., 2006, p. 99) . Pensar en lo rural desde lo educativo además de analizar toda una serie acciones estructuradas desde el campo económico para una población que ha sido limitada a su capacidad de producción, exige reconocer su riqueza y diversidad a pesar de las condiciones, muchas veces, adversas que han padecido, y del mismo modo, comprender que la función de la escuela más allá de impartir conocimiento es cooperar en la transformación del entorno a través de la formación de los individuos.

Referencias

- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*.
- Bayona, H. (2018). 44 Años de Promesas para la Educación Rural: Insumo para debates presidenciales. Recuperado 1 de abril de 2019, de <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/44-anos-de-promesas-para-la-educacion-rural-insumo-para>
- Carneiro, M. J. (2008). La ruralidad en la sociedad contemporánea: Una reflexión teórico-metodológica. En *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. *Revista Iberoamericana*, (20), 107–135.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 186–212.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado 9 de septiembre de 2019, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, Por la cual se Ley General de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715 de 2001. Bogotá. Recuperado de

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

DANE. (2015). *Censo rural agropecuario 2014*. Bogotá, Colombia.

de Grammont, H. (2008). El concepto de nueva ruralidad. En E. Pérez Correa, M. A. Farah Quijano, & H. Carton de Grammont (Eds.), *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Departamento Nacional de Planeación. (1995). El salto social : Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998, versión febrero de 1995. Santa Fe de Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación. (1998). Cambio para construir la paz: Plan Nacional de Desarrollo, 1998-2002. Santa Fe de Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación. (2002). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario. Bogotá.

Díaz, C. J. (1999). La campaña de cultura aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 0(38-39).

<https://doi.org/10.17227/01203916.5435>

Echeverri, R. (1998). *Colombia en transición : de la crisis a la convivencia, una visión desde lo rural*. Santafé de Bogotá: IICA, TM Editores.

Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.

Espinel, O. (2015). Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (25), 333-349.

Espinel, O. (2015). El régimen de los derechos humanos. Diseños globales, subordinación y

- colonialidad. En L. Siri & H. Vázquez (Eds.), *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Espinel, Ó. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto.
- Fundación empresarios por la educación. (2018). Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018.
- Gobierno de la República de Colombia & FARC-EP. (2016). Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto Y La Construcción De Una Paz Estable Y Duradera. *Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto Y La Construcción De Una Paz Estable Y Duradera*. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf)
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Hernández, O., Jurado, H., & Romero, Y. (2014). Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 103–126. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce103.126>
- Herrera, L., & Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12).
- Jiménez, K. L. (2018). Juventud rural e identidad : entre desarraigos y resistencias. *Nodos y Nudos*, 6(45), 66–73.
- Loaiza, Á. M. (2016). Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. *Nodos y*

Nudos, 4(40), 85–94. Recuperado de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5249/4015>

López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138–159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, CAB.

Méndez, M. J. (2005). Los retos de la educación formal ante una nueva y cambiante noción de lo rural. *Pedagogía y Saberes*, 0(22), 41. <https://doi.org/10.17227/01212494.22pys41.47>

Méndez, M. J., Gómez, C., & Betancourt, A. M. (2006). La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 80–100. <https://doi.org/10.17227/01203916.7685>

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (1996). *Contrato Social Rural para Colombia*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, 67. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia territorio rural.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Especial de Educación Rural*.

Molina, L. E., & Mesa, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75–98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>

Morales, L. M., & Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21). <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>

- Novoa, B. (2004). *Educación y producción en el desarrollo rural una innovación metodológica en el caso de Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://repiica.iica.int/docs/B0082e/B0082e.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1970). *Hacia el pleno empleo : un programa para Colombia*, preparado por una misión internacional organizada por la Oficina Internacional del Trabajo. Bogotá: Banco Popular. Recuperado de bdigital.unal.edu.co/266/42/preliminares_empleo.pdf
- Orozco, J. C., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161–181.
- Ortega, C. S. (2018). Interlocución, familia y escuela. *Nodos y Nudos*, 6(45), 88–95.
- Parra, A., Mateus, J., & Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia : el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52–65.
- Parra Sandoval, R. (1996). La Escuela Rural. En *Escuela y modernidad en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores. <https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Pécaut, D. (2003). *Violencia y política en Colombia: Elementos de reflexión*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En *Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 20–23). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pérez Martínez, Á. (2018). Colombia debe fortalecer los colegios rurales para mejorar la calidad de la educación. *Revista Dinero*. Recuperado de

<https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/fortalecer-colegios-rurales-para-mejorar-educacion-por-angel-perez/261804>

Perfetti del Corral, M. (2004). *La educación rural en Colombia. Estado del arte*. Reduc–Crece–Universidad Pedagógica Nacional–FAO.

Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1996). Evaluación de resultados en la Escuela Nueva de Colombia ¿Es el multigrado la respuesta? *Revista Colombiana de Educación*, (32).

Puentes, J. (2018). La violencia del conflicto tocó a todos, pero fue mortal con los campesinos. *Semana Rural*. Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/francisco-de-roux-habla-sobre-la-comision-de-la-verdad-/719>

Ramírez, L. J., Mahecha, L. F., Forero, L. F., & Bueno, C. N. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 104–115.

Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 0(18), 5–20. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys5.20>

Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: Impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/col/000089/003926.html>

Shiefelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., & Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, (32). <https://doi.org/10.17227/01203916.7757>

Torres Cruz, D. L., Fonseca Villamil, W. P., & Pineda Jaimes, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201–224. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>

Torres, R. M. (1996). Alternativas dentro de la educación formal: el programa de la Escuela

Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (32).

<https://doi.org/10.17227/01203916.7756>

Turbay, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 102–137. <https://doi.org/10.17227/01203916.7686>

Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. UNESCO.

Zamora, L. (2005). *Huellas y Búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Santa María.

Zamora, L., & Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural : el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45), 74–86.