

**ANÁLISIS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN
MEDIA RURAL**

ESTUDIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE IBAGUÉ, TOLIMA

LAURA VALERIA SÁNCHEZ GIRALDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2023

Análisis sobre las concepciones de pertinencia en la educación media rural
Estudio en una institución educativa de Ibagué, Tolima

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de Magíster en Educación

Laura Valeria Sánchez Giraldo
Director: Luis Fernando Zamora Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación
Bogotá, D.C.
2023

*Que vivan los campesinos
y que los dejen vivir
que el campo sin campesinos
existe sin existir*

-Jorge Velosa

Agradecimientos

A la comunidad educativa de la Institución Francisco de Paula Santander, por abrirme la puerta y compartirme sus experiencias para la elaboración de este trabajo.

Al profesor Luis Fernando Zamora, por su atenta lectura, orientación y confianza.

A mi familia y a mi compañero Jesús Guevara, por su apoyo y su amor incondicional.

Al colectivo Afluentes, por sembrar en mí el amor por el campo y por el conocimiento. Este trabajo está escrito en plural porque mi voz existe gracias a las reflexiones que he compartido con ustedes.

Contenido

1. Objetivos.....	8
1.1. Objetivo general	8
1.2. Objetivos específicos	8
2. Introducción	9
3. Marco conceptual	13
3.1. Pertinencia de la educación	13
3.1.1. La pertinencia como respuesta a las necesidades del mercado laboral.....	13
3.1.2. La pertinencia como respuesta a características culturales de la población	15
3.1.3. La pertinencia como respuesta a los intereses, necesidades y aptitudes de los estudiantes	17
3.1.4. La pertinencia para el bienestar y la felicidad	19
3.1.5. Nuestro concepto de pertinencia educativa	20
3.2. Ruralidad, nueva ruralidad y campo	23
3.3. Educación rural en Colombia	30
3.3.1. La educación rural como sinónimo de campesina y agropecuaria	30
3.3.2. La especificidad de la educación rural	33
3.3.3. Nuestro concepto de educación rural.....	36
3.4. Educación media.....	38
3.4.1. Antecedentes.....	38
3.4.2. Situación actual de la educación media en Colombia	42
3.4.3. Normatividad	44
4. Metodología.....	47
4.1. Enfoque investigativo	47
4.2. Métodos y técnicas de recolección y análisis de información	48
4.2.1. La entrevista etnográfica.....	49
4.2.2. Interpretación textual	51
4.2.3. Análisis de datos y matriz analítica	53
4.2.4. Discusión crítica	54
5. Resultados.....	58
5.1. Sobre la pertinencia educativa	59
5.2. Sobre las percepciones frente al campo y el desarrollo rural.....	76
6. Discusión crítica.....	84
6.1. Contexto socioeconómico del campo local-regional	84

6.1.1.	Producción agropecuaria, desarrollo rural y subjetivación campesina	84
6.1.2.	Cambios en el uso del suelo y nueva ruralidad	92
6.1.3.	El emprendimiento como estrategia: agroturismo, ecoturismo y apuestas de turismo comunitario	97
6.2.	La pertinencia educativa en contexto: comentario crítico	103
7.	Conclusiones	109
8.	Referencias	113
9.	Anexo	119
9.1.	Matriz analítica con las concepciones sobre pertinencia educativa y ruralidad	119

Lista de tablas

Tabla 1. Matrícula según sector	30
Tabla 2. Docentes según sector	30
Tabla 3. Distribución porcentual de sedes y matrícula de la media en Colombia según modalidad	43
Tabla 4. Distribución porcentual de las sedes de educación media según modalidad y sector	43
Tabla 5. Distribución porcentual de las sedes de educación media según modalidad y sector	44
Tabla 6. Temas a indagar en entrevistas	51
Tabla 7. Textos seleccionados para análisis	52
Tabla 8. Categorías de análisis	53

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Analizar la pertinencia de la educación media rural frente a las concepciones sobre la misma que tiene la comunidad educativa y a las pautas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional para este nivel educativo, y dar una discusión crítica al respecto.

1.2. Objetivos específicos

- 1.2.1.** Explorar las concepciones existentes sobre la pertinencia de la educación media rural entre la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos) de la IE Francisco de Paula Santander.
- 1.2.2.** Identificar las orientaciones generales del Ministerio de Educación para la pertinencia de la media -con énfasis en la educación rural- y analizarlas en relación con la experiencia que se aplica en la IE Francisco de Paula Santander.
- 1.2.3.** Analizar las relaciones entre las orientaciones curriculares para la media rural formuladas por el Ministerio de Educación en relación y las nociones de pertinencia educativa que se encuentran en las concepciones de los docentes, estudiantes y directivos docentes.
- 1.2.4.** Dar un debate crítico sobre la pertinencia de la educación rural, contrastando los hallazgos encontrados en el análisis de los elementos anteriores y teniendo en cuenta la relación de la educación con el contexto socioeconómico de la zona rural a nivel local.

2. Introducción

La Institución Educativa Francisco de Paula Santander es un establecimiento de educación básica y media ubicado en Ibagué, Tolima. Se fundó en 1917 con el nombre de Escuela de Varones Santander, y funcionó como establecimiento masculino hasta 1953, cuando se construyó un edificio para la educación de mujeres, llamado Escuela de Niñas Simón Bolívar. En el año 2002, debido a los lineamientos del Ministerio de Educación para la fusión de sedes educativas, se integraron las numerosas escuelas anexas y las sedes rurales a la institución, transformándose en Institución Educativa El Salado. En el año 2005 tomó su nombre actual (PEI, 2020).

Su sede central está ubicada en el casco urbano de la ciudad, específicamente en el barrio El Salado, comuna 7, zona nororiental de Ibagué, donde se oferta desde grado transición hasta grado once¹. El colegio cuenta con ocho sedes adicionales, dos de carácter urbano y seis de carácter rural. Estas sedes rurales se encuentran ubicadas en las veredas Chembe, La Esperanza, El Colegio, La Palmilla, Carrizales y Sinaí. De las seis, sólo tres ofrecen grados de secundaria y media (Chembe, El Colegio y Sinaí), mientras que las otras tres se concentran en los grados de preescolar y básica primaria, funcionando como escuelas multigrado.

El barrio El Salado está situado en el nororiente de la ciudad de Ibagué, en la vía que conduce al municipio de Alvarado. De acuerdo con el Plan Estratégico de Desarrollo de la Comuna 7 (2012), El Salado como unidad socio-territorial aparece a finales del siglo XIX, en principio como vereda, luego como corregimiento e inspección de policía, y finalmente, como Barrio Especial en 1980, cuando inicia un rápido proceso de urbanización paralelo a la ciudad (Consejo Comunal et al., 2012). Si bien existen numerosos barrios dentro de la comuna, la denominación de “El Salado” se extiende de manera informal a todo el sector.

El Salado, comprendido en su denominación más amplia, es conocido por ser un lugar de recreo debido a que tradicionalmente ha tenido una oferta turística de balnearios, restaurantes y fincas de descanso (Lopera y Santana, 2021). La prestación de servicios turísticos y recreativos ha sido impulsada por la administración municipal; por ejemplo, en 2009 se institucionalizó el Pueblito Tolimense para “preservar su identidad cultural y

¹ La oferta académica de la IE también incluye el modelo de Aceleración del Aprendizaje para Básica Primaria, un programa de educación por ciclos para adultos y la posibilidad de cursar media técnica en dos especialidades: Producción Agropecuaria y Desarrollo de Software en alianza con el SENA, que se abordará más adelante.

arquitectónica” (Acuerdo Municipal No. 009, 2009). Actualmente, la comuna vive una ola de urbanización motivada por la implementación laxa de las reglas del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) para el uso del suelo y la falta de control a las constructoras, causando “la aparición de urbanizaciones que aumentan la tugurización, el hacinamiento y las dificultades frente a la prestación de servicios públicos y a lugares de esparcimiento” (Consejo Comunal et al., 2012, p. 17). El POT del año 2014 establece al barrio El País, perteneciente a la comuna, como un suelo de expansión urbana de la ciudad, con 126 hectáreas disponibles para la incorporación al perímetro urbano (Art. 24).

Sin embargo, a pesar de su rápida urbanización, El Salado se caracteriza por tener un carácter rural o pueblerino. En el PEI de la institución se le define como “un sector suburbano con características de pueblo” (Institución Educativa Francisco de Paula Santander, 2020, p. 7), mientras que en el Plan de Desarrollo de la Comuna se menciona lo siguiente en el apartado titulado Identidad, arraigo y pertenencia:

Los habitantes de la ciudad de Ibagué y la Comuna 7 mantienen en su mente y se identifican con el imaginario de un pueblito tolimense, recreándolo como un lugar apacible y pintoresco, con algunos elementos dispersos que le dan soporte. Casitas típicas tolimenses, con un aceptable nivel de conservación, venta de lechona, la iglesia, un entorno rural algo cercano, en donde es posible desarrollar actividades turísticas, en el que se conjuga la vida de barrio, el parque y las áreas circundantes, constituyéndose como un lugar de paso, de encuentro, de permanencia y significado para sus pobladores (2012, p. 85).

De acuerdo con Angélica Lopera y Mauricio Santana (2021), El Salado es concebido como otredad de la ciudad de Ibagué y otredad de la ciudad en general, especialmente en cuanto a que sus habitantes -autodenominados como pueblerinos- se imaginan distintos a los ciudadanos.

El corregimiento que colinda con el barrio también lleva por nombre El Salado y en varias de sus veredas se ubican las sedes rurales de la institución educativa (IE) Francisco de Paula Santander. Se caracteriza por ser una zona de montaña habitada y producida mediante lógicas de agricultura familiar, siendo el café su cultivo principal (Alcaldía de Ibagué, 2020). Los campesinos productores hacen parte de la comunidad educativa de la institución, principalmente como padres y madres de familia de los estudiantes de las sedes

rurales. Por su parte, en la sede principal, estudian mayoritariamente estudiantes que viven en la zona urbana que rodea a la institución.

Quienes estudian en la sede principal de la IE tienen la posibilidad de graduarse con el título de bachilleres técnicos en producción agropecuaria o en desarrollo de software, mediante una alianza del colegio con el SENA. Para aprobar el técnico, los estudiantes deben cursar las horas correspondientes durante una jornada adicional. Para los estudiantes de las zonas rurales, el curso técnico implica el desplazamiento a Ibagué, lo que se dificulta por costos y logística, razón por la que la mayoría sólo culmina el bachillerato en modalidad académica.

Los estudiantes de la sede principal suelen continuar con sus estudios a nivel superior después de que egresan de la IE. Una parte de ellos se matricula en la Tecnología en Producción Agropecuaria en el SENA, mientras que otros prosiguen con estudios profesionales en carreras relacionadas con el sector agropecuario en la Universidad del Tolima (Ingeniería Agronómica, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Forestal o Medicina Veterinaria y Zootecnia). También optan por otras opciones profesionales, como licenciaturas en distintas áreas. Por su parte, los estudiantes de las sedes rurales toman uno de dos caminos; algunos optan por permanecer en el campo, trabajando en las labores agropecuarias del sector, otros migran a Ibagué tras culminar sus estudios de básica o media y se emplean en trabajos no calificados en sectores económicos de industria y comercio. Por tanto, es menos común que accedan a la educación superior, y cuando lo hacen, priman las opciones técnicas y tecnológicas.

La situación es llamativa debido a que son los estudiantes de origen rural quienes se relacionan menos con la educación agropecuaria, a pesar de que en sus hogares se practican actividades de producción agrícola y se cuenta con acceso a tierra, ya sea propia o arrendada, o que los estudiantes trabajan en labores agrícolas en jornales. La dirección de la IE no ha implementado la educación técnica en las sedes rurales por dificultades logísticas y administrativas que presentan, tanto los estudiantes como el SENA. Tampoco hay proyectos de educación productiva sostenidos a nivel de la educación básica, e iniciativas como la huerta escolar o los Proyectos Pedagógicos Productivos dependen enteramente de la voluntad y el tiempo de los docentes, por lo que rara vez llegan a desarrollarse.

Además, la gestión académica es diferente en la sede urbana y las rurales. Mientras que el bachillerato urbano cuenta con docentes especializados por área, el rural generalmente

cuenta con dos o tres docentes que se hacen cargo de todas las áreas y asignaturas. No existen planes de área para asignaturas como inglés y educación artística, y, además, los docentes que se encargan de estas áreas no tienen formación para ello. Solamente hasta 2022 la institución emprendió la tarea de diseñar un currículo específico para las sedes rurales, en el marco de la actualización del PEI. De acuerdo con la coordinadora, el diseño del nuevo currículo se apoya en los modelos propuestos por el MEN para la educación básica -primaria se apoya en Escuela Nueva y secundaria en Posprimaria-, pero a nivel de la media existe un vacío de información que dificulta el planteamiento de acciones pedagógicas que estén acordes con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

El contexto permite plantear varias preguntas alrededor de la pertinencia educativa. En primer lugar, la educación recibida por los estudiantes de la IE Francisco de Paula Santander ¿es considerada pertinente por los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente en el sector rural? ¿Qué es lo que se considera como una educación pertinente para las necesidades y características de los estudiantes que estudian en las sedes rurales de la institución? ¿Cuáles son y cómo se definen las necesidades y características que hacen pertinente un programa educativo? ¿Qué se busca lograr con la formación de estudiantes rurales?

Con esta referencia, este trabajo buscará abrir una discusión alrededor de la pertinencia educativa en la educación rural, desde un debate crítico que vaya más allá de las nociones convencionales sobre este concepto. En tal sentido se espera ahondar sobre el papel de la educación media en la formación de ciudadanos y ciudadanas, teniendo en cuenta el mundo social y productivo al que se vinculan en la actualidad, pero también considerando la cultura y conocimientos campesinos, los intereses y aptitudes de los estudiantes, y el bienestar general de la comunidad educativa.

3. Marco conceptual

El marco conceptual que se presenta en este documento revisa los conceptos que conciernen al problema de investigación. En primer lugar se examina la pertinencia de la educación en sus acepciones convencionales y se desarrolla una definición base para guiar el presente trabajo. Posteriormente se examinan los conceptos de ruralidad, educación rural y educación media (académica y técnica), con el fin de proveer un contexto general sobre el panorama en el que se desarrolla el proyecto.

3.1. Pertinencia de la educación

En la literatura revisada se identifican varias acepciones asociadas al concepto de pertinencia educativa. Piedad Dimas y Luis Alberto Malagón (2009) construyen un concepto de pertinencia contemplando tres pilares, que son:

- a. La pertinencia como respuesta de la educación a las necesidades del sector productivo y el mercado laboral.
- b. La pertinencia como la incidencia de la escuela en las dinámicas sociales, políticas y culturales del contexto.
- c. La pertinencia como la respuesta a los intereses, aptitudes y necesidades de los estudiantes (pp. 54-55).

A estas acepciones añadimos el aporte de Cecilia Braslavsky (2006), quien se pregunta por la pertinencia como la formación para el bienestar y la felicidad. A continuación, se realiza la descripción de las definiciones planteadas y posteriormente se describe la noción de la pertinencia que enmarcará este trabajo.

3.1.1. La pertinencia como respuesta a las necesidades del mercado laboral

Este concepto de pertinencia entiende el término como una respuesta de la educación a las exigencias del contexto económico, un aspecto que suele ser revisado especialmente en torno a la educación superior, donde se argumenta su necesidad para lograr la inserción de futuros profesionales en el mercado laboral (Pérez, 2015). En el contexto de la creación de un nuevo programa universitario o en la revisión de su currículo se tienen en cuenta las condiciones del contexto económico para garantizar la formación de profesionales que puedan responder a ellas y que puedan encontrar trabajo cuando terminan de estudiar (Sanmartín, 2015).

La educación es pertinente en la medida en que forme personas capaces de producir un conocimiento que respalde la economía y mejore las condiciones de vida de los ciudadanos; ahora bien, la pertinencia tendrá que ser demostrada en la forma como la escuela contribuya al desarrollo económico de las regiones (Gibbons, 1999 como se citó en Dimas y Malagón, 2009, p.54).

Esta noción de pertinencia implica una concepción de la educación como un espacio en el que se prepara capital humano para apoyar el crecimiento económico y/o para responder a necesidades específicas del mercado laboral. Es un concepto en el que la existencia de la educación se justifica porque sirve a los propósitos del modelo económico. A nivel escolar, la discusión se encuentra concentrada principalmente en la educación media técnica, ya que de acuerdo con la Ley 115 de 1994, está dirigida a la formación calificada para el ingreso al mundo laboral en distintas especialidades que requiera el sector productivo y de servicios, y que estén en coherencia con las necesidades regionales (Art. 32).

Este es el eje sobre el que se han planteado programas técnicos para la media rural como los de producción agropecuaria y ecoturismo, orientados a la generación de ingresos mediante la constitución de empresas o la producción de mano de obra calificada para trabajar en ellas. También, algunas estrategias didácticas de los modelos flexibles como el de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)² que se aplica tanto en Posprimaria como en la media académica. La orientación de los PPP es la de formar para el emprendimiento y la empresarización de la ruralidad a través de proyectos productivos en los que los estudiantes aprenden competencias básicas para la creación y sostenimiento de sus negocios (MEN, 2010a).

² El Manual de Implementación de la Posprimaria rural define los PPP como “una estrategia educativa centrada en el aprendizaje significativo, en la cual la comunidad educativa, o un individuo, encuentra oportunidades concretas y directas para llevar a la práctica los contenidos conceptuales, teóricos y formativos que aprenden en la institución educativa, y para articular a los sujetos con el mundo de la vida cotidiana y la vida económica” (MEN, 2010a, p. 22). Se trata de una propuesta didáctica para realizar proyectos productivos a nivel escolar que promueve el emprendimiento y la diversificación productiva en el campo.

3.1.2. La pertinencia como respuesta a características culturales de la población

Una segunda acepción del concepto de pertinencia se acerca a las *características* de la población, propende por una educación que produzca conocimiento contextualizado “en estrecha relación con las culturas locales, con las memorias de todos los grupos sociales (historia), con las necesidades del medio social” (García, AÑO, como se citó en Pérez, 2015, p. 37). Este concepto es específicamente cultural.

La perspectiva es significativa para la educación rural campesina dadas las particularidades culturales del campesinado que, en Colombia, acaba de ser reconocido como sujeto colectivo de derechos³, y que definitivamente habita en realidades distintas a las de los contextos urbanos, desde los que históricamente se han construido currículos y modelos pedagógicos etnocéntricos (Núñez, 2010). Este modelo de enseñanza pensado para las ciudades se descontextualiza al llegar al campo y se convierte en un dispositivo para la implementación de la “modernidad”, lo cual desemboca en una educación fragmentada y desvinculada de la vida y el trabajo.

Bajo los lineamientos de modernizar, las políticas educativas recurren a las teorías y métodos de la ciencia occidental para formar a los hombres y mujeres de los países latinoamericanos (...). Se enseñan, predominantemente, los saberes universales en los contenidos curriculares escolares, no importando el lugar, tiempo y las características socioculturales de los usuarios de la educación. Es una educación homogénea en contextos heterogéneos la que forma a sujetos, especialmente para un mercado de trabajo capitalista (Núñez, 2010, p. 2).

A partir de esta crítica surge la segunda acepción del concepto de pertinencia, en la búsqueda de una educación contextualizada en las características locales. Sin embargo, el hecho de que la educación tenga en cuenta particularidades culturales del contexto en el que se implementa, no necesariamente significa que se encuentre en contradicción con la idea de pertinencia relacionada con las exigencias del mercado, sino que fácilmente ambas formas pueden coexistir:

³ El 13 de junio de 2023, la plenaria del Senado aprobó un proyecto de acto legislativo que modifica el Artículo 64 de la Constitución Política de 1991, y en ella se reconoce por primera vez en Colombia al campesinado como sujeto de derechos y especial protección.

La vinculación de la pertinencia educativa con la calidad educativa no debe darse o entenderse solamente bajo las lógicas mercantiles y empresariales, sino que (...) debe contribuir a la construcción de sociedades justas con el conocimiento que les permita conocer sus derechos, el valor de sus recursos naturales, su capacidad de gestión y su lugar en el entorno local, sin perder de vista su lugar en la aldea global (Pérez, 2015, p. 51).

La dicotomía entre lo “popular”, o las “culturas populares” y el sistema de producción capitalista es un falso dilema. No se trata de polos opuestos, ya que el capitalismo puede alimentarse de las lógicas de las culturas populares a pesar de que parecen contrarias (García Canclini, 1982)⁴. Esto mismo se vislumbra en las ideas sobre pertinencia de la educación, ya que se contesta a la lógica hegemónica urbano-céntrica de enseñanza y producción del conocimiento con una propuesta de enseñanza en contexto que comprende conocimientos tradicionales; pero este hecho no necesariamente implica que no se forme para satisfacer las necesidades sistemáticas de producción de mano de obra para la alimentación del modelo acumulativo.

El modelo de Escuela Nueva proporciona un ejemplo de esta dinámica. Creado en la Universidad de Pamplona en la década del 70, Escuela Nueva buscó responder a las particularidades organizativas de la educación rural, como la baja densidad poblacional de las escuelas y la condición de multigrado de las mismas, pero también a las características culturales del campo, teniendo en cuenta, por ejemplo, conocimientos campesinos, calendarios flexibles acordes a los tiempos de cosecha, y estrategias didácticas relacionadas con el contexto productivo de la zona (Flórez, 1995).

El análisis de Jorge Serrano (2007) sobre la aplicación del modelo en los años 90 considera las diferencias entre las experiencias de implementación de Escuela Nueva en varias regiones del país, con distintos niveles de integración al modelo de producción neoliberal. En el contexto del Eje Cafetero, dadas las condiciones geográficas y el modo de producción del cultivo principal -minifundista, con una alta necesidad de concentración de mano de obra y donde los campesinos son principalmente dueños de la tierra- la Escuela Nueva se puede considerar un éxito. Su implantación y fortalecimiento se dio gracias al impulso de la

⁴ Néstor García Canclini (1982) realizó un estudio en los mercados artesanales de México, donde encontró que la producción artesanal se había insertado exitosamente en las lógicas de producción y circulación capitalistas, a pesar de que su origen era totalmente opuesto. Los objetos conservaron su forma física, pero tanto su uso como su modo de producción mutó para adaptarse a los requerimientos del mercado.

Federación Nacional de Cafeteros, que consideraba beneficiosa la permanencia de la mano de obra en el campo y alentaba su formación para garantizar que los caficultores entendieran cómo funcionaba el negocio y participaran de la democracia institucional (elecciones cafeteras, juntas, etc.).

Por su parte, en el sur del departamento de Bolívar, la Escuela Nueva presenta índices muy bajos de cobertura y permanencia de la población escolar, lo cual se relaciona con las condiciones de aplicación del modelo neoliberal en la región. Los cultivos de palma aceitera que dominan el paisaje se caracterizan por ser latifundistas y altamente tecnificados, con menor requerimiento de mano de obra, especialmente de mano de obra calificada. La función de la escuela se transforma, siendo su principal misión la de formar a los estudiantes para su inserción en mercados urbanos, contribuyendo a un proceso de expulsión de población hacia las ciudades (Serrano, 2007).

En el estudio de Serrano (2007) se evidencia cómo una pertinencia pensada en las particularidades culturales de la población educativa no es necesariamente opuesta o contradictoria a la idea de una pertinencia para el mercado laboral. Si bien la Escuela Nueva no se adaptó a las zonas de expansión agroindustrial, sí lo hizo a los minifundios cafeteros y en el proceso comprendió el contexto, los procesos culturales, las particularidades productivas y las necesidades educativas que tenían sus estudiantes, para producir, en consecuencia, egresados pertinentes para su modelo de producción.

3.1.3. La pertinencia como respuesta a los intereses, necesidades y aptitudes de los estudiantes

Las expectativas de los estudiantes suelen ser tratadas como exigencias de segundo nivel en el diseño de política educativa, centrando las discusiones en lo que le conviene principalmente a la economía y a la empleabilidad y no en lo que interesa a los sujetos centrales del proceso educativo (Dimas y Malagón, 2009). Por esta razón, muchas veces no se etiquetan los trabajos que entran en esta categoría como concernientes a la pertinencia educativa, aunque se discute el tema de otras formas, como por ejemplo, evaluando la relación del currículo y las prácticas pedagógicas con los proyectos de vida de los estudiantes.

El trabajo de Nubia Suárez Sandoval (2021) se centra en la utilidad de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) para el planteamiento y ejecución de proyectos de vida estudiantiles en una institución educativa de El Retorno, Guaviare. La autora examina los

distintos factores que llevan a la desarticulación de los PPP con la vida productiva que enfrentan los estudiantes tras egresar del colegio, asociando a la vez el concepto de calidad con la coherencia y la pertinencia de la educación.

Podría decirse que un currículo de calidad es el que posibilita y potencia el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. Y se logra cuando todos los integrantes de la comunidad educativa conocen y ponen en práctica el horizonte institucional, de la mano con los intereses, necesidades, talentos y expectativas de los alumnos; también, con la construcción e implementación curricular en coherencia con el enfoque pedagógico, donde se explicita con claridad el enfoque curricular con las metodologías del proceso de aprendizaje, el seguimiento y la evaluación. (Suárez, 2021, p. 146-147).

Esta investigación también arrojó que los egresados del colegio sólo consideran de utilidad el 28 % de lo aprendido en el colegio, y que tanto ellos como los estudiantes reclaman aprendizajes cognitivos y sociales que les permitan cumplir con sus proyectos de vida. Esto no implica únicamente una evaluación sobre el contenido de lo que se imparte, sino también en las metodologías de enseñanza, como la técnica didáctica de obligar a transcribir párrafos enteros de las guías al cuaderno (Suárez, 2021, p. 146).

Por su parte, Ronald Fonseca (2018) discute la efectividad de los PPP para la vida productiva de los egresados de una institución educativa en Pauna, Boyacá. Allí identifica una distancia entre lo que plantea la escuela dentro del currículo y lo que se termina ejecutando en las aulas.

Los propósitos pedagógicos de la escuela rural con modalidad agropecuaria suelen ser limitados, lo cual implica que tanto estudiantes, egresados, padres de familia y docentes concuerden, a través de sus opiniones, en que existen oposiciones entre las aspiraciones o metas pedagógicas y productivas que lidera la escuela y las oportunidades que en realidad ofrece el entorno local, lo cual lleva a la frustración y el desánimo de los jóvenes que en algún momento han podido pensar en ejecutar sus propuestas productivas iniciadas en el colegio (p. 76).

Adicionalmente, Fonseca diagnostica que los PPP muestran una falencia en articularse al contexto económico y productivo de la población escolar y tampoco se diseñan para

acompañar los proyectos de vida de los estudiantes, ni tienen en cuenta sus deseos. Esto impacta en su formación productiva y en el desarrollo de su sentido de ser en el mundo.

Son situaciones a través de las cuales se evidencia el desarrollo de procesos formativos que siguen los propósitos pedagógicos, tal como se proponen en el plan curricular con énfasis productivo, pero aun así no se visibiliza el acompañamiento y orientación sobre la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, con fundamento en sus aspiraciones, intereses, expectativas y necesidades, sentido de pertenencia a su territorio, y en general al fomento de capacidades para orientar su propia existencia. De esta forma, no se les proporciona oportunidades para aprender sobre la necesidad del cambio de sí y de las condiciones de su entorno. En síntesis, no es claro un proceso que los forme, no solo en los procesos productivos, sino como agentes de cambio de sí y de aquello que el contexto les ofrece en beneficio de su quehacer en la sociedad, ya que no es evidente una orientación vocacional que, a la par con los PPP, los lleve a comprender su rol en la comunidad a la cual pertenecen (Fonseca, 2018, p. 76).

3.1.4. La pertinencia para el bienestar y la felicidad

Las acepciones sobre pertinencia educativa hasta ahora revisadas contemplan aspectos económicos, culturales, pedagógicos, y de gestión educativa. El aporte de Cecilia Braslavsky (2006) plantea una pertinencia personal y social de la educación, postulando específicamente la categoría de la felicidad como una meta que debe tenerse en cuenta a la hora de pensar la pertinencia educativa. Para Braslavsky, la calidad educativa implica una pertinencia desde lo objetivo y lo subjetivo, que permita a los estudiantes construir una concepción sobre el bienestar y acceder al mismo desde que están en la escuela, con el objetivo de aprender lo necesario en felicidad.

El concepto de felicidad construido por Braslavsky implica la transición del hedonismo y la construcción de relaciones de solidaridad. Es posible hallar felicidad aún en situaciones difíciles donde es imposible practicar hedonismo, y, aunque depende de muchas cuestiones no necesariamente relacionadas con la educación, sí concierne a la misma porque no se trata de un bien que se adquiere ni de un estado al que se llega, sino de una habilidad que se puede aprender, al menos en parte (Braslavsky, 2006). Desde nuestro punto de vista, esto requiere una formación para el bienestar tanto individual como colectivo.

Esto implica que es necesario pensar la pertinencia educativa como un elemento que produce unos resultados a futuro, pero también como un factor necesario para el presente. La escuela como un escenario para el aprendizaje de la felicidad implica que el derecho al bienestar no es postergable para la vida adulta y que la función de la educación como formadora de seres humanos, también requiere contemplar lo personal y subjetivo como un elemento fundamental de los procesos de aprendizaje.

3.1.5. Nuestro concepto de pertinencia educativa

El objetivo general de este trabajo es dilucidar los distintos conceptos sobre la pertinencia de la educación rural que existen tanto a la luz de las posturas oficiales del Ministerio de Educación Nacional como entre la comunidad educativa de la IE Francisco de Paula Santander. La formulación de un concepto de pertinencia de nuestra parte pretende apoyar teóricamente el trabajo, pero no es una definición estática ni se toma como referente para hacer una evaluación de la pertinencia del currículo, ni de las prácticas educativas que ocurren en el colegio.

De acuerdo con lo examinado hasta el momento, la pertinencia educativa es una categoría conceptual que establece una relación de congruencia de los procesos de enseñanza/aprendizaje que ocurren en un establecimiento educativo con los siguientes factores:

- a. Las condiciones económicas.
- b. Las características culturales de la comunidad educativa.
- c. Las necesidades, aptitudes e intereses de los estudiantes.
- d. El bienestar de los estudiantes.

Cada uno de estos factores puede ser examinado a la luz de las condiciones específicas de la ruralidad en Colombia. Por ejemplo, la utilidad de la educación para la vida económica implica preguntarse por las fuentes de trabajo y las actividades económicas disponibles en el contexto rural en el que está la escuela, implica examinar las condiciones de tenencia y distribución de la tierra entre las familias de la comunidad educativa y las relaciones que tienen con la misma. Pero, sobre todo, implica una postura política. Por ejemplo, ¿se educa para promover la permanencia en el campo o para facilitar la migración a las ciudades? ¿Se busca formar propietarios de la tierra o trabajadores asalariados?

De la misma manera, pensar las características culturales de la comunidad educativa implica preguntarse por los conocimientos campesinos específicos, pero, además, por las formas de conocer que se han transmitido generacionalmente en el contexto cultural y territorial en el que la escuela específica existe. ¿Se enseñan conocimientos campesinos o se comparten formas de conocer campesinas? Partir desde el segundo enfoque amplía la idea de que los saberes campesinos son *contenidos* y, en su lugar, se conciben como *maneras de conocer*, con lógicas y sentidos propios y no únicamente como elementos derivados de la epistemología occidental urbano-céntrica. Tomar esta decisión también implica un proceso de posicionamiento político frente al conocimiento de parte de los actores claves en el diseño de políticas educativas y en la aplicación de las prácticas pedagógicas.

De la misma manera, las necesidades, intereses y aptitudes de los estudiantes, sus proyectos de vida y la categoría de la felicidad implican un posicionamiento político. ¿Qué interesa a los estudiantes y cuáles de estos intereses entran o no en la escuela? ¿Qué lugar tienen, por ejemplo, la educación física y la educación artística en la escuela rural? ¿Qué significa ser feliz? ¿Cómo se enseña/aprende el bienestar?

Para plantear una acepción de pertinencia educativa rural, tomamos como referente el concepto de pedagogía de aprendizajes productivos propuesto por Ángel Ignacio Ramírez (2009). Allí no se desarrolla el concepto de pertinencia específicamente pero sí se encuentra la palabra en relación con la idea de calidad educativa, al señalar que esta es una categoría dependiente del contexto. Desde la perspectiva de Ramírez (2009), una educación de calidad en el sector rural implica:

Formar las competencias fundamentales -básicas y laborales- y el pensamiento apropiado para situarse racional, consciente, pragmática y proactivamente en su medio, con sentido de pertenencia y con un proyecto básico de vida tanto personal como colectivo, en el orden de una vida digna con responsabilidad social (p. 46).

Ramírez critica la división hecha por la escuela entre trabajo intelectual y manual, asumiendo una postura desde la cual se busca asociar lo productivo con lo educativo para evitar formar sujetos por fuera de su realidad espacio-temporal, es decir, descontextualizados. Formar en mentalidad para la productividad significa, de acuerdo con el autor, plantarse en una postura de la incorporación de lo productivo como herramienta para desarrollar nociones más allá de lo psicológico en la formación de los estudiantes,

incluyendo factores antropológicos, sociológicos y económicos, y no que se coloque “el trabajo escolar al servicio de las implicaciones económicas, sociales y culturales” (Ramírez, 2009, pp. 1-2) del neoliberalismo.

Su propuesta de pedagogía de aprendizajes productivos es una estrategia que permitiría formar:

Capacidades, competencias y formas de pensar, sentir y actuar logradas por el niño, niña o joven, mediante un proceso pedagógico sistemático, en ambientes institucionales apropiados que les permite visualizar racional y conscientemente, a través de todos los grados escolares, nuevas vías de sentido, de explicación, de aplicación del conocimiento y de construcción de proyectos de vida digna. Capacidades y competencias fundamentadas en el diálogo entre el saber disciplinar y el saber popular y legitimadas en la praxis que transforma conscientemente realidades tanto de su ser como de su entorno (Ramírez, 2009, p. XIII).

En ese sentido, la cuestión de la educación ya no es únicamente sobre el desarrollo del individuo a nivel cognitivo, sino que es una cuestión “sobre la producción con sentido de la misma condición humana” (Ramírez, 2009, p. 76). Desde nuestra perspectiva, esta producción con sentido de la condición humana implica una educación que permita a los estudiantes posicionarse críticamente como sujetos en el mundo.

Siguiendo lo anterior, proponemos que la pertinencia de la educación rural es una categoría conceptual y política que formula una relación de congruencia entre las prácticas educativas que ocurren en la escuela rural y:

- a. El contexto económico.
- b. Las epistemologías campesinas.
- c. Las necesidades, aptitudes e intereses de los estudiantes.
- d. La felicidad y el bienestar de los estudiantes.
- e. La producción con sentido de su condición humana.

3.2. Ruralidad, nueva ruralidad y campo

Antes de entrar de lleno a la discusión sobre educación rural, es preciso comprender qué se entiende por rural. El DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) construye sus estadísticas dividiendo lo rural/urbano en dos categorías: “cabecera” para lo urbano, y “resto” para lo rural, basándose en criterios de densidad poblacional. Sin embargo, esta división es desconocedora de la ruralidad como una dinámica de ordenamiento espacial y productiva que va más allá de la dicotomía marcada con lo urbano y subestima la especificidad de la dimensión rural en los aspectos económicos, sociales y culturales que componen la configuración geográfica de los municipios del país (González, et al, 2011).

Lo rural en Colombia ha sufrido transformaciones significativas desde la década del noventa con la llegada del modelo neoliberal de producción agrícola. Hasta entonces regía en el país, con moderados niveles de éxito, el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, que suponía para el campesinado lo que Isaías Tobasura (2012) denomina como “explotación incluyente”, en tanto, como sujeto colectivo, contaba con un papel importante en la vida económica nacional. Tras la llegada del modelo neoliberal, en distintas regiones se implementaron cultivos que, a diferencia de los cultivos alimenticios tradicionales, requieren un enorme capital económico y tecnológico y muy poca mano de obra, haciendo que el trabajo sea extensivo en lugar de intensivo. Los cultivos industriales del modelo neoliberal, como la palma de aceite y los biocombustibles, han reducido la necesidad del campesinado tradicional como un sujeto clave en la economía del país. Esto permitió un cambio en los discursos legítimos sobre campesinado. De la idea de un campesino/a propietario de su tierra, que explotaba la finca para producir comida en unidades de trabajo familiares, se pasó a un discurso del campesino/a como empresario, emprendedor, o, en su defecto, asalariado de la empresa agroindustrial (Tobasura, 2012).

Estos cambios van de la mano con la transformación en los imaginarios sobre las necesidades del campo también a partir de la aparición del neoliberalismo en el país. Desde el análisis de los planes de gobierno de cinco presidentes -Belisario Betancourt, Virgilio Barco, César Gaviria, Ernesto Samper y Andrés Pastrana-, el autor Carlos Salgado (2002) identifica en estos documentos una pérdida de importancia en el problema de la tenencia y el acceso a la tierra, mientras señala que lo que empieza a ganar lugar en el discurso político estatal es el acceso a crédito y tecnología. Así se va diluyendo, desde los distintos

gobiernos, la atención que se da al problema de la repartición de la tierra, mientras se reemplaza por otros instrumentos orientados hacia la “modernización” y el desarrollo.

Se reconoce que, en lo económico, los planes de gobierno analizados hacen eco de la visión propia de las teorías convencionales sobre el desarrollo y reproducen la imagen construida sobre el atraso y la pobreza en torno a lo rural campesino. Por tal razón, su gran obsesión es la modernización con sus requisitos de transferencia de tecnología, acceso ilimitado a recursos, y, finalmente, ingreso a la educación y servicios públicos como formas de erradicar la pobreza, la violencia y el atraso (Salgado, 2002).

La obsesión por la modernización del campo ha venido de la mano con el concepto de nueva ruralidad, uno de los paradigmas que ayudan a cualificar el desarrollo rural en la actualidad. La nueva ruralidad entiende lo rural como un espacio que va más allá de lo agrícola, incorporando servicios culturales, sociales, ambientales y políticos al campo (Monroy, 2016). Esta categoría de clasificación de lo rural es producto del ingreso del sector a los procesos de la globalización, lo que transformó profundamente las actividades productivas y las formas de producir; y que ha influenciado los modelos de desarrollo en América Latina mediante el estímulo a la creación de empresarios del campo y la tecnificación y diversificación de la producción (Rosas-Baños, 2013).

La idea de la nueva ruralidad se sustenta en la existencia construida de una anterior ruralidad, o “vieja” ruralidad, caracterizada por tener a la agricultura como la actividad económica dominante, con un Estado centralizado y fuerte que formula políticas desde arriba hacia abajo, y con una concepción de lo rural como atrasado y opuesto a lo moderno. En este sentido, la nueva ruralidad se basa en el declive de la agricultura como principal fuente de ingresos en favor de otras actividades económicas, la construcción de políticas de abajo hacia arriba con el debilitamiento del Estado central en favor del Estado local y el sector privado, y una “revalorización” de la cultura y el paisaje rural (Arias, 2006).

El concepto de nueva ruralidad surge como una categoría paraguas de la sociología rural para analizar los impactos de las políticas neoliberales implementadas en el campo durante la década del 80, y posteriormente fue adaptado desde el ámbito de la formulación de políticas públicas como un paradigma de desarrollo rural al cual aspirar. Ese tránsito en el uso del concepto ha resultado problemático porque implica la catalogación de las sociedades rurales de acuerdo con nivel de adaptación a este ideal, medido por una serie de indicadores de corte neoliberal (Arias, 2006). Por ejemplo, la Misión para la

Transformación del Campo, un estudio realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) durante el gobierno de Juan Manuel Santos, la menciona como un referente a tener en cuenta en política pública para Colombia:

[La nueva ruralidad] supera la dicotomía rural-urbana y mira más a las relaciones, sinergias y complementariedades que permiten aumentar la competitividad y cerrar las brechas de exclusión de la población rural. Este enfoque busca atender la diversidad socioeconómica, cultural y ecológica de los distintos territorios del país con estrategias y políticas específicas a las condiciones de cada uno de ellos (DNP, 2015, p. 5).

Adicionalmente, la perspectiva sitúa una transformación de la idea del campo como “lo atrasado”. El proyecto desarrollista y modernizador ve en el campo un espacio con potencial para el establecimiento de actividades económicas afines a sus horizontes, como la construcción de *clusters* agroindustriales, “en donde se aprovechen ventajas comparativas de ubicación, mano de obra, comunicaciones, etc., para impulsar polos de crecimiento concentración de capital e innovación de tecnología” (López, 2006, p. 142)

Esta noción permea el currículo en educación rural. Por ejemplo, en el Manual de Implementación de la Posprimaria (MEN, 2010a) -documento dirigido a los docentes-, la nueva ruralidad es descrita como una nueva visión del sector, que está reconfigurando la concepción de lo rural y por lo tanto también las nociones de la función que debe cumplir la educación en este nuevo contexto. El Manual de Implementación presenta a la nueva ruralidad como un paradigma de nuevas relaciones entre lo local y lo global, con redefinición de la antigua dicotomía rural-urbano y con características específicas como: mayor especialización territorial en función del desarrollo de nuevas ventajas competitivas, mayor relación del sector con sectores industriales y de distribución, cambios en las formas de poblamiento de lo rural y crisis en las formas de gestión tradicionales para lo rural. “Dichas situaciones significan que las ciudadanas y los ciudadanos del campo se ven enfrentados a situaciones que requieren, sin duda, el desarrollo de pensamientos científicos que complementen los conceptos cotidianos y empíricos relacionados con los saberes habituales del día a día” (p. 8).

Siguiendo a Eliezer Arias (2006), proponemos el uso del concepto de nueva ruralidad como una categoría analítica que permita comprender los cambios ocurridos en el campo en Colombia desde el ingreso del paradigma neoliberal. La categoría ha perdido valor

explicativo en tanto se ha ido generalizando su uso dentro de los espacios de diseño de política pública, en lo que el autor identifica como una apropiación acrítica del concepto, generando una esquematización de la gran complejidad de la realidad rural en una serie de indicadores aislados.

El surgimiento del concepto de nueva ruralidad se da debido a la necesidad que existe para una redefinición de lo rural, dado que los cambios socioeconómicos y demográficos de la globalización neoliberal han transformado las relaciones entre lo rural y lo urbano, por lo que hablar de dos mundos separados u opuestos ya no es posible. Sin embargo, Arias recomienda tratar el tema con cuidado, ya que como paradigma aspiracional en la política pública se ha asociado a la nueva ruralidad como la capacidad adaptativa del sector rural para insertarse en el modelo de desarrollo neoliberal.

Nuestro argumento (...) es que todos estos indicadores de flexibilidad, incorporación y adaptabilidad de las sociedades rurales a la era globalizadora y a la doctrina neoliberal (como son señalados en la parte de la literatura de la nueva ruralidad) están siendo apropiados de manera reduccionista por aquellos involucrados en diseñar y ejecutar políticas y les está dando la oportunidad de legitimar la ideología de libre mercado como única e inevitable alternativa (Arias, 2006, p. 144).

Esto no quiere decir que el concepto carezca de utilidad analítica, ya que es evidente que se han producido cambios en la organización política, económica y demográfica de la ruralidad, patentes, por ejemplo, en la presencia de personas de la ciudad que llegan a vivir a zonas rurales, ya sea a ejercer actividades económicas de carácter agropecuario o no, pero que están transformando el mercado de tierras. A su vez, el fomento de proyectos productivos no agrícolas ha venido cambiando las actividades económicas principales en muchas zonas rurales.

Por este tipo de cambios, definir la ruralidad en la actualidad es un desafío conceptual complejo. En nuestra perspectiva, creemos que la ruralidad es una categoría política que existe para administrar de manera diferencial ciertas zonas que poseen características particulares, como mayor distancia a centros poblados, menor densidad demográfica y cierta especialización productiva. Este es, por ejemplo, el criterio que utiliza el DANE para censar a la población, y como base para categorizar también los establecimientos educativos en el MEN, siguiendo la clasificación predial.

Sin embargo, a pesar de que cada vez más se entrecruzan las lógicas de lo urbano y lo rural, la categoría de campo (no de rural) tiene una definición política y social específica y diferente, directamente relacionada con otra categoría que también es delimitable conceptualmente, la del sujeto que lo habita: el campesinado.

En el año 2018, la Corte Suprema de Justicia falló a favor de un grupo de organizaciones campesinas que interpusieron una tutela para que se reconociera la categoría de *campesino/a* dentro de los instrumentos censales del DANE, con el fin de visibilizar al campesinado como sujeto político en el país. Para esto, el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) conformó una comisión de expertos que produjeron el texto *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición* (Acosta et al., 2020). En este documento se define al campesino/a de la siguiente forma:

Sujeto intercultural que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza, inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado o en la venta de su fuerza de trabajo (p. 19)

Esto implica que el campesinado es un sujeto colectivo con una pertenencia identitaria -es decir, que se *sienten* campesinos/as-, con relaciones particulares con la tierra y la naturaleza, y principalmente organizado social y productivamente en unidades familiares o comunitarias.

Este sujeto campesino tiene varias dimensiones: la territorial, la cultural, la productiva y la organizativa. En la dimensión territorial se resalta la importancia de los vínculos establecidos con la tierra, fundamentados en los distintos lazos familiares, comunitarios y asociativos del espacio en el que viven, y una forma de tenencia y uso de la tierra caracterizada por la pequeña y mediana propiedad -así como la insuficiencia o la carencia de tierra-. A su vez el ICANH destaca la existencia de relaciones particulares con la tierra y la naturaleza, basadas en las actividades económicas que se realizan, y de relaciones con lo urbano. Se especifica que, debido al conflicto armado y el fenómeno del desplazamiento, el campesinado en Colombia ha vivido procesos migratorios que han reconfigurado el espacio, y que, por lo tanto, la identidad de campesino/a no implica necesariamente que se viva en zona rural.

El documento especifica que el campesinado habita en territorios, es decir, que el campo es conceptualizado como un territorio. Se le define de la siguiente manera:

Espacio socialmente construido por sus habitantes, quienes desarrollan allí la mayor parte de su vida política, económica y social. En este espacio confluyen relaciones sociales, una historia compartida, la identidad y diversidad cultural y étnica, así como instituciones y una estructura ecológica y productiva similar. Así, un territorio no necesariamente es un espacio geográfico delimitado en términos políticos y administrativos; los territorios campesinos se definen y caracterizan en el marco de su relación con el espacio físico en el que vive el campesino y del conjunto de interacciones sociales, económicas, históricas y culturales que establece. Es posible decir, entonces, que el espacio propiamente rural exhibe una creciente interacción con espacios urbanos y viceversa (Acosta et. Al, 2018, p. 20).

La identidad campesina se entiende como una categoría que tiene una fuerte relación con la territorialidad y existen en estos espacios distintas formas de concebir dicha relación de acuerdo con las particularidades culturales y productivas de la zona.

En este trabajo entenderemos lo rural desde tres perspectivas:

- a. Como concepto teórico que permite describir un conjunto de relaciones espaciales, sociales y económicas particulares, susceptibles de transformarse según el tiempo y el lugar.
- b. Como categoría de la política pública diseñada para administrar un lugar espacial, social, demográfico y económico particular, útil para analizar las acciones que toman entidades estatales como el Ministerio de Educación, por ejemplo. En estas dos primeras categorías también incluimos el sub-concepto de nueva ruralidad.
- c. Como campo, término que describe las relaciones del sujeto político del campesinado con su territorio, un espacio socialmente construido en el que tienen lugar relaciones con la tierra, la naturaleza, la familia y la comunidad, atravesado por una historia cultural y organizativa compartida.

Tomamos esta postura para comprender desde allí el concepto de educación rural en Colombia. Nos situamos desde la definición de campesinado y de territorio campesino porque, como veremos a continuación, la Ley General de Educación interpreta la educación rural y campesina como sinónimos, a pesar de que en el espacio rural habitan otras poblaciones como los sujetos étnicos, principalmente afrodescendientes e indígenas, y los

sujetos urbanos de clases medias y altas que migran a zonas rurales en un fenómeno propio de la nueva ruralidad, y ubican a sus hijos e hijas en instituciones educativas de tipo campestre. Ni los pueblos étnicos, por el derecho que tienen a etnoeducación, ni los sujetos urbanos, por el carácter privado de las instituciones campestres, son conceptualizados dentro de la categoría de educación rural en el MEN, a pesar de que en la realidad del aula muchas veces confluyen estudiantes blanco-mestizos, indígenas y afrodescendientes, y es común también que existan identidades interculturales, como la de campesino afrodescendiente.

3.3. Educación rural en Colombia

En el año 2021, el total de matriculados en alguno de los niveles de la educación formal básica y media (de preescolar a grado once) ascendía a 9.797.677 estudiantes. De esos, 7.405.054 cursaban en establecimientos urbanos, mientras que 2.392.624 lo hacía en establecimientos rurales, es decir, el 24,4 % del total. A su vez, de 476.267 docentes ejerciendo su labor en el país, 126.135 lo hacía en el sector rural, una cifra cercana al 28 % del total (DANE, 2021). Las tablas 1 y 2 muestran esta proporción. La pregunta por la pertinencia debe tener en cuenta que la ruralidad aporta cifras cercanas a un cuarto de los estudiantes de niveles básica y media y del total de la planta docente. En el siguiente apartado se realizará una revisión de documentos normativos y teóricos, con el fin de dilucidar lo que se entiende por educación rural en Colombia, para posteriormente proponer una definición conceptual que permita guiar este trabajo.

Tabla 1

Matrícula según sector

Sector urbano	Sector rural	Total de matrícula
7.405.054	2.392.624	9.797.677

Fuente: Elaboración propia según datos del DANE (2021)

Tabla 2

Docentes según sector

Sector urbano	Sector rural	Total docentes
350.132	125.135	476.267

Fuente: Elaboración propia según datos del DANE (2021)

3.3.1. La educación rural como sinónimo de campesina y agropecuaria

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) -Título III, Capítulo 4⁵- aborda la educación rural y dictamina que el gobierno prestará el servicio de una educación “campesina y rural, formal, no formal, e informal con sujeción a los planes de desarrollo respectivos” con el fin

⁵ Título III: “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, Capítulo 4 “Educación Campesina y Rural” (Ley 115 de 1994).

de dar cumplimiento a los artículos 64 y 65 de la Constitución Política (1991). Dichos artículos estipulan lo siguiente:

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

Artículo 65. **La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales**, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras.

De igual manera, **el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad** (negrillas agregadas).

La Constitución del 91 habla de campesinos como trabajadores agrarios, y se identifica entre sus necesidades el acceso a tierra y el mejoramiento de los ingresos y la calidad de vida. Además, existe una fuerte orientación hacia el fortalecimiento de lo agrícola (y otras actividades típicas de zonas rurales), con un acento en la producción alimentaria.

La Ley 115 de 1994 también estipula que la educación rural “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 al incrementar la producción de alimentos en el país” (Art. 64). Para ello se plantean tres servicios específicos: Proyectos Institucionales de Educación

Campesina y Rural⁶, Servicio Social en Educación Campesina⁷ y Granjas Integrales⁸. Los tres muestran una educación asociada a lo agrícola. A pesar de que la Ley 115 no ahonda más en lo que comprende por educación rural, en lo establecido es posible identificar una equivalencia entre tres factores: rural, campesino, y agrícola. Es decir que lo rural aparece en la Ley 115 como un espacio determinado por un sector específico de la economía -la producción agropecuaria- y a la educación rural como la que ocurre allí, incorporando formación específica para este sector. La Ley no realiza especificaciones pedagógicas ni da más indicios sobre la aplicación de la educación rural.

Esta equivalencia entre educación rural, campesina y agropecuaria implica la existencia de una orientación productiva específica para el campo en Colombia. Se asocia lo campesino con lo productivo, ignorando componentes sociales, culturales, políticos, históricos y otros factores económicos que lo atraviesan. Adicionalmente, la identificación con lo campesino no considera a los grupos afrodescendientes e indígenas en la configuración territorial de lo rural⁹, donde usualmente se cruzan tanto marcadores étnicos como culturales de distintos orígenes. Finalmente, tampoco tiene en cuenta las intrínsecas relaciones de lo rural con lo urbano. La sede Chembe de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, por

⁶ Artículo 65. Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural. Las secretarías de educación de las entidades territoriales o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de Proyectos de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales. Los organismos oficiales que adelanten acciones en las zonas rurales del país estarán obligados a prestar asesoría y apoyo a los proyectos institucionales (Ley 115 de 1994).

⁷ Artículo 66. Servicio Social en Educación Campesina. Los estudiantes de los establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina de la región. Las entidades encargadas de impulsar el desarrollo del agro colaborarán con dichos estudiantes para que la prestación de su servicio sea eficiente y productiva (Ley 115 de 1994).

⁸ Artículo 67. Granjas Integrales. Según lo disponga el plan de desarrollo municipal o distrital, en los corregimientos o inspecciones de policía funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos, en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa, que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento (Ley 115 de 1994).

⁹ Los pueblos étnicos en Colombia tienen derecho a etnoeducación en la Ley 115 de 1994 (Capítulo 3, artículos 55 al 63), pero su normatividad está diferenciada de la de educación rural. Esto implica una comprensión limitada de la espacialidad y territorialidad de la ruralidad, donde en la vereda y en la escuela se dan contextos de interculturalidad. Adicionalmente, esto no comprende la existencia de cruces entre marcadores étnicos e identidad campesina, como en ocasiones se presenta entre personas que se identifican al mismo tiempo como afrodescendientes y campesinas (Acosta et al., 2020).

ejemplo, atiende en su población a estudiantes de origen urbano que han llegado a la ruralidad en procesos de desplazamiento por situaciones de violencia o pobreza.

Conforme se ha ido avanzando en políticas públicas para educación rural, se ha mantenido una tendencia en la vinculación de lo rural con lo económico, a pesar de que las configuraciones sobre lo rural y las actividades productivas asociadas a esta categoría se han transformado, como vimos en el apartado sobre nueva ruralidad. Por ejemplo, en las cartillas del modelo flexible de la Posprimaria se invita mediante ejemplos a construir proyectos productivos artesanales y ecoturísticos (MEN, 2010c, 2010d), en línea con concepciones actualizadas de la nueva ruralidad, que llaman a diversificar la producción en el campo. Del mismo modo, en el Manual para la Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural (MEN, 2012)¹⁰, se realiza un fuerte énfasis en la educación para la formación de capital humano y capital social, con enfoque en el desarrollo territorial, acento en las tecnologías para la información y la comunicación, y diversificación económica. El Manual ya no insiste con tanta fortaleza en la producción agropecuaria de alimentos; da énfasis a otros sectores, pero mantiene la asociación entre educación rural y desarrollo económico del sector productivo, ahora mediante la formación en emprendimiento.

3.3.2. La especificidad de la educación rural

Las mediciones estadísticas del DANE dividen la educación rural de la no rural, de acuerdo con la ubicación de los establecimientos educativos. Sin embargo, esta concepción no permite formular una definición sobre la especificidad de la educación rural, es decir, qué es lo particular de la misma.

Por nuestra parte, no creemos que haya una educación rural por el simple hecho de que existan muchos miles de alumnos y otros miles de maestros en las escuelas rurales de Colombia. Puede que haya escuelas rurales, eso no lo discutimos, pero eso no equivale a afirmar que haya una *educación rural*. La localización de las escuelas no otorga identidad ni un sentido particular a lo que se hace en sus aulas.

¹⁰ Este documento fue producido en el marco de la implementación del Programa Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER), una estrategia que el Ministerio de Educación adelanta desde el 2006, con financiación por parte del Banco Mundial. El PER ha tenido dos fases, ambas centradas principalmente en la ampliación de la cobertura. A partir de los Acuerdos de Paz con las FARC, en 2018 el MEN redactó el Plan Especial de Educación Rural (PEER), cuya implementación aún está pendiente.

Y si así fuera, es preciso establecer en qué consisten esa identidad y ese sentido (Zamora, 2005, p. 13).

En el estudio realizado por Luis Fernando Zamora (2005) sobre el ejercicio docente de los maestros rurales, se encuentra reiteradamente la afirmación de que el trabajo educativo rural supone unas habilidades y un desempeño particulares, que lo diferencian de su equivalente urbano. Entre los hallazgos que arrojaron las entrevistas de la investigación se señala la importancia significativa y diferencial en la relación del maestro con la comunidad en la que enseña, las condiciones materiales del trabajo que implican distancias con centros urbanos, la modalidad multigrado con sus respectivas implicaciones pedagógicas y operativas, la identificación de la creatividad como respuesta a las precariedades materiales, etc. En este contexto, encontramos entonces que las definiciones sobre educación rural no son únicamente las consignadas en documentos oficiales, sino que existen nociones en la práctica que buscan definirla de acuerdo con lo que se considera propio de ella.

Por ejemplo, se suele pensar en la educación rural como sinónimo de la enseñanza en aulas multigrado, tal como es común en numerosos establecimientos, en los que una o dos maestras atienden la totalidad de los grados de la básica primaria. El contexto multigrado también se encuentra a nivel de bachillerato, específicamente en los establecimientos que ofrecen la Posprimaria rural. En estos espacios, a pesar de que existen límites más marcados entre grados y edades que en la primaria, puede encontrarse que estudiantes de dos grados comparten aula y la misma maestra para varias asignaturas. Por otro lado, para el caso de la educación media, se tiende a identificarla con la media técnica en modalidades agropecuarias.

Otro de los estereotipos que identifican a la educación rural es la relación con los modelos pedagógicos flexibles que se implementan allí. Escuela Nueva, por ejemplo, fue una innovación educativa surgida en Colombia durante los años sesenta y setenta del siglo XX, como respuesta pedagógico-administrativa a las condiciones de enseñanza que presentaban las aulas multigrado o unitarias, comunes en la ruralidad (Flórez, 1995). Es quizá el modelo pedagógico más identificado con la educación rural. Fue desarrollada en la Universidad de Pamplona y se planteó siguiendo parcialmente los principios de la Escuela Nueva o Activa, un movimiento pedagógico de la primera mitad del siglo XX en Europa y Estados Unidos, en tanto se guía, al menos en teoría, por el aprendizaje activo y significativo, el lugar central del estudiante en el proceso educativo, el fomento de las

relaciones entre pares mediante el trabajo colaborativo, la construcción del conocimiento en lugar de la transmisión de contenidos, la promoción flexible, la vinculación de las familias y la comunidad a la escuela y la transformación del rol del maestro frente a las nociones tradicionales, disminuyendo su papel como instructor y posicionándolo desde la labor de orientador (Flórez, 1995).

A pesar de que los modelos no necesariamente son la educación rural, ni se encuentran en todos los establecimientos rurales, su difusión y popularidad han llevado a identificarlos con esta. Varios de ellos (Escuela Nueva, Posprimaria, Modelo de Educación Media Académica Rural MEMA) han sido diseñados específicamente para responder a las condiciones de las escuelas rurales, como la profunda necesidad de ampliación de cobertura, la baja densidad demográfica o el rol económico de los niños y niñas campesinos, que les implica muchas veces realizar trabajos -remunerados o no- en las unidades productivas de sus familias. A su vez, las lógicas de estos modelos se pensaron para adoptar y considerar conocimientos campesinos, lo que puede interpretarse de maneras variadas.

Por ejemplo, mientras para Ángel Ignacio Ramírez (2009) la adopción de conocimientos locales debe darse en un proceso de sinergia que involucre lo local y lo global con el fin de dar respuesta a problemáticas específicas -no en función del modelo neoliberal-, para el Ministerio de Educación (2010a), el valor del conocimiento campesino se da en tanto pueda utilizarse para formular proyectos productivos con potencial empresarial.

Por otro lado, existen planteamientos según los cuales la educación rural no tiene especificidad. María Acosta y Pedro Orduña (2010) plantean que la escuela como fenómeno social es una producción urbana, no sólo porque su origen histórico está atado a las ciudades, sino porque toda su lógica funciona con valores urbanos: la organización del tiempo, la organización del espacio, la función social del niño o niña, y la función social del conocimiento, obedecen a lógicas urbanas y civilizadoras. En este sentido, se plantea que la escuela rural es un enclave de lo urbano, cuyo objetivo es el de urbanizar el campo:

La escuela es un acontecimiento eminentemente urbano y la escuela rural funciona, desde siempre, como un enclave urbano insertado en el entorno rural. La simple observación de los términos da cuenta de cómo no hay una noción diferenciada, algo que podamos llamar 'escuela urbana' para separarla de la 'escuela rural', no existe tal escuela urbana, sólo la escuela, que es urbana en sí misma, y la escuela rural, como instrumento urbano en los territorios rurales. La pretensión de una

escuela configurada en el ámbito rural es un contrasentido, porque la escuela está hecha de elementos puramente urbanos y con fines claramente urbanizadores (p. 87).

3.3.3. Nuestro concepto de educación rural

Hasta el momento encontramos que el sector educativo oficial entiende la educación rural como un sinónimo de educación campesina y, por tanto, según las concepciones normativas de la campesinidad, como una educación para suplir las necesidades de un sujeto económico específico -así este se haya ido transformando con los cambios en la significación de la ruralidad y sus actividades productivas típicas-. Esta definición delimita el accionar de la educación rural hacia lo económico, y no comprende el campo como una unidad conceptual que también involucra factores históricos, sociales, culturales y políticos. Además, ignora la dimensión intercultural de la escuela rural y sus intensas relaciones con lo urbano.

Por otro lado, encontramos nociones sobre educación rural que relacionan su especificidad con la experiencia laboral y vital de las maestras y maestros rurales. Esto implica la comprensión de las particularidades en la organización administrativa de la escuela rural, así como los desafíos pedagógicos de las aulas multigrado, las relaciones profundas con la comunidad, etc.

También encontramos una noción de educación rural que la identifica con modelos flexibles como la Escuela Nueva y la Posprimaria rural, que han sido una respuesta a las particularidades socioculturales del campesinado y a las condiciones económicas y espaciales de la ruralidad, modelos desarrollados a partir de la pregunta sobre la pertinencia educativa de la escuela en el campo.

Y, finalmente, ubicamos un planteamiento según el cual la escuela rural no tiene una especificidad propia, ya que por su origen histórico y su lógica epistémica se comporta como un enclave urbanizador en la ruralidad.

Queremos señalar que el hecho de que existan propuestas didácticas y pedagógicas que comprendan la pertinencia en su acepción *características de la población* no niega su potencial urbanizador, pero sí implica que tiene diferencias con la escuela urbana. La escuela rural no necesariamente busca convertir al campo en ciudad, sino que espera reforzar valores urbanos en los estudiantes rurales: formas de organizar el conocimiento,

habilidades para el trabajo, y subjetividades consideradas “civilizadas”. Teniendo en cuenta esto, y sumado a los dictámenes de política pública que guían la educación rural en lógicas de desarrollo rural, educación técnica y tecnológica, emprendimiento, producción -agrícola, pecuaria, minera, forestal, turística, artesanal, etc.- nos permitimos plantear que la escuela rural, más que ser urbanizadora, es capitalista. Los valores que busca transmitir son aquellos funcionales al modo de producción, lo cual se puede hacer mediante la violencia epistémica que anula y rechaza los conocimientos “no científicos”, pero también mediante el aprovechamiento de dichos conocimientos en tanto sean susceptibles de convertirse en emprendimientos. En ese sentido, aunque parezca contradictorio, no hay una mutua exclusión de estrategias, sino una tensión permanente que se manifiesta en una gran variedad de prácticas didácticas y pedagógicas, y cuya intencionalidad política depende en buena medida de la postura de cada institución y docente.

Entendemos la educación rural en Colombia como una forma particular de organización del aparato educativo, en el que tanto docentes como estudiantes tienen experiencias pedagógicas asociadas a las condiciones económicas, sociales y culturales de la ruralidad, y diferenciadas de otras urbanas. Esto implica la frecuencia -aunque no constancia- de aulas multigrado, aplicación de modelos educativos flexibles, relaciones intrínsecas con la comunidad que rodea la escuela, población intercultural, una compleja relación con lo urbano, y una tensión de la educación en contexto y la comprensión y transmisión de conocimientos propios con la formación de “capital humano” para el desarrollo económico.

3.4. Educación media

En el siguiente apartado se describirá la situación de la educación media en Colombia, poniendo un énfasis particular en la historia y desarrollo de la educación media para sectores rurales. Como se verá, al ya preocupante descuido del Estado sobre la educación media en general, se añade la desigualdad urbano-rural que implica consecuencias particulares para los estudiantes rurales en el acceso a la educación superior y al mundo productivo.

3.4.1. Antecedentes

La historia educativa del país permite situar distintos antecedentes a la educación media contemporánea, con diferencias para los sectores urbano y rural. Siguiendo a Catalina Turbay (2006), la educación media en Colombia ha respondido a una preocupación por la educación para el trabajo, con variaciones de acuerdo a las prioridades fundamentales de los modelos económicos, las orientaciones políticas de los gobiernos y los criterios para determinar las necesidades para el desarrollo del país.

Los primeros ejemplos de educación vocacional en Colombia aparecen en 1903 con la Ley Orgánica de Educación, en la que se dictaminó que la educación debe preparar para el ejercicio de la agricultura, la industria y el comercio, con una duración de seis años para la educación urbana y tres para la rural. Poco después, con la Ley 74 de 1916 se estableció la obligatoriedad de la educación agrícola y zootécnica en las escuelas primarias, tanto urbanas como rurales (Turbay, 2006).

Con el advenimiento de los gobiernos liberales de la década del 30 se dan dos reformas fundamentales para la educación. En primer lugar, en la administración de Enrique Olaya Herrera (1930-1934) se eliminan las diferencias entre escuela urbana y rural, y se unifica la duración de la educación en dos ciclos, uno básico de cuatro años y uno práctico de dos, dedicado a formar para la agricultura y la industria (Turbay, 2006).

En segundo lugar, durante el mandato de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), en el espíritu de la Revolución en Marcha, el gobierno se propuso realizar una reforma educativa para garantizar la industrialización y modernización del país. En este marco se realizaron diferentes acciones, como la creación de la Sección de Enseñanza Industrial en el MEN, orientada a la formación adecuada a los requerimientos de las empresas y a la estimulación del establecimiento de talleres propios (Turbay, 2006), y la creación de la Comisión de

Cultura Aldeana, un proyecto de carácter higienista en el que se planteaban acciones para modernizar la situación del campo mediante el mejoramiento de las condiciones de alimentación y salubridad, la aplicación del método científico en la agricultura, y la producción orientada a la tecnificación y la exportación, lo que requería la formación de un proletariado agrícola capacitado (Triana, 2010).

En el contexto de la Comisión de Cultura Aldeana se crearon las Escuelas Normales Rurales con la Ley 12 del 17 de diciembre de 1935, y las Escuelas Vocacionales Agrícolas por Decreto 343 de 1941. Las Vocacionales Agrícolas son los primeros ejemplos de enseñanza secundaria agrícola en Colombia y se basaron en una postura pragmática de “aprender haciendo”, siguiendo los postulados pedagógicos de John Dewey, con un modelo que combinaba la granja de la escuela con el trabajo sobre los proyectos individuales de los estudiantes. Estas escuelas resultaron favoreciendo sólo a un sector agrario privilegiado –hijos de terratenientes- que por distintas razones no podían acceder a un bachillerato superior, demostrando falta de interés gubernamental por generar condiciones equitativas en el acceso a la educación de estudiantes campesinos (Triana, 2010).

Hacia 1948 se hizo evidente un desfase entre las necesidades de la industria y la formación de trabajadores calificados, por lo que se reglamentó la oficialización de distintos niveles de educación para el trabajo. De allí que se organizaran en los institutos técnicos industriales de educación secundaria dos ciclos de formación, el primero de cinco años, que otorgaba el título de experto, y el segundo de dos años, que otorgaba el título de técnico. Por su parte, las escuelas de artes y oficios, con una duración de tres o cuatro años, otorgaban el título de perito. Desde entonces, a pesar de su menor duración, los títulos académicos han contado con una mayor valoración social que los títulos técnicos, dado que la división creó una dicotomía clasista que asocia los primeros a la clase alta, mientras que los segundos a los sectores populares, imaginario que se mantiene hasta la actualidad (Turbay, 2006).

Durante el Frente Nacional, siguiendo las recomendaciones de la Alianza para el Progreso, y con la influencia del discurso sobre el desarrollo, se lleva a cabo una reforma del bachillerato mediante Decreto 45 de 1962. Se establecen dos modalidades de bachillerato, un ciclo clásico para la preparación de los estudios superiores, o la opción de tomar un ciclo de educación técnica durante los últimos dos años, que preparaba expertos para el mundo laboral (Turbay, 2006).

Para la educación rural en específico, este período es significativo por la promulgación del Decreto 603 de 1966, mediante el que se emprendió la principal política de modernización de la educación agrícola en Colombia. Gracias a este decreto se reconoció la necesidad de una formación técnica agropecuaria en el país, se formuló la obligatoriedad de la formación de profesores a nivel superior, y se crearon los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA). La educación agrícola empieza a otorgar el título de bachiller técnico agrícola y adquiere el nivel de media vocacional (Triana, 2010). Los ITA, creados en 1966, y los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media), en 1968, cumplirán con el propósito de certificar a los estudiantes para la continuación de la educación a nivel superior o para el ingreso al mundo del trabajo (Turbay, 2006). De acuerdo con Triana (2010), la existencia de los ITA responde casi exclusivamente a las presiones de la Alianza para el Progreso.

La modernización de la educación agropecuaria no fue el resultado de un análisis de las condiciones socioculturales y económicas del sector y la población rural, sino a la ingente necesidad de cumplir con los requerimientos y obligaciones que el país había adquirido en el marco de las políticas internacionales para el desarrollo de América Latina. En esta perspectiva, podemos igualmente agregar que los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) cumplieron, para el sector agrícola, las funciones de modernización y transferencia de tecnología, bajo los mismos parámetros de la implementación de los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM), que no fueron más que la reproducción del modelo de las “Escuelas Comprensivas Americanas” (Triana, 2010, pp. 218-219).

Posteriormente, durante la década del 70, la educación se unifica y se organiza bajo el modelo que conocemos en la actualidad, dividida en dos niveles comprendidos por una básica de nueve años -cinco de primaria y cuatro de secundaria- y una media diversificada de dos años, indicando que la duración del bachillerato es la misma sin importar la modalidad (Turbay, 2006).

El advenimiento del neoliberalismo en las décadas del 80 y el 90 se tradujo en esfuerzos para la ampliación de la cobertura educativa, principalmente a nivel de la primaria, lo que también se ve reflejado en la Ley 115 de 1994, la carta rectora de la educación en Colombia desde entonces. Esta ley responde a los postulados teóricos que sustentan la Constitución Política de 1991, un esfuerzo que busca la conjugación del Estado Social de Derecho con el fenómeno económico de la apertura de mercados. Este es el escenario para el que, se espera, puedan formarse estudiantes que aporten al desarrollo del país (Turbay, 2006). La

educación en la Ley 115 continúa dividida en básica y media, pero la reglamentación de la media ha sido menormente atendida, debido que este nivel no es considerado por el Estado como obligatorio. Según plantea Catalina Turbay (2006),

La educación media y el papel de la educación en la formación para el trabajo, no obstante su deber de aportar a la competitividad, quedarán olvidados. Será orientación práctica de los gobiernos durante esa década fortalecer la educación general en tanto se considera que brinda mayores niveles de competencias para el mercado laboral, pero que, en la práctica es continuar con el bachillerato académico orientado al ingreso en la educación superior de un número reducido de estudiantes (p. 125).

En el año 2000, el MEN inició la ejecución del Proyecto de Educación Rural PER, un proceso pactado inicialmente a diez años, con el objetivo de mejorar las condiciones de cobertura y calidad de la educación en zonas rurales, con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se ha implementado en dos fases, la primera entre el 2000 y el 2006, y la segunda entre 2009 y 2015.

El MEN publicó algunos de los materiales didácticos desarrollados en el marco del programa, incluyendo las Secuencias Didácticas en Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas y las Guías para hacer más eficiente el tiempo en el aula. En el marco de implementación del PER también se desarrolló el Manual para la elaboración de planes de educación rural, un documento dirigido a directivos, docentes y comunidad educativa, que orienta a la formulación de estrategias educativas que atiendan “de manera específica las necesidades y aspiraciones educativas de su población rural” (MEN, 2012).

Entre las acciones adelantadas en el marco del PER, Andrea Parra, Jairo Mateus y Zullybet Mora (2018) identificaron una fuerte orientación hacia el uso de Modelos Educativos Flexibles como estrategia para la ampliación de la cobertura en todos los niveles y el alcance de la meta de universalización de la educación. En este sentido,

Es importante mencionar 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. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural, y en la mayoría de los casos, la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando

las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades y el país (Parra et al., 2018, p. 55).

De hecho, como se mencionó en el apartado 3.3.2 sobre la especificidad de la educación rural, el uso de modelos educativos flexibles, especialmente Escuela Nueva, se ha generalizado a tal nivel que se les considera prácticamente sinónimo de educación rural. Para la media en específico se desarrolló el MEMA (Modelo de Educación Media Académica Rural), del que se encuentra mínima información, tanto en fuentes oficiales del MEN como en fuentes académicas e investigativas. Tampoco se hallaron datos sobre su implementación efectiva, al contrario de otros modelos como Escuela Nueva y Posprimaria.

3.4.2. Situación actual de la educación media en Colombia

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a datos de 2016 Colombia tenía una cobertura neta en educación media del 41 %, un indicador bajo en comparación con los demás países miembros. El 36 % de los jóvenes entre los 15 y los 19 años no reciben ningún tipo de educación formal, en contraste con el 13 % del promedio de países de la OCDE (OCDE, 2016).

En cuanto a los indicadores de cobertura, el DANE reportó 1.118.044 estudiantes matriculados al nivel de la media para el año 2021, frente a 3.038.742 en la secundaria, 3.545.493 en primaria y 845.524 en preescolar (DANE, 2021). Con respecto a años anteriores, la educación media viene registrando un aumento en la matrícula. En el 2020 se matricularon 1.076.939 estudiantes (DANE, 2020), en el 2019 se registraron 1.051.017 matriculados (DANE, 2019) y en el 2018, 1.036.815 (DANE, 2018). La cobertura de la educación media ha mostrado un incremento, aunque continúa siendo baja respecto a los otros niveles educativos.

Respecto a las modalidades de la educación media -en Colombia se ofrecen dos, académica y técnica-, el estudio realizado por Sandra García et al. (2016) presenta las siguientes cifras: de 6.884 sedes pertenecientes a 6.431 instituciones educativas de carácter público que ofrecen el nivel, el 59 % (4.046) únicamente tienen la modalidad académica, el 28 % (1.923) el carácter técnico, y apenas el 13 % (915) ofrece ambas. En cuanto a la proporción de la matrícula, a datos de 2014, de los 830.817 estudiantes matriculados al nivel de la media, el 62 % se encontraba cursando la modalidad académica, mientras que el 38 % restante lo hacía en la modalidad técnica.

Tabla 3*Distribución porcentual de sedes y matrícula de la media en Colombia según modalidad*

	Académica	Técnica	Académica y técnica
Sedes	58,8 %	27,9 %	13,3 %
Matrícula	62,3 %	37,6 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia según datos de García et al. (2016).

Estos datos ya permiten ver la mayor representación de la modalidad académica en la matrícula nacional, pero las distancias se acentúan más en la evaluación de la matrícula de la media para zonas rurales. De las 3.119 sedes rurales con grados de este nivel, el 64 % (2005) ofrecen únicamente la modalidad académica, mientras que el 30 % (935) ofrece la técnica. Sólo el 6 % (179) ofrece ambas modalidades. Mientras tanto, entre las 3.721 sedes urbanas registradas, el 54 % (2020) ofrece la modalidad académica, el 26 % (969) la técnica y el 19 % (732) ambas modalidades.

De acuerdo con Iguarán (2015) y con Dimas y Malagón (2009), las instituciones educativas optan menos por la modalidad técnica debido a que incurre en costos adicionales representados principalmente en la compra de maquinaria y capacitación docente. La maquinaria, además de costosa, requiere actualizarse rápidamente, lo que implica que en múltiples ocasiones, los estudiantes resultan preparándose con tecnología obsoleta.

Tabla 4*Distribución porcentual de las sedes de educación media según modalidad y sector*

	Académica	Técnica	Académica y técnica
Rural	64,3 %	30,0 %	5,7 %
Urbana	54,3 %	26,1 %	19,7 %

Fuente: Elaboración propia según datos de García et al. (2016)

Sin embargo, la proporción por sector varía un poco en la matrícula. El 60 % de los estudiantes rurales y el 62 % de los estudiantes urbanos cursan la media académica, mientras que el 39 % de los estudiantes rurales y el 37 % de los estudiantes urbanos cursan la modalidad técnica. En ambos sectores, un 0,05 % de los estudiantes cursan ambas modalidades. Esta disparidad frente a las cifras de sedes puede explicarse por la densidad demográfica, ya que las sedes rurales concentran menos estudiantes que las urbanas.

Tabla 5*Distribución porcentual de las sedes de educación media según modalidad y sector*

	Académica	Técnica	Académica y técnica
Rural	60,57 %	39,38 %	0,05 %
Urbana	62,7 %	37,2 %	0,1 %

Fuente: Elaboración propia según datos de García et al. (2016).

En cuanto a las titulaciones de la modalidad técnica, la OCDE reporta, basándose en un estudio hecho en 2012 por el Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales (CRECE), que la mayor parte de los estudiantes optan por áreas comerciales (28 %), seguidas de agricultura (20 %) y de industria (18 %). Esta tendencia coincide con una encuesta realizada a 667 coordinadores escolares realizada por García et al. (2016), donde las titulaciones técnicas más frecuentes también eran las de áreas comerciales y agropecuarias, seguidas de administración, electrónica, medio ambiente e industria. Según la OCDE (2016), las titulaciones agropecuarias predominan ampliamente en zona rural, donde el SENA es el mayor ofertante de cursos técnicos.

Otras de las diferencias identificadas por García et al. (2016) entre la media urbana y la rural son: menor cantidad de docentes con título de posgrado en zona rural, menor cantidad de docentes nombrados en propiedad en zona rural, menor cantidad de sedes con programas de articulación con la educación superior y el mercado laboral en zona rural, y menores expectativas de ingreso a la educación superior entre los estudiantes de zona rural que entre los de zona urbana. Todos estos indicadores implican una situación de desventaja de la media rural frente a la urbana, al menos si se le analiza siguiendo los criterios ideales planteados por la Ley 115 de 1994.

3.4.3. Normatividad

La Ley 115 de 1994 define la educación media como el nivel educativo que busca “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (Art. 27). Se determina que no tiene carácter obligatorio, que la componen dos grados (décimo y undécimo) y que puede ser ofertada en dos modalidades (académica y técnica).

La educación media académica “permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades, y acceder

a la educación superior” (Art. 29). Se espera que en este nivel se profundicen las áreas vistas durante la educación básica y se incorpore la investigación al proceso cognoscitivo, entre otros objetivos. Por su parte, la educación media técnica “prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y los servicios, y para la continuación en la educación superior” (Art. 32). Se espera que los programas técnicos sean ofertados de acuerdo con las necesidades regionales y se enlistan algunos ejemplos de especialidades como la agropecuaria, la comercial y la informática. Entre sus objetivos, se espera que se cumplan los criterios de la media académica para preparar al ingreso a la educación superior, a la vez que se otorgue capacitación básica inicial para el trabajo y preparación para el ingreso al sector productivo (Art. 33).

La educación media es percibida en Colombia como el paso necesario entre la escuela y la educación superior o la vida laboral. En el diagnóstico de Dimas y Malagón (2009) se identifica que la educación media tiene bajos niveles de pertinencia, cobertura y calidad:

Pertinencia, porque cada vez es más grande la brecha que separa a las instituciones educativas de las necesidades del entorno y de los mismos jóvenes; calidad, porque las instituciones con identidad técnica carecen de la infraestructura, la logística y el personal docente capacitado para ofrecer propuestas de educación técnica innovadora y de carácter investigativo; además, los jóvenes que ingresan a esta modalidad poseen un capital cultural que los deja en franca desventaja frente a otros de diferente nivel socioeconómico, que no optan por este tipo de formación; y cobertura porque cada vez son más los jóvenes que por diferentes razones se encuentran por fuera del sistema (p. 52).

Entre los hallazgos de estos autores también se registra una crisis en la identidad técnica en las instituciones educativas que cuentan con esta modalidad, debido a que se centran más en los aspectos vocacionales que técnicos, y se enseñan oficios de baja remuneración y calificación (Dimas y Malagón, 2009).

Para cumplir con la función de puente que la educación media provee entre la educación básica y la universidad o el trabajo, el Ministerio de Educación creó el concepto de articulación, un término que recoge los programas que establecen relaciones entre los estudiantes de media y las instituciones de educación superior y el trabajo. La articulación se manifiesta con distintas estrategias, como con la oferta de educación superior de nivel técnico ofrecida por instituciones como el SENA a los estudiantes de la media, o con la

realización de prácticas laborales en empresas locales. De acuerdo con el estudio de García et al. (2016), de los 6884 establecimientos educativos que ofertan el nivel de la media, el 49,2 % cuentan con programas de articulación, pero el porcentaje disminuye en zona rural, donde sólo el 39,4 % de los colegios cuenta con estos programas (p. 47).

Durante el gobierno de Juan Manuel Santos, el MEN publicó un documento de trabajo titulado *Lineamientos para la articulación de la educación media*, en el que se dictan orientaciones a las instituciones educativas para consolidar programas de articulación. En este documento, la articulación se define como:

Un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de los programas, las instituciones y sus aliados (MEN, 2012, p. 6).

El concepto de pertinencia educativa es clave para el programa de articulación, ya que toda su fundamentación se basa en el logro del puente entre la vida escolar y la vida posterior, ya sea la educación superior o la vida productiva. Está definida casi en su totalidad desde la acepción económica.

Debe lograr la pertinencia para que los jóvenes se formen en áreas relevantes para el desarrollo, de tal forma que puedan encontrar oportunidades para construir un proyecto profesional que los incentive a educarse a lo largo de su vida y que los empodere para insertarse laboralmente de forma inmediata o en el mediano plazo, o para iniciar proyectos sostenibles (MEN, 2010b, p. 4).

Debido a su carácter de nivel más alto de la educación escolar y a su misionalidad dedicada a la preparación para la educación superior o el trabajo, el análisis de la media permite encontrar nociones muy evidentes, tanto en fuentes oficiales como el MEN, como en la cotidianidad estudiantil, docente y directiva, sobre conceptos como desarrollo y desarrollo rural, trabajo, producción, proyecto de vida e incluso educación como tal. Por este motivo nos permitimos tomarla como marco de referencia para explorar la pertinencia educativa, y, a continuación, realizaremos una descripción de la metodología que se usará para este propósito.

4. Metodología

Para la realización de la investigación, se diseñó una metodología que buscó responder a los objetivos general y específicos, teniendo en cuenta a su vez las características de la Institución Educativa Francisco y Paula Santander y los datos susceptibles de levantarse y sistematizarse. En ese sentido, como se explicará más al detalle, el trabajo es un ejercicio interpretativo sobre datos de corte cualitativo, recogidos en ejercicios de entrevistas a los miembros de la comunidad educativa y de interpretación de textos producidos por el MEN como entidad rectora de la educación en Colombia, y por otras entidades gubernamentales e internacionales, por lo que las fuentes son tanto de carácter primario como secundario.

4.1. Enfoque investigativo

Esta investigación se sustenta en el paradigma histórico-hermenéutico, uno de los tres paradigmas científicos propuestos por Jürgen Habermas en *Conocimiento e Interés* (1978), siendo los otros dos el empírico-analítico y el crítico social. Cada uno de estos paradigmas se relaciona con tres tipos de interés científico: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Así, por ejemplo, el paradigma empírico-analítico se basa en el interés técnico y se alinea con una orientación positivista en la que la realidad se concibe como dada y el conocimiento se considera objetivo, mientras que en los paradigmas histórico-hermenéutico y crítico-social se aborda la realidad como un objeto de estudio construido socialmente, diferenciándose por el grado de compromiso social que el último exige a quien investiga (Ortiz, 2015).

Consideramos que esta investigación se enmarca en el paradigma histórico-hermenéutico debido a que la elaboración de su sentido se hizo a partir de la interpretación de datos de una realidad socialmente construida. Realizamos afirmaciones basadas en datos tomados de fuentes primarias y secundarias, donde el proceso principal fue el de comprensión de las nociones existentes en dichas fuentes sobre la pertinencia de la educación, entendidas en una doble vía: como acontecimientos objetivos y materiales, y como eventos susceptibles de interpretación (Ortiz, 2015). Es decir, que la realidad examinada -las concepciones sobre la pertinencia de la educación rural- fue analizada, interpretada, comprendida y discutida, más que descrita. Esto implicó trascender el nivel del registro del fenómeno -que habría sido, por ejemplo, recopilar las distintas nociones de pertinencia educativa que se dan en el entorno rural- para buscar comprenderlo, es decir, entender por qué y cómo se construyen las nociones de pertinencia educativa en las distintas fuentes.

El paradigma crítico-social propone un cuestionamiento de la neutralidad de la ciencia y un compromiso ético por parte de quienes investigan, al cual adherimos, pero no nos enmarcamos totalmente en este enfoque debido a que exige un grado de participación en la transformación de las condiciones sociales estudiadas que excede los recursos disponibles para nuestro ejercicio investigativo. Sin embargo, sí consideramos que el presente trabajo abandona la pretensión de imparcialidad científica y deja ver un ejercicio crítico de posicionamiento político frente al problema de la pertinencia educativa en la ruralidad, aunque no cuente con la disponibilidad de tiempo y demás recursos para emprender ejercicios de transformación.

4.2. Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

Para conocer las concepciones de la comunidad educativa respecto a la pertinencia de la educación media rural elegimos el método etnográfico, ya que consideramos que su enfoque es de utilidad para elaborar un panorama completo de las distintas concepciones que tiene la comunidad educativa de la IE y el MEN sobre este concepto. Una de las técnicas principales del método etnográfico es la entrevista, la usamos por su utilidad para comprender marcos de sentido en relación con su contexto cultural, como explicaremos más adelante. Los relatos recogidos en las entrevistas, sumados a una selección de textos producidos por el Ministerio de Educación Nacional constituyen el universo de datos de la primera parte de la investigación. A pesar de que los textos producidos por el MEN no son propiamente entrevistas, fueron tomados como fuentes primarias y analizados siguiendo los mismos lineamientos aportados por el método etnográfico, con el fin de ubicar los sentidos que propone la institucionalidad frente a la noción de pertinencia.

Estos datos se organizaron y sometieron a un proceso de categorización y codificación, tanto deductivo como inductivo. Tras este primer nivel de organización, realizamos un proceso de análisis sustentado en la identificación de relaciones entre las distintas categorías. Para ello utilizamos una matriz analítica formulada para identificar los encuentros y desencuentros de las distintas fuentes con relación al problema de la pertinencia educativa. De este modo, en concordancia con el paradigma histórico-hermenéutico, interpretamos los datos para comprender el problema central de la investigación.

Finalmente, con el fin de dar espacio a la discusión crítica, contrastamos las conclusiones surgidas del análisis con dos fuentes de información; por un lado, los conceptos construidos

previamente en el marco conceptual, y por otro, una revisión general del contexto socioproductivo del campo a nivel local. A continuación, realizaremos una breve descripción de los métodos mencionados.

4.2.1. La entrevista etnográfica

Usamos la entrevista como técnica principal de recolección de información, dado su potencial para recopilar las perspectivas de los entrevistados frente al tema de investigación. Entre los distintos tipos de entrevista existentes en ciencias sociales, escogimos la entrevista llamada antropológica o etnográfica por Rosana Guber (2001), quien la propone como una forma de observación participante y como una relación social en la que se construye la realidad, no como una fuente de datos objetivamente verificables. En ese sentido, se alinea con el primer objetivo de este trabajo, cuya pretensión es comprender los marcos de referencia mediante los que se construye el sentido de la pertinencia educativa, en lugar de calificar la veracidad de las respuestas dadas por los entrevistados.

Su valor no reside en su carácter referencial -informar sobre cómo son las cosas- sino performativo. La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación (Guber, 2001, p. 76).

Considerando que nuestro primer objetivo es dar cuenta de las distintas concepciones de pertinencia de la educación rural para los actores de la comunidad educativa -qué entienden por pertinencia, no qué es-, la concepción constructivista de la entrevista etnográfica permite situar la información recolectada como una construcción de la pertinencia, no como una representación fidedigna de la misma. En ese sentido, buscamos que de las entrevistas emergieran suficientes categorías para comprender la perspectiva de los entrevistados, y por lo tanto mantuvimos abierta la posibilidad de transformación o ampliación del marco conceptual planteado.

Siguiendo a Guber, la entrevista etnográfica no dirigida hace uso de tres procedimientos: la atención flotante del investigador/a, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador/a (Guber, 2001). La atención flotante, como la define Guber, es una forma de escuchar sin privilegiar de antemano ninguna parte del discurso, a diferencia

de las entrevistas estructuradas o las encuestas, donde antes de ejecutar el instrumento ya se han definido los temas y conceptos de importancia según la perspectiva de quien investiga. La actitud alternativa descrita por Guber promueve la libre asociación, en la que el o la informante tiene la prelación para introducir sus propios conceptos, con lo que se promueve participar en términos de los informantes, en lugar de participar en términos del investigador o investigadora -es decir, comprender los marcos de referencia de los entrevistados y no ajustar la información a los términos propios-. Por esta razón, Guber también aconseja una categorización diferida -en lugar de anticipada- que permita reconstruir la lógica de los entrevistados después de la entrevista, y no antes de la misma.

Al iniciar su contacto, el investigador lleva consigo algunas preguntas que provienen de sus intereses más generales y de su investigación. Pero a diferencia de otros contextos investigativos, sus lemas y cuestionarios más o menos explicitados son sólo nexos provisorios, guías entre paréntesis que serán dejadas de lado o reformuladas en el curso del trabajo. La premisa es que, si bien sólo podemos conocer desde nuestro bagaje conceptual y de sentido común, vamos en busca de temas y conceptos que la población expresa por asociación libre; esto significa que los informantes introducen sus prioridades en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el investigador, en modos de recibir preguntas y de preguntar, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural (Guber, 2001, p. 82).

Seleccionamos esta técnica por su capacidad para construir universos de sentido desde la perspectiva de los entrevistados. Esto nos permitió comprender las prioridades que tienen los estudiantes para sus proyectos de vida y las formas en las que construyen los significados de la educación que reciben, así como las perspectivas de los demás miembros de la comunidad educativa sobre el mismo tema.

Para la aplicación de las entrevistas, elaboramos guiones semiestructurados con preguntas referentes a los temas de interés, y las aplicamos en forma individual. Los temas propuestos en los guiones se basaron en el marco conceptual y en los primeros acercamientos al trabajo de campo. Teniendo en cuenta lo anterior, formulamos el instrumento de entrevista siguiendo el cuadro relacionado a continuación.

Tabla 6*Temas a indagar en entrevistas*

Perfil del entrevistado	Temas para indagar
Estudiante	*Proyectos de vida *Expectativas de vida *Deseos de migración urbana o permanencia en el campo *Percepciones sobre la pertinencia de la educación que reciben *Percepciones sobre la viabilidad del proyecto de vida *Percepciones sobre la utilidad de la educación para el propio bienestar
Docente	*Percepciones sobre la pertinencia de la educación que imparten *Percepciones sobre las particularidades del trabajo docente rural *Debates individuales o colectivos sobre currículo y formación en clave de pertinencia
Rector	*Percepciones sobre la pertinencia de la educación rural desde el ámbito directivo *Identificación de lineamientos institucionales diferenciales para la atención de los estudiantes campesinos/as
Coordinadora rural	*Identificación de la gestión directiva y académica diferencial aplicada a las sedes rurales *Percepciones sobre la pertinencia de la educación rural desde el ámbito directivo

Fuente: Elaboración propia

Entrevistamos a la totalidad de estudiantes y docentes del nivel de media en dos de las tres sedes rurales que tiene la IE Francisco de Paula Santander (Chembe y Sinaí). Decidimos no entrevistar estudiantes y docentes de la sede El Colegio por dos razones, la primera responde a límites de tiempo, y la segunda a que la población de Sinaí corresponde a una población con características muy similares a las de El Colegio; de hecho, por su cercanía, los estudiantes de ambas sedes se conocen, comparten experiencias de vida y en algunos casos son parientes. Con la toma de la totalidad de la población a nivel de estudiantes y docentes en las otras dos sedes, buscamos recolectar la mayor cantidad de perspectivas sin criterio de discriminación por representatividad. También realizamos una entrevista al rector y otra a la coordinadora rural de la institución, con el fin de involucrar la perspectiva de los directivos.

4.2.2. Interpretación textual

Realizamos una lectura interpretativa en línea con los principios hermenéuticos que guían la metodología del trabajo, partiendo de la noción que los textos escritos contienen

discursos en los que se reproduce la realidad social. Esto nos permitió comprender las perspectivas de los entrevistados de la comunidad educativa y del Ministerio de Educación Nacional frente a la pertinencia de la educación media rural. Partimos desde una perspectiva constructivista sustentada en el giro lingüístico, desde la que entendemos que el lenguaje no refleja la realidad, sino que la construye activamente (Burke, 2006). Por tal motivo, asumimos frente a los textos una postura que los interpreta como formas de entender lo que ocurre, pero también como formas de construir la realidad social, en ellos se lee lo que sus autores y autoras creen, sienten, o piensan que sucede, y a su vez lo que quieren y hacen que suceda.

Seleccionamos tres tipos de texto para el análisis, con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación. Para comprender las concepciones de pertinencia de la comunidad educativa, tomamos como fuente las 16 entrevistas etnográficas recolectadas durante el trabajo de campo. Por su parte, para comprender las concepciones de pertinencia que tiene el Ministerio de Educación Nacional, realizamos una selección de textos bajo criterios que permitieran comprender las nociones de pertinencia desde dos perspectivas, por un lado, la administrativa y directiva, y por el otro, la académica. Por tal motivo, en el grupo de textos escogidos se encuentran manuales para la formulación de planes administrativos y propuestas curriculares específicas para educación rural y media rural.

Tabla 7

Textos seleccionados para análisis

Textos para analizar	
Entrevistas a miembros de la comunidad educativa	Estudiantes
	Docentes
	Directivos docentes
Textos producidos por el MEN	Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012)
	Lineamientos para la articulación de la educación media (2010)
	Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas (2013)

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Análisis de datos y matriz analítica

Para surtir el proceso de análisis de la información nos basamos en la propuesta metodológica de Elsy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez (1997), quienes plantean un proceso de interpretación en dos niveles. El primero de ellos consiste en la categorización o codificación, lo que arroja un análisis descriptivo de la información, y el segundo consiste en la identificación de relaciones entre las categorías y de patrones culturales, lo cual lleva a la interpretación de los datos.

Para alcanzar el primer nivel, seguimos un procedimiento inductivo-deductivo en la construcción de las categorías de análisis. Esto debido a que los textos inicialmente fueron codificados de acuerdo con los postulados del marco conceptual de la investigación (procedimiento deductivo), pero se dio espacio a su vez al surgimiento de categorías emergentes en la medida en que los datos lo permitieron (procedimiento inductivo).

Las categorías construidas deductivamente con base en el marco conceptual se recogieron en dos unidades de análisis. La primera de ellas se titula *Concepciones sobre la pertinencia de la educación media rural*, allí se recogen las cuatro acepciones de pertinencia identificadas en la literatura discutida y se agregan tres categorías para explorar tanto el concepto de pertinencia como los conceptos de educación rural y educación media rural (proyecto de vida, prácticas educativas y trabajo docente rural). La segunda unidad de análisis se titula *Concepciones sobre el campo*, y en ella se buscó comprender los sentidos que las distintas fuentes (sujetos y textos) han construido sobre los conceptos de ruralidad, nueva ruralidad y campo.

Tabla 8

Categorías de análisis

Unidad de análisis	Conceptos	Categorías
Concepciones sobre la pertinencia de la educación media rural	Pertinencia educativa, educación rural, educación media rural	Pertinencia económica
		Pertinencia cultural
		Pertinencia para los intereses de los estudiantes
		Pertinencia para el bienestar y la felicidad
		Prácticas educativas
		Proyecto de vida

		Trabajo docente rural
Concepciones sobre el campo	Ruralidad, nueva ruralidad y campo	Valoraciones sobre el campo
		Concepciones sobre la educación
		Nociones sobre desarrollo (rural o no)
		Valoraciones sobre los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de organizar las categorías de modo que fuera factible ubicar las relaciones entre ellas, se utilizó una matriz analítica. En ella se registró el resultado del primer nivel de análisis, con lo que se obtuvo un resultado descriptivo. La matriz abarca las categorías en columnas y las fuentes del universo de datos en las filas, evidenciando cómo cada una de las fuentes (estudiantes, docentes, directivos y textos del MEN) construye sentidos sobre las categorías identificadas. De este modo, se identificaron patrones y se detectaron las relaciones entre categorías y unidades de análisis, con el fin de alcanzar el segundo nivel propuesto por Bonilla-Castro y Rodríguez, la interpretación de los datos.

La interpretación de los datos cualitativos es un proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica iniciado desde el momento mismo de la recolección. Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones, que permitan construir una visión integral del problema (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 146).

Una vez descritos los significados, ubicadas las interrelaciones y revisada la evidencia, fue posible conceptualizar y formular explicaciones sobre el problema de la pertinencia de la educación rural para el caso específico que trata este trabajo.

4.2.4. Discusión crítica

Los métodos descritos hasta el momento dan cuenta del cumplimiento de los tres primeros objetivos específicos planteados al inicio del trabajo. Para abarcar el cuarto, que implica un debate crítico sobre la pertinencia de la educación rural, realizamos un proceso analítico en dos momentos, según describimos a continuación:

1. En un primer momento, construimos un breve contexto social y productivo de la zona rural de Ibagué, municipio en el cual está situada la investigación, basado en fuentes documentales de carácter secundario.
2. En segundo lugar, este contexto fue contrastado con los resultados de los tres primeros objetivos del trabajo. En este proceso de confrontación buscamos obtener datos para la formulación de una discusión crítica sobre la pertinencia de la educación media rural en Ibagué.

Con el fin de elaborar el contexto, decidimos tomar un corpus documental de fuentes secundarias que permitan comprender, al menos de manera general, cuáles son las condiciones sociales y económicas de la zona rural del municipio de Ibagué. Hemos optado por ubicar fuentes que se refieran al contexto local, debido a que permiten abarcar datos mejor relacionados con los recogidos en las entrevistas. Estos fueron comprendidos como la manifestación más concreta y a menor escala de los procesos nacionales e incluso globales que se han identificado en la literatura del marco teórico. Partir del contexto local nos permitió obtener información puntual, sin descuidar la relación de la misma con los procesos de transformación de la ruralidad que ocurren en niveles macro.

A su vez, es de importancia señalar que acudimos a literatura de distintos tipos; por un lado, los análisis investigativos y académicos, que aportaron reflexiones analíticas sobre los fenómenos de transformación del campo que vienen ocurriendo recientemente en Ibagué, y por otra parte, textos de planificación económica y territorial formulados por entidades gubernamentales e internacionales, en los que encontramos información sobre lo que se desea implementar como estrategia de desarrollo en zona rural del municipio.

En la bibliografía rastreada para la construcción del contexto, identificamos tres unidades temáticas: en primer lugar, un conjunto de textos investigativos que analizan las recientes transformaciones en la configuración del espacio rural, los cambios en el uso del suelo, y las relaciones urbano-rurales en Ibagué a raíz del fenómeno de rururbanización o construcción de vivienda campestre en veredas tradicionalmente de ocupación agropecuaria. Los textos son:

- Incidencia en las tendencias de ocupación y uso del suelo en la generación de conflictos socioambientales en el centro poblado de la vereda de Chucuní en Ibagué, Tolima (Castro et al., 2023)

- Transformaciones del espacio rururbano en el municipio de Ibagué, a partir del año 2000 (Espinosa, 2020)

Una segunda unidad temática agrupa textos en los que se exploran alternativas económicas a la producción agropecuaria campesina, principalmente centradas en propuestas de emprendimiento rural y turismo sostenible. En este caso, los textos transitan entre el análisis académico e investigativo y la planeación de proyectos, usando los datos levantados en las investigaciones como información de referencia para la construcción de posibles propuestas de proyectos productivos, teniendo en cuenta el potencial económico de determinadas veredas de la ciudad.

- Del turismo tradicional al turismo comunitario: Perspectiva de desarrollo endógeno en tiempos de postconflicto: caso zona rural de Ibagué (Tolima-Colombia). (Cardona, 2019).
- Turismo sostenible. Una conceptualización de su viabilidad para el municipio de Ibagué-Tolima, desde un estado del arte pertinente (Murcia et al., 2017).

Finalmente, una tercera unidad temática se refiere a diagnóstico y lineamientos técnicos sobre la zona rural del departamento del Tolima.

- Plan integral de desarrollo agropecuario y rural con enfoque territorial. Departamento del Tolima, tomos I y II (FAO y ADR, 2019)

Este documento fue publicado durante el mandato presidencial de Iván Duque Márquez. Debido a la orientación política del gobierno actual liderado por Gustavo Petro, en algunos puntos contraria a la del gobierno Duque, podría esperarse que la planeación del sector agrícola sea distinta en los próximos años. Sin embargo, el documento también fue publicado con el apoyo de la Gobernación del Tolima cuyo mandato se encuentra vigente al momento de realización de esta investigación. También es el documento más reciente que se pudo rastrear con sugerencias de planeación del espacio rural para el nivel local.

Una vez elaborado el contexto que se basará en estos documentos, fue puesto en discusión con las nociones de pertinencia identificadas en las fuentes que señalamos en los primeros objetivos de la investigación. De este modo, nos propusimos tomar los resultados del proceso interpretativo y ampliar su alcance en la construcción de conocimiento. Para ello, partiendo de los datos de ambos procedimientos, planteamos reflexiones sobre la existencia de las distintas nociones sobre pertinencia, a qué o quiénes benefician, qué tipo

de representaciones sobre el campo contienen, y cómo se relaciona la educación media rural con el modelo de desarrollo pensado para el campo, específicamente para la zona rural de Ibagué.

5. Resultados

A continuación se presentan las inferencias realizadas basadas en el análisis de las entrevistas y de los documentos publicados por el MEN, de acuerdo con las categorías enmarcadas en las dos unidades de análisis planteadas en la metodología (tabla 8). Por tal razón, esta sección está dividida en dos; en primer lugar, se presentarán los primeros resultados referentes a la pertinencia educativa, y en segunda instancia, los que corresponden a las concepciones sobre el campo y lo rural.

Se realizaron en total 16 entrevistas, nueve de ellas a estudiantes, seis hombres y tres mujeres; cinco de los estudiantes estudian en la sede Chembe y los cuatro restantes en la sede Sinaí. Estas entrevistas corresponden a la totalidad de los estudiantes que cursan grados de media en ambas sedes del colegio y que se encontraban en las sedes cuando se realizaron las visitas. Para referencias en el documento, las entrevistas fueron etiquetadas con códigos que se estructuran de la siguiente manera: una letra para identificar el grupo al que pertenece la persona (E para estudiantes, D para docentes, C para coordinadora, R para rector) y un número que se asignó de forma consecutiva, siguiendo el orden en que se realizaron las entrevistas. Para el caso de los estudiantes y los docentes, se consideró importante señalar a cuál de las sedes pertenecían, por lo que al final del código se indica con las letras CH para Chembe y SI para Sinaí. De esta manera, por ejemplo, el código E1CH corresponde al primer estudiante entrevistado en la sede Chembe.

Por su parte, se entrevistaron cinco docentes, cuatro hombres y una mujer, tres de ellos laboran en la sede Chembe y los dos restantes en Sinaí. Los cinco docentes son la totalidad de la planta que cubre los niveles de secundaria y media en ambas sedes.

- D1SI: Docente del área de humanidades, más de 17 años de experiencia trabajando en zona urbana y en el sector privado, su nombramiento como provisional en el sector público, hace dos años, es su primer acercamiento a la zona rural.
- D2SI: Docente del área de matemáticas, ha trabajado principalmente en colegios del casco urbano en municipios pequeños del Tolima. Su primera experiencia en una escuela propiamente rural es en la sede Sinaí, donde llegó hace cinco años, buscando una sede tranquila para manejo de su estrés.
- D3CH: Docente del área de matemáticas, con experiencia como docente, y coordinador, y tutor del Programa Todos a Aprender, la mayor parte de su vida profesional la ha desarrollado en sedes rurales de distintos municipios del Tolima.

Es el docente con mayor experiencia en zona rural de todos los entrevistados, aproximadamente 13 años.

- D4CH: Docente del área de humanidades, con 31 años de experiencia enseñando en la sede urbana de la institución. Su primer acercamiento a zona rural se dio cuando llegó a la sede Chembe hace cinco años, plaza que solicitó por manejo del estrés.
- D5CH: Docente del área de ciencias naturales, con seis años de experiencia docente y siete meses de trabajo en la sede. Ha laborado en colegios privados y como provisional en colegios públicos urbanos de los departamentos de Caldas y Tolima.

En cuanto a los directivos docentes, la institución cuenta con una coordinadora académica dedicada exclusivamente a la gestión de las sedes rurales. También se entrevistó al rector de la institución, quien lleva 17 años en el cargo. Se referencian como C1 y R1 respectivamente.

5.1. Sobre la pertinencia educativa

Una primera noción de pertinencia educativa que aparece en las entrevistas de los estudiantes es la que la vincula con la posibilidad de obtener un trabajo y acceder a mejores condiciones económicas. Esta noción se encuentra principalmente en la sede Chembe, donde el grado de interrelacionamiento con la zona urbana es mayor y los estudiantes viven en contextos rurales, pero en sus familias se encuentran algunos miembros que se desempeñan laboralmente en la ciudad. La movilidad diaria a Ibagué para las actividades productivas es bastante común entre las familias de los estudiantes -e incluso entre los mismos estudiantes-, ya que las actividades productivas de la ciudad son fuentes de ingresos principales y secundarios para ellos.

Desde esta perspectiva, la pertinencia educativa está orientada hacia lo económico, ya que se ve como un factor útil para aumentar las posibilidades de obtener empleo formal. Por ejemplo, la siguiente es la respuesta de una estudiante cuando se le preguntó para qué cree que le sirve la educación que recibe en el colegio:

Aquí en Colombia, o en cualquier parte, siempre le van a pedir a uno... Muchas veces uno no puede tener un trabajo, ¿por qué? Sólo porque no estudió el bachiller, ¿sí me entiende? Y sólo por eso no le dan el trabajo a uno. Entonces pues uno tiene

como... O sea, ayuda a que, en el futuro, que le pidan de pronto la hoja de vida a uno, y todo, entonces pues eso ayuda, porque muchas veces... Por lo menos yo tengo familiares que muchas veces no les han dado un buen trabajo en lo que ellos saben hacer, sólo porque no estudiaron el bachiller (E3CH).

En esta dimensión de comprensión de la pertinencia económica, el valor de la educación no está dado por el conocimiento como tal, sino por la *utilidad* de tener el título para poder acceder al empleo. Cuando sí se le otorga valor al conocimiento, es como “lo mínimo” que debe saberse para poder trabajar:

ENT: Y en cuanto a la utilidad de la educación, ¿tú sientes que lo que te enseñan acá te va a servir para el futuro?

E5CH: Pues eso es depende de lo que yo estudie. Pero yo siempre he dicho que lo que más a uno le va a servir es lo básico, que es: suma, resta, multiplicación, saber leer... Porque pues la mayoría, la mayoría, no creo que a uno le sirva mucho.

ENT: ¿Por qué?

E5CH: Porque, por ejemplo, en un trabajo común a uno pues no le van a preguntar cosas, por ejemplo, de álgebra o algo así. Solamente si sabe restar, eso. O sea, lo básico. Y pues por eso pienso como que no serviría. Tal vez en... Como ya dependiendo el trabajo, la carrera (E5CH).

La pertinencia económica se identifica también en relación con el proyecto de vida de los estudiantes. De todos los entrevistados, sólo uno manifestó claramente querer desarrollar su proyecto de vida en el campo, y reflexionó sobre la posibilidad de que el colegio incluya en su pensum actividades agrícolas. Como parte de su proyecto de vida se encuentra estudiar ingeniería agronómica, para poder aplicar la carrera en su propia tierra. Este estudiante pertenece a la sede Sinaí, de ambas la que tiene un carácter más típicamente campesino, con relaciones más débiles con el casco urbano que la sede Chembe.

Por demás, los estudiantes oscilan entre no tener un proyecto de vida claro, tener varios proyectos posibles, tanto en el campo como en la ciudad, o tener proyectos relacionados con actividades económicas típicamente de la zona urbana. Uno de los estudiantes de la sede Chembe piensa en salir del país para trabajar. Quienes manifestaron querer seguir estudiando, mencionaron sobre todo programas técnicos, y entre las áreas contempladas están: mecánica automotriz, enfermería, salud ocupacional, y tecnología y sistemas. Sólo

tres estudiantes mencionaron la posibilidad de seguir una carrera profesional, uno en biología, otro en ingeniería agronómica, y otra en veterinaria. Por su parte, la opción más mencionada fue la carrera militar. Para cumplir con estos proyectos también se ubica la necesidad del título de bachiller, y, por tanto, la importancia de la escuela para los estudiantes se encuentra allí.

A pesar de que se identificaron ciertas percepciones sobre la pertinencia desde la perspectiva económica, las respuestas de los entrevistados fueron mucho más desarrolladas cuando se les preguntó por la pertinencia desde las perspectivas del bienestar y de su valor en relación con sus propios intereses. Las preguntas planteadas fueron “¿qué es lo que más te gusta de venir al colegio?” y “¿qué te gustaría que el colegio ofreciera o qué crees que hace falta en el colegio?” Para el caso de la última pregunta, se les animó a que pensarán tanto en clases como en otras opciones, como servicios, infraestructura, etc.

A la primera pregunta, la respuesta prácticamente unánime es que lo mejor de ir al colegio es compartir con las compañeras y compañeros. La escuela rural cumple una función social fundamental, porque en la cotidianidad, son pocos los espacios de esparcimiento y encuentro que los niños, niñas y jóvenes tienen con sus pares, debido a las distancias entre los hogares, las obligaciones de trabajo que tienen muchos de ellos en sus familias, y la densidad poblacional. Esto es algo que también identificó uno de los docentes entrevistados:

Aquí en el campo he observado que los muchachos reciben las clases con agrado, con amor. Entonces uno les dice "bueno, ya niños, para la casa", y dicen "no, no, profesor, quedémonos otro rato". Eso para mí es muy satisfactorio, ¿sí? Y que es el único lugar donde se pueden reunir todos, porque se van para sus casas, sus fincas, y no se pueden integrar con otros niños. Aquí es como el punto de encuentro, donde pueden compartir experiencias, jugar... (D2SI).

Al preguntar por lo que consideran que le falta a su proceso educativo, las respuestas de los estudiantes divergen en dos caminos, por un lado, mencionan herramientas para fortalecer su educación de modo que puedan cumplir con su proyecto de vida, y por el otro, solicitan elementos para aumentar su bienestar en la escuela: bienes materiales como cancha de fútbol o biblioteca, y espacios de formación en artes y deportes, que no son el fuerte de la formación escolar -en buena parte porque los docentes asignados son los

titulares de las áreas de matemáticas y lenguaje, y adicionalmente ciencias naturales en el caso de Chembe-. Varios de los estudiantes recordaron que en el año anterior tuvieron un proceso de formación con talleristas de la Alcaldía de Ibagué, en el que estudiaron danzas, teatro, música, deportes y yoga, y lo rescataron como algo que les gustaría continuar aprendiendo.

En cuanto a la acepción cultural de la pertinencia, aparece muy poco en las entrevistas de los estudiantes. Sólo dos de ellos la referenciaron de alguna forma, principalmente en relación con la necesidad de incluir en el pensum actividades relacionadas con el campo, es decir, una concepción de la pertinencia en relación con los contenidos. No se identificaron reflexiones sobre metodología ni más propuestas de contenidos que no tuvieran que ver directamente con lo agrícola. Al respecto uno de los estudiantes entrevistados considera que una huerta sería una adición positiva para la enseñanza de las labores campesinas y de la naturaleza:

También sería bueno que pusieran, por ejemplo, como lo de las huertas y todo eso. Sería algo bueno. Porque ahí los niños van aprendiendo y van conociendo cosas, porque... Nomás en el trabajo que tiene una huerta se dan cuenta de todo lo que se tienen que esforzar los campesinos para cultivar. Es algo bueno, que vean el desarrollo de la naturaleza (E2CH).

Adicionalmente, el otro estudiante que identificó la necesidad de incluir actividades agrícolas porque son propias del campo, las describió más cercanas a una forma de producción típica de la revolución verde, caracterizada por la tecnificación y el aumento de la productividad:

Si quiero trabajar en el campo, tengo que saber del campo, entonces me sirve harto. Y ya que estoy en el campo pues tengo que aprender de ello. Los trabajos, los químicos, venenos, abonos, que uno utiliza en el campo, entonces sí le sirve a uno para cuando esté ya en el trabajo (E6SI).

La pertinencia cultural sí aparece más claramente en las entrevistas a los docentes. En esta forma de pertinencia se identifica que el contexto cultural de la zona rural difiere del de zona urbana y por lo tanto implica un cambio en metodologías. Sólo uno de los docentes mencionó que era necesario desarrollar modelos pedagógicos específicos para la ruralidad, pero todos coincidieron en que las condiciones culturales son distintas y que su práctica docente se ve modificada por esto. Para el profesor que se refirió a los modelos

pedagógicos, no se trata únicamente de dividir zona urbana y rural, sino de tener en cuenta los factores regionales y locales de cada contexto educativo específico.

Ahora, tienen que hacer un estudio real, un estudio de campo, de cuáles son las condiciones necesarias y cuáles son las suficientes para poder desarrollar los modelos. Y eso no se hace hace muchos años. Porque el Ministerio hace muchos años no actualiza esto, ellos no hacen... Hace muchos años no hay un cambio en la política educativa en la educación rural, y para que eso suceda, ¿qué tenemos que hacer? Tenemos que hacer un estudio en campo. Y no una muestra pequeña, porque tenemos el problema de la... O la situación de la multiculturalidad en Colombia, una cosa es la zona rural del Tolima, otra cosa es la zona rural del Chocó, y otra cosa son los isleños de San Andrés. Entonces hay que empezar a trabajar en ellos, desde que todos debemos aprender lo mismo, pero teniendo en cuenta las condiciones y qué es lo necesario (D3CH).

Por otra parte, otro de los docentes se refirió a la necesidad de involucrar un aprendizaje material y práctico entre sus estudiantes campesinos, ya que cuando por primera vez llegó a zona rural, después de haber trabajado en zona urbana en el sector privado, identificó rápidamente que ejercer una metodología basada únicamente en la conferencia era ineficiente en el campo. Esto influyó en la forma en la que planificaba sus clases y transformó la base de sus prácticas pedagógicas. Al preguntarle por la pertinencia cultural de la educación rural, se refirió directamente al empleo de una didáctica práctica y experiencial, de asociación de conceptos con elementos cotidianos.

Es decir, si tú vas en el tema de la célula, y primero combates el tema de la célula con, por ejemplo, una cebolla. Y si la cebolla tú la puedes mirar con el estudiante, desde lo que tiene por dentro, sus componentes, sus propiedades y más, hasta llegar a lo mínimo, hasta lo mínimo biológicamente, el estudiante lo aprende. Porque lo está asemejando a una cebolla, ¿sí me entiendes? Entonces el próximo contexto que tú vayas a decir, "¿recuerdan la vez pasada lo que dijimos de la célula?" "Ay sí, profe, usted nos lo enseñó con la cebolla". Ellos sí o sí lo van a asemejar, siempre lo van a asemejar.

Entonces ahí es donde yo invito, tal vez, dentro de la misma área, de un mismo... Por ejemplo en el área mía, de ciencias naturales, a manejar primero la practicidad, es decir, la vivencia. Primero generen la vivencia con el estudiante, para luego

fundamentar. Cuando fundamenten apropiadamente, ejerciten y luego aplíquenlo. Son esos ítems que se están trabajando. Es más, eso hoy en día es lo que se debería manejar en la zona rural. [...] Pero hay que saberlo hacer, es que no es solamente ponerles a los chicos la guía de aprendizaje y hágalo, no, vívalo con ellos, ¿sí? (D5CH).

Sin embargo, también se identificó que existe una tensión entre el reconocimiento de la diferencia cultural y la subvaloración de las capacidades y posibilidades de los estudiantes. Esto se manifestó cuando se les consultó a los docentes cómo podrían diseñarse los planes de estudio de sus áreas para que fueran más pertinentes:

Pues que sean de acuerdo al entorno, ¿no? El entorno donde... Sí, como... Es que estamos en eso, estamos modificándolos aquí a este entorno, a esa convivencia. Y buscamos pues que sea como lo más práctico, ¿no? Por ejemplo, de matemáticas hay que desechar temas que ellos nunca los van a poner en práctica. Por ejemplo, en décimo nosotros vimos límites, derivadas, integrales, temas que de verdad nunca los van a necesitar, a no ser que estudien una ingeniería, pero aquí poco se da que... Aquí lo máximo que pueden estudiar es al SENA. O si estudian, van a una universidad pues ya... Y estudian una carrera que no tenga matemáticas. Siempre estudian es un técnico, pero profesional no, muy poco. Casos excepcionales (D2SI).

En el caso de otro docente, que tuvo la mayor parte de su trayectoria profesional en zona urbana, la diferencia entre el trabajo docente entre campo y ciudad se definió como de “menor nivel”:

Difícil sí me ha quedado porque yo pensé que aquí estaban organizados igual como en la ciudad. Entonces yo llegué aquí sin nada, aquí he tenido que ir construyendo yo mismo. El plan de estudios, [...] porque ya hay algo estipulado por Secretaría de Educación, pero yo lo veo como muy general, y aquí yo veo cosas particulares. Por ejemplo, aquí envían una guía con que... Para todos, pero mire que aquí hay casos de niños que no saben leer, y están en un nivel alto. Entonces me tocó bajar el techo con los estudiantes. Eso equivale a que las guías que daban... Que están hechas para sexto, séptimo, octavo, noveno, me toca... Como volverlas, a la guía de sexto, digamos, de humanidades, colocarla como al niño de octavo. Porque el techo es muy bajo, de acá. Seguramente porque aquí no habían tenido maestro de humanidades sino sólo de matemática (D1SI).

El docente con mayor tiempo de experiencia en zona rural reflexionó al respecto de esa subvaloración de las capacidades y posibilidades de los estudiantes campesinos, y de cómo esa concepción afecta el nivel educativo.

Pues realmente uno encuentra personas con habilidades más desarrolladas en la zona urbana, pero es precisamente por el mito que hay en zona rural. Es que, en el imaginario colectivo de algunos docentes, es que los niños, con que vayan, con eso tienen. Y en el nivel en que yo me desempeño, que es la básica secundaria y la media, nosotros queremos exigir, pero nos encontramos con muchos vacíos conceptuales de la primaria. Y no sólo en mi área de formación, en mi área disciplinar, sino en otras áreas que afectan la mía. Eso genera retraso en el proceso (ECH3).

La subvaloración del nivel educativo se extiende también a los proyectos de vida de los estudiantes. Cuando se pregunta a los docentes por este tema, se evidencia un juicio de valor en el que se asigna mayor importancia a los proyectos de vida que incluyen la educación superior. A su vez, se identificó que los docentes se encuentran en una tensión en la que desean que los estudiantes se queden en el campo, pero a la vez reconocen que las oportunidades de ascenso social están en la ciudad. Por ejemplo, uno de los docentes manifestó que le gustaría que los estudiantes se quedaran en el campo, o que se fueran a estudiar y regresaran, pero asumiendo otro rol, al que le asigna un valor mayor:

Bueno, como objetivos, ¿sí?Cuál es mi objetivo... Para mí, como le dije, soy nuevo en este campo de la experiencia rural, pero mi objetivo es, primero, que el estudiante no se vaya del campo. Pero no que se quede en el campo cultivando, sino que sean ellos los que dirijan el campo, eso es lo que yo quiero. Porque no podemos sacar... Que ese es el miedo o la angustia que yo sí tengo, que la gente se quiere ir a la ciudad, ¿y quién va a manejar el campo? Entonces sí que ellos valoren el campo, sean ingenieros... Yo lo estoy enfocando, mis áreas, mis materias, enfocándolo a eso, a esas competencias, que ellos se empoderen de su finca, que dejen de ser cotereros... Cotereros no, ¿cómo le llaman? Los que... Recolectores, sino que sean ellos los que gobiernen. Y ellos lo tienen, porque capacidades tienen, tienen sus espacios. Que sean emprendedores o microempresarios de su propio cultivo, de su propia cosecha (D1SI).

Sin embargo, para otro de los docentes entrevistados, la experiencia de trabajar en el campo modificó la percepción que tenía sobre la utilidad de la educación para los proyectos de vida de los estudiantes, y sobre su validez cuando decidían quedarse en el campo. Se refirió a una anécdota que relacionamos a continuación, donde una interacción con un estudiante le permitió cambiar su opinión frente a la valoración negativa que tenía sobre los proyectos de vida de los estudiantes campesinos:

Había un estudiante que iba, de las cuatro clases que tenía conmigo, siempre me faltaba dos, siempre me faltaba una. Pero lo más curioso es que el estudiante participaba, el estudiante hacía los ejercicios, pero nunca llevaba las tareas, él nunca llevaba los trabajos, como la gran mayoría. Pero me parecía muy curioso, yo decía “pero este niño por qué me falta tanto”. En un momento, cuando yo salí de clase, él iba con dos racimos de bananos, o de plátanos, ni sé, yo sé que era verde, ni siquiera me detuve tanto a mirar, sino me puse a detallar ese muchacho. Y lo más hermoso de todo es que era recién salido del colegio y a él no le daba pena ni nada, y sin la camisa ni nada, y pasando y saludando a sus compañeros, todo el tema. Me saludó a mí, y te digo la verdad, no lo saludé, quedé tan impactado, porque yo dije... O sea, en vez de tener esa percepción mía, “ah, este muchacho, hombre, trabajador”, no. Tuve mi percepción en decir, “eh, pero este muchacho, está prefiriendo ganarse la plata que ir a un verdadero conocimiento, por ejemplo, el mío”.

Entonces ahí yo supe, después de esos días de reflexión, que yo era el equivocado. Que, en realidad, el muchacho... Nosotros no tenemos que sacarlo del campo. Si eso es lo que ama, ¿para qué sacarlo de las cosas que ama? Y entonces desde ahí fue cuando yo lo analicé y dije no, acá el equivocado soy yo. Empecé con ellos, más bien fue a eso, ¿sabes? “Chicos, ¿ustedes qué quieren ser...?” (...) Entonces para ellos termina siendo eso, en seguir trabajando desde el campo, en seguir trabajando desde su núcleo familiar, seguirle aportando y llevar algo a la casa. Y eso para mí, uf, termina siendo demasíadamente valioso (D5CH).

Finalmente, en cuanto a las estudiantes, cuatro de los cinco docentes entrevistados mencionaron que sus proyectos de vida se centran principalmente en las relaciones amorosas -con hombres usualmente mayores que ellas-, y los embarazos a edades tempranas, por lo que una vez terminan el colegio se van a vivir con sus parejas y ofician como amas de casa. Esto se contradice con los deseos expresados por las estudiantes entrevistadas, que, aunque son pocas, apenas tres, todas manifestaron querer acceder a

la educación superior y tener ocupaciones por fuera del hogar. Los docentes se refieren a que estas son las trayectorias que acaban por seguir, una vez se gradúan:

Sí salió una niña de acá que ya está en la universidad, está becada, es super buena, pero son contaditos los que tienen esa aspiración, y ellos no son de los que "me voy a esforzar" (...) Eso sí, van a venir mamás bachilleres, porque eso es lo único, terminan el bachillerato y suácata, se van con alguien a tener bebés (D2CH)

Pero la mayoría de niñas, uno les pregunta, jovencitas, "no, sí, ella no, ya terminó, sí ella estudió allá, estudió acá, pero no, sigue... Ahora se enamoró del muchacho y administra su finca". Entonces eso es como una bola de nieve, ella vuelve a tener sus hijos, vienen... Es lo mismo que [la mamá de] ella vivió (D1SI)

Adicionalmente, la subvaloración de los proyectos de vida está relacionada con la poca importancia que se le asigna a la pertinencia desde su acepción de relación con los intereses de los estudiantes. Ninguna de las preguntas que se hizo sobre currículo y prácticas docentes fue respondida con relación a lo que los estudiantes manifiestan que quieren hacer, y sus opiniones o deseos no son tenidos en cuenta en ese sentido.

Sin embargo, los docentes, de la mano con los estudiantes, sí asignan una importancia significativa a la pertinencia de la educación para el bienestar y la felicidad. Esto es evidente al indagar por sus metas como maestros y maestras, ya que todos los entrevistados manifestaron que su fin último era formar buenas personas, ciudadanos con capacidades para desenvolverse de forma sana en una vida en sociedad, y que tengan fuertes sentidos de responsabilidad y respeto con sus pares.

Yo sé que nosotros tenemos una responsabilidad académica sobre ellos. Sin embargo, para mí es más importante la responsabilidad social. Yo a qué tipo de personas estoy apoyando para que le brinden algo a la sociedad y que esto mejore un poco. Yo quiero que mis niños sean buenas personas. Así no... Si van a ir a la universidad, si van a ir al SENA, o simplemente se van a quedar con su título de bachilleres, yo quiero que ellos sean buenas personas. Que no piensen en destruir a otra persona, o que el sentido de ellos laboral sólo vaya dirigido a que yo me sienta feliz sin importar cómo afecte a los demás, o que si yo laboro sólo sea para consumir licor, que generalmente se ve en este tipo de población que atendemos (D1CH).

Entonces eso creo que termina siendo a veces la mayor enseñanza. Es que ni siquiera es el área de uno, ni siquiera es el área de uno, te digo la verdad. Hoy en

día el estudiante hasta en lo urbano y lo rural hay que enseñarle, a que crean en ellos mismos, a que valoren, a que valoren lo que tienen como persona. Eso yo creo que es lo más primordial (D5CH).

Esto no sólo se evidencia en el discurso sino también en las prácticas. Por ejemplo, uno de los docentes de la sede Sinaí realiza un trabajo independiente con una fundación, y en ese proceso llevó unos talleres de educación sexual a ambas sedes. Adicionalmente, en las entrevistas a los estudiantes se identificó que este tipo de acciones en las que los docentes buscan aconsejarles, educarles en su subjetividad y transmitirles herramientas para su vida en sociedad, son valoradas y consideradas de un aporte positivo a su formación como personas.

Claro, me ha servido de harto porque... Ya sea como el profesor, que explica lo del estudio, y ya que él nos aconseja sobre la vida de uno también, no sólo en la educación de... Sí, cómo le digo, no sólo el estudio sino también en la vida, la vida de cada uno. Nos enseña. Y pues ha sido de gran ayuda para... Sí, de beneficio para nosotros (E7SI).

Finalmente, en cuanto a los directivos docentes, la pregunta por la pertinencia se centra en una acepción que no se había contemplado en el marco conceptual, y que aquí llamaremos pertinencia administrativa. En el análisis de las condiciones diferenciales de la escuela en zona rural, el rector de la institución educativa se centró principalmente en la normatividad de la educación rural a nivel nacional, donde poco se tienen en cuenta las formas organizativas particulares del campo, lo cual impacta directamente en la gestión educativa. Esto se evidencia en una inadecuada relación de tasa de estudiantes por docente, que no responde a la densidad demográfica de la zona rural, una mayor distancia de los hogares de los estudiantes al colegio, lo que incide en la deserción escolar, y finalmente, el estado de las vías, lo que impacta en la rotación de la planta docente y en la falta de motivación para tomar plazas en zona rural. De acuerdo con el análisis del rector, estos factores contribuyen a la generación de inequidad y al aumento de la brecha de la calidad educativa entre el campo y la ciudad.

Por ejemplo, en cuanto a la tasa de estudiantes por docente, el Ministerio de Educación Nacional designa un mínimo de 32 para zona urbana y de 22 para zona rural. Esto implica que, para poder asignar más docentes a una sede, no se tienen en cuenta los grados de escolaridad que estén cursando los estudiantes matriculados, los intereses que tengan en

términos académicos, ni sus proyectos de vida, sino únicamente su cantidad. Esto causa que, en zonas de baja densidad demográfica, como son las sedes Sinaí y Colegio, dos docentes deban asumir la carga académica de todas las asignaturas a nivel de bachillerato.

¿Cuál es la situación de la ruralidad? Pues el número de estudiantes que se manejan en lo rural no da para la tasa que estipula el Ministerio de Educación respecto a la relación estudiante-docente (...) ¿Entonces qué va creando eso? Eso va creando una desigualdad, una inequidad muy tremenda respecto a la calidad de la educación que reciben los niños de lo rural respecto a lo que tienen los de lo urbano. Eso es complejo, lo veo muy complejo. Pues sí, hay modelos pedagógicos que tratan de hacerle la vida fácil al estudiante y al maestro en lo rural. (...) Pero de todas maneras la calidad educativa que recibe un niño del campo es mucho menor a la calidad educativa que puede recibir un niño de la de la ciudad (R1).

La coordinadora de las sedes rurales de la institución educativa también mencionó una acepción de pertinencia que se relaciona con la gestión administrativa de la ruralidad. Para ella, igual que para el rector, los modelos educativos flexibles son una estrategia que facilita la gestión de las sedes rurales, teniendo en cuenta las características demográficas de la población que atienden. Sin embargo, la coordinadora diagnostica que muchas veces la aplicación del modelo se ve como un trámite que no pasa del papel, ya que no se realiza formación docente, no se entregan recursos económicos para la gestión de los materiales y no se realiza un verdadero diagnóstico de la población estudiantil, su contexto productivo y sus formas particulares de vida.

Se necesita realmente hacer un estudio... Yo creo que los modelos flexibles son importantes, y que haya un seguimiento, una supervisión de ese trabajo como tal para los docentes. Y tener, claro, una capacitación y los recursos, porque muchas veces... Bueno, ahora último, que ya lleva muchos años, siempre se ha hablado de Escuela Nueva. Pero en el papel, porque eso exige unos requerimientos mínimos que no cuentan, de verdad, las instituciones para poderlo aplicar. Se habla de Media Rural, pero, sin embargo, es imposible en estos momentos, porque se habla de una técnica, donde los docentes no son técnicos, entonces es un docente que no es su especialidad, que le toca darle todas las áreas. Sí se debería aplicar, y sería lo ideal, porque ellos el interés es básicamente... Depende la zona, en unas es el campo, Sinaí y Colegio, sí es campo, Chembe ya es más como tirando a la ciudad. Entonces es otro contexto totalmente diferente, que tocaría ver como cuáles son sus intereses,

para poder aplicarlo. Pero entonces sí, sí se deberían aplicar los modelos flexibles, hasta por la rotación de estudiantes que hay, por el manejo que se le da a la distancia, pero para eso se necesita también del apoyo de los recursos, en cuanto al gobierno (C1).

Recordemos que, como mencionamos en el contexto de investigación al inicio de este documento, la institución educativa ofrece a los estudiantes del nivel de media graduarse como técnicos en producción agropecuaria y, a partir de 2022, también en programación de software, gracias a un convenio de articulación que tiene con el SENA. Estos programas técnicos solo se ofrecen en la sede principal, debido a que no existen condiciones económicas favorables para poder implementarlos en las sedes rurales. Por ejemplo, el SENA exige un número mínimo de estudiantes para asignar instructores y a su vez demanda una inversión de tiempo por parte de los estudiantes, asunto que es difícil de lograr por las obligaciones económicas que ellos y ellas tienen con sus hogares, lo que les implica dedicar a trabajo, el tiempo que no están en la escuela, ya sea remunerado o no.

Precisamente por las zonas donde están ubicados, que los docentes técnicos no suben, que tienen que bajar, a ellos les queda complicado por situación económica, porque eso implica un gasto que no lo tienen. Entonces no hay quién suba a dar esos técnicos. Entonces no se ha podido... Y por eso, fuera de eso, la parte de articulación que se hace con el SENA exige un mínimo de estudiantes, y los estudiantes son mínimos en las zonas rurales (...). Entonces para ellos no se justifican los gastos de subir un docente a darle a cuatro estudiantes clase. Se les ha dicho muchas veces que vayan, pero a ellos no les conviene tampoco por esos gastos (C1).

El rector mencionó que se han hecho intentos por implementar educación agropecuaria en las sedes rurales, pero no ha sido posible debido a las barreras administrativas que no comprenden las dinámicas propias de la demografía rural. Por ejemplo, la sede Sinaí es una sede nueva, y las familias de su comunidad educativa se dedican principalmente a actividades agropecuarias. Por tal motivo, desde la gestión directiva de la institución se pensó en implementar un espacio para la formación agrícola dentro de la escuela, con cultivos propios de la zona, sin la articulación con el SENA sino asignando docentes propios de la institución. Pero el proyecto no se materializó porque la población escolar es muy baja y esto no permite asignar el docente adicional que se requiere.

Sería lo ideal llegarles al campo con eso. Y ya lo hemos ensayado y no hemos podido. Lo ensayamos con Sinaí, porque en Sinaí... Resulta que Sinaí también es una invasión. Sinaí es un asentamiento que se estableció sobre una finca que compró el municipio para reserva de aguas. Entonces una comunidad desplazada de otro sitio del sur del Tolima llegó allá, invadió, pero ellos pensaron en dejar un espacio para la escuela. Y en ese espacio para la escuela, en un comienzo, cuando se empezó allá la escuela, pues también pensamos en dejar un área específica para cultivos, que fueran de la misma escuela, para implementar algo así agropecuario, pero lo luchamos y no fue posible. No, muy complejo, por lo que le digo, porque no tenemos los... No se tienen los docentes, porque además son pocos estudiantes... Bueno, y la media entre el número de estudiantes... La relación entre el número de estudiantes y docentes debe ser una específica. Y no daba, entonces no fue posible, es muy complejo, sobre todo por el personal humano que se requiere (R1).

Los directivos docentes realizan un análisis similar al que presentan los docentes sobre los proyectos de vida de los estudiantes. En ese sentido, se interpreta que los proyectos de vida de los jóvenes campesinos/as tienen un alcance corto cuando estos se relacionan con continuar en el campo, lo que se asemeja a la tensión entre asignar un mayor valor a la educación superior y a las oportunidades disponibles en la ciudad y reconocer la necesidad de que permanezcan en el campo.

Dependiendo la zona. En la parte que yo te digo de Sinaí, no, la expectativa es salir a trabajar el campo. Que, de hecho, ellos desde antes, noveno, décimo, ya empiezan a salir, que por el cultivo, que la cosecha, (...) entonces las expectativas son eso, es salir... Para ellos lo máximo es el bachillerato, de hecho, son muy pocos, un porcentaje mínimo el que sale a ser profesional o técnico. Ellos como ya tienen su parte de la finca, saben cómo moverse, entonces lo ideal es terminar el bachillerato e irse a trabajar al campo. Por el otro lado sí hay más opción, lo que es Chembe y Palmilla, sino que en Palmilla no hay secundaria, lo que es en Chembe sí ya son más ligados a la ciudad, entonces ellos sí tienen más expectativas de la parte profesional y técnica. Pero de resto sus expectativas también muy cortas, terminar el bachillerato, las mujeres conseguir su esposo (C1).

Para el rector es importante diferenciar entre los estudiantes campesinos que estudiaron su primaria en alguna de las sedes rurales y luego cursaron el bachillerato en la sede principal, y los estudiantes que llevan todo su ciclo educativo en las sedes rurales. Esto implica un

reconocimiento de que el acceso a la educación urbana transforma los proyectos de vida de los estudiantes que provienen del campo.

Bueno, hay algunas veredas, por ejemplo, Palmilla, La Esperanza, Carrizales, no tienen bachillerato, sólo primaria. Entonces, los estudiantes, lo más normal es que se vayan para la sede principal, ahí en El Salado. Pero otros, por ejemplo, de La Palmilla, otros se van a Chembe, más bien a terminar allá (...). Entonces los que llegan ahí adquieren una visión distinta a los que van a terminar el bachillerato en Chembe, o lo terminan en la vereda Colegio, o ahora tienen la opción de terminarlo en Sinaí. Son visiones distintas. El que se viene para la principal, busca la manera como de salirse del campo, pero el que termina su bachillerato allá, uno lo ve más arraigado y trata de quedarse allá, allá mismo. Es un fenómeno que yo vengo analizando ya desde hace varios años, y está pasando de esa manera. Abren los ojos cuando vienen a la principal. No sé, ven otras cosas, creen que hay mejores opciones en la vida y las buscan. Pero los de lo rural sí se quedan normalmente en su finquita (R1).

Por su parte, en referencia al análisis documental, la pertinencia educativa aparece mayoritariamente desde su acepción económica. Las propuestas de proyectos que plantea el MEN para la secundaria y la media rurales se enmarcan en la noción de que la educación debe ser, sobre todo, útil para el desarrollo económico local, regional y nacional. De tal forma que el objetivo principal de las instituciones educativas es la formación de capital humano, y en el caso de la zona rural, con un mayor énfasis en la educación para el emprendimiento y no para la vinculación de mano de obra formal a empresas constituidas. El siguiente es un fragmento del *Manual para la Formulación de Planes de Educación Rural* (MEN 2012):

La formación de capital humano es esencial para un proceso regional de desarrollo. Significa formar personas con escolaridad avanzada (técnica, tecnológica o profesional), con especialización en campos del conocimiento técnico para actividades productivas a través de competencias laborales específicas (agropecuarias, industriales, agroindustriales, de servicios), manejo amplio de las nuevas tecnologías y un buen equipamiento en competencias generales. El desarrollo económico, los procesos de innovación y cambio tecnológico en las regiones requieren como condición indispensable de este capital humano. Una característica especial es que este recurso haya sido formado en el emprendimiento

y haya adquirido capacidad para poner en práctica esa formación (“empresarismo”), teniendo en cuenta que, en nuestro medio rural, el reto es realizar emprendimientos nuevos, más que el acceso al mercado laboral de mano de obra asalariada. (p. 13)

En otro documento producido por el MEN, los *Lineamientos para la Articulación de la Educación Media* (2010) también se comprende la pertinencia casi totalmente desde su acepción económica. Como se mencionó anteriormente, la articulación es el proceso mediante el cual las instituciones educativas que ofertan grados de media forman alianzas con instituciones de educación superior y con empresas para facilitar el tránsito de los estudiantes entre la vida escolar y el mundo laboral. Las sugerencias que da el MEN a las escuelas están principalmente orientadas a la educación para el trabajo. No se busca educar ciudadanía, sino capital humano; el valor de los estudiantes se sustenta en su función productiva.

¿Para qué articularnos? Para lograr la pertinencia: Se debe ampliar la capacidad de leer el entorno y de fortalecer los vínculos con actores estratégicos del desarrollo para identificar los sectores dinámicos prioritarios que requieren formación de talento humano en los niveles técnico-laboral, técnico-profesional, tecnológico y profesional universitario. Esto representa oportunidades de inserción productiva o creación de empresa para los egresados en el corto, mediano o largo plazo (p. 8).

La pertinencia desde su acepción cultural aparece también en el Manual de Formulación del PER. En él se reconoce que la zona rural tiene particularidades frente a la urbana, y que en Colombia se han hecho esfuerzos para que la política educativa atienda estas diferencias, lo que se refleja principalmente en los modelos educativos flexibles y en las leyes que rigen la educación para grupos étnicos. Pero aún en el reconocimiento de las diferencias culturales campo/ciudad, el énfasis se pone nuevamente en las necesidades económicas. Por ejemplo, el documento reconoce que la asociatividad es fundamental para todos los aspectos de la vida en el campo, pero le da mayor importancia a su carácter económico como norte para la formación educativa:

En relación con el desarrollo se destaca igualmente la necesidad de contar con un capital social, entendido como la capacidad de los habitantes de una región para relacionarse constructivamente y participar en los procesos de desarrollo a través de formas organizativas que potencien el trabajo de las personas sobrepasando el interés particular por el colectivo. Se trata de lograr asociatividad en diferentes

campos, sin lo cual no será posible avanzar en el desarrollo. La educación debe formar a los jóvenes para asociarse. En la vida rural la capacidad de asociarse es esencial en todos los aspectos, pero en especial en el plano económico, para resolver exitosamente situaciones en las que pocas personas alcanzan sus objetivos mediante el esfuerzo aislado e individual. (p. 13)

Por su parte, la concepción de la pertinencia para el bienestar y la felicidad aparece únicamente en uno de los documentos analizados, las *Secuencias Didácticas para el desarrollo de Competencias Ciudadanas*. En este texto, se reconoce que es importante educar para la gestión de las emociones, ya que éstas cumplen una función en el sostenimiento de los valores culturales de una sociedad.

Además, la forma en la que nombramos las emociones trae de la mano el orden moral de la cultura en la que estamos, esto es, el uso de las emociones se da en lógicas específicas que permiten la emergencia de experiencias con significados locales. Por ejemplo, cuando enseñamos a los niños en la cultura democrática a sentirse responsables de lo que hacen y asumir las consecuencias de ello. En este sentido, se puede afirmar que las emociones están al servicio del mantenimiento de un orden moral en una cultura. En otras palabras, las emociones sirven funciones socioculturales, esto quiere decir que las emociones apropiadas culturalmente sirven para restringir actitudes y comportamientos indeseables, y sostienen los valores culturales. Este orden moral está comprendido por creencias, juicios y deseos, cuyo contenido es determinado por sistemas de valores, creencias y valores morales de comunidades específicas (MEN, 2013, pp. 12-14).

En general, este texto de Competencias Ciudadanas evidencia una fuerte orientación a la formación para la convivencia en el marco de una construcción ciudadana coherente con valores democráticos. Esto puede verse como alineado con la postura de los docentes, quienes identifican entre sus objetivos misionales la importancia de que sus estudiantes se conviertan en buenas personas, que no hagan daño a sus pares y que crean en sí mismos/as y en sus capacidades.

Adicionalmente, la lectura permitió identificar una forma de pertinencia que no se ubicó ni en la construcción del marco conceptual ni durante el proceso de entrevistas, la pertinencia educativa para la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas. El Manual de Formulación de PER invita a las instituciones a mejorar sus resultados, pero no están

pensados como elementos en relación directa con la vida real de los estudiantes, sino que existen más o menos de forma autónoma, como un indicador de calidad educativa. Ejemplo de ello es que, mientras los docentes realizan reflexiones sobre las formas en que esperan que sus estudiantes demuestren un proceso de educación para la formación ciudadana, la única mención que se hace de esto en el Manual del PER está pensada como una categoría medible mediante pruebas estandarizadas.

En materia de calidad, los estudiantes rurales deben recibir la mejor educación para desarrollar las competencias en áreas básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias), como también las competencias para ser un buen ciudadano. La calidad debe reflejarse en buenos resultados en las pruebas estandarizadas SABER; esto constituye un reto para el medio rural en donde se suele estar en el fondo de la tabla de resultados en las pruebas. Los desempeños que miden las pruebas son producto de condiciones ambientales y otras propias del sistema educativo; garantizar el mejor escenario para que los jóvenes rurales puedan competir en términos equitativos es también tarea de quienes planifican y ejecutan su educación (MEN, 2012, p. 14).

De este modo se identifica que la comunidad educativa toma distancia de lo que plantea el Ministerio de Educación como una educación pertinente. Se encuentran algunos puntos en común, pero en general, mientras que el MEN da un peso casi total a una educación pertinente económicamente, especialmente en términos de emprendimiento y formación de capital humano, la comunidad educativa asigna mayor valor a una educación para el bienestar, la formación de ciudadanía y el respeto a las diferencias culturales típicas del campo.

En cuanto a la pertinencia en su acepción cultural, los documentos señalan que las diferencias culturales del campo deben ser tenidas en cuenta y los modelos educativos flexibles son una estrategia para adaptar la educación a las aulas rurales. Sin embargo, en este entorno el énfasis no deja de ser económico, ya que usualmente se orienta hacia lo productivo y lo eficiente. Llama la atención que, al preguntar por modelos flexibles, los directivos de la institución reconocen también que pueden acercarse culturalmente a las particularidades del campo, pero no tanto desde lo cultural sino desde lo administrativo, y en ese sentido los califican como insuficientes en cuanto a los recursos otorgados y como impertinentes para las formas demográficas que presentan las veredas atendidas en la actualidad.

A continuación, examinaremos las formas en que los distintos actores y textos indagados conciben el campo y el desarrollo rural, para comprender las formas en que los sentidos de la pertinencia interactúan con el contexto de la comunidad educativa.

5.2. Sobre las percepciones frente al campo y el desarrollo rural

Se presenta una tensión en las percepciones sobre el campo, tanto entre los estudiantes como entre los docentes, manifiesta en la dualidad de encontrar una mayor calidad de vida allí que en la ciudad -valoración positiva-, pero un mayor límite en las posibilidades de realización del proyecto de vida -valoración negativa-. Cuando se les pidió que compararan el campo con la ciudad, tanto docentes como estudiantes identificaron menor calidad de vida en términos sociales y ambientales en la ciudad, pero también mayor calidad educativa y mejores oportunidades económicas y laborales.

Mucha la diferencia la verdad, porque para mí la ciudad es (...), no soporto estar allá. Mantengo estresada, dolor de cabeza, en cambio por acá es todo como muy relajado. Sí, mucho más tranquilo. Pues la ciudad, obviamente enseñan mejor en las escuelas, mucho más. Pero pues uno acá aprende y todo, y es más tranquilo, menos problemas, porque pues hay veces... ¿Cómo le digo? Es como mejor la convivencia aquí que en la ciudad. Porque muchas veces los muchachos de la ciudad son como muy... Más duro (E3CH).

Para los estudiantes en particular, la rudeza del trabajo típicamente campesino también es un factor que se tiene en cuenta respecto a la escogencia de proyectos de vida alternativos al campo. Dado que todos ellos trabajan en labores domésticas de algún tipo desde tempranas edades, conocen el peso de este tipo de trabajo y ven en la educación superior y en la migración a la ciudad, la posibilidad de acceder a empleos calificados con mejores condiciones.

ENT: Ah, o sea, siempre que has tenido trabajo ha sido así con la familia.

E2CH: Sí. También pues, cuando hay, pa'coger café por acá, o cualquier trabajo de campo que salga.

ENT: ¿Y te gusta el trabajo de campo?

E2CH: Sí, no es feo. Sólo que pues pa'matarse uno por acá, es mejor estudiar. Ahí sí como dijeron, pesa menos un lápiz que un azadón (E2CH)

Para uno de los estudiantes, que creció en Bogotá y llegó a vivir al campo con sus abuelos campesinos durante la pandemia, la identificación de la dureza del trabajo campesino y su mínima retribución se expresó de la siguiente forma:

No, el campo es muy duro. Comenzando así, y segundo, el campo es... El campo usted nunca tiene un proyecto de vida. Digamos, usted en el campo trabaja, trabaja, como uno es joven a uno no le parece tan fácil trabajar. Pero como lo que le pasó a mi abuelo, trabaja y trabaja, y ya tiene su edad y... ¿Y qué tiene? Tiene una finca, pero... ¿Sí me hago entender? Tiene una finca y una casa, pero ya. Si vende la finca, se va pa'la casa, ¿y de qué vive? Entonces a eso voy. Me gustaría ser, no sé, militar, porque pues sé que en alguna parte ya voy a quedar con una pensión. Ya sé que con eso me podré mantener. Y si no, pues desde que empiece... Sí, mi idea es desde que empiece, a uno le van pagando, ¿cierto? Mi idea es ir ahorrando esa plata, para cuando ya pueda, pagar mi propia carrera de Fuerza... O pagar de suboficial, así, algo más... Con lo mismo que voy ganando ahí. Y no gastármela en pendejadas. A eso yo voy. Ya uno, un ejemplo, uno sale con una pensión buena, uno la puede invertir en algo (E4CH).

Tanto docentes como estudiantes manifiestan ideas positivas sobre la calidad de vida en el campo, pero entre los docentes hay unas nociones que reproducen concepciones romantizadas de la zona rural, evidentes en el uso de adjetivos y sustantivos para describir tanto al entorno como a los estudiantes, como la valoración del paisaje, o la idea de que los estudiantes son “más dóciles”, “más manejables”, “con menos vicios” que los de la ciudad. Uno de los docentes mencionó que parte de lo gratificante de su trabajo es que los niños y niñas son más educados y otro resaltó que en zona rural la figura del docente es más respetada que en zona urbana. Entre las ventajas del trabajo docente en zona rural, la menor cantidad de los estudiantes también es identificada como una ventaja.

D4CH: Es mi paraíso. Tanto así que yo digo, es mi paraíso. Es hermoso, por el paisaje, árboles, que me encantan, y ellos, los niños son totalmente diferentes acá que allá. Son más manejables. También conflictos fuertes, pero ellos son más manejables.

ENT: Más tranquilo como en general, el trabajo.

D4CH: Sí, claro, sí. Pero acá a uno le dan como más ganas de trabajar, porque pues uno les coge cariño a ellos. Y acá como que uno se... Se acerca más, casi que

conoce uno la vida de cada uno. Bonita, a veces ellos le cuentan... Entonces... Aquí, la experiencia mía de enseñar es como nunca, yo digo, vine a aprender a enseñar aquí. Porque en el pueblo pues uno hace sus guías, trabaja, 40, 50 alumnos, que no le queda a uno tiempo de nada, en cambio acá yo dentro de la clase hablo con ellos, decimos chistes, nos reímos, es otra cosa, es otra cosa total (D4CH).

Como se ve, los docentes señalan la importancia de las relaciones comunitarias que se establecen cuando se ejerce la docencia en el campo. Esto es un tema recurrente en las entrevistas a los docentes, donde se señala que la labor de las maestras y maestros en el campo está intrínsecamente relacionada con la construcción de relaciones comunitarias con la comunidad educativa.

Uy, y te digo algo, cuando uno sale de la zona rural... Uy, Dios mío, tú estás sabiendo que estás dejando una familia. Y es así. En cambio en lo urbano no tanto, ¿sabes? En lo urbano ya muchos docentes, hasta me puedo incluir ahí, estamos dejando que las cosas pasen por inadvertidas, porque si nos involucramos mucho termina siendo un perjuicio para el mismo docente. Entonces... En cambio en el campo no, en el campo tú no solamente estás con el estudiante, en el campo a ti te toca también con la familia, porque es que siempre vas a encontrar un saludo de esa personita en el campo, de la mamá, del papá, "¿cómo está? Venga, profe, tómese algo" (D5CH).

Las valoraciones negativas identificadas por parte de los docentes se relacionan con las condiciones materiales del trabajo, especialmente la menor disponibilidad de recursos para desarrollar el trabajo docente. Todos los profesores identificaron que, debido a la estructura de la educación rural, deben asumir roles para los que no están preparados, lo que va desde la enseñanza en aulas multigrado, encargándose de áreas del conocimiento distantes de sus núcleos profesionales, hasta la carencia de recursos económicos para la instalación del internet. Una de las quejas principales es que no hay ningún tipo de preparación o formación para asumir las plazas rurales.

D2SI: Lo que le comentaba ahora sobre las dificultades que teníamos, que nosotros somos docentes multifuncionales, ¿no? Que servimos de psicólogos, de enfermeros, policías... Bueno. Entonces deberíamos... O el Estado, debería darnos una capacitación especial para el manejo de la pedagogía rural. Sí, o debería haber como una especialidad, una especialización en lo rural, pero no la hay.

D1SI: Ah... Bueno, sí, eso sería el Estado, que pensara que los maestros rurales tuvieran un...

ENT: Como otro ciclo de formación, algo que los preparara.

D1SI: Otro ciclo de formación para ese campo. Sí, porque uno, la misma necesidad económica y todo, uno acepta la ruralidad, y yo creo que lo hacemos con la vocación y con el amor que da, pero sí sería que todo el que quisiera ese campo, tomara un curso particular. Que el Estado lo acompañara en eso.

Entre otras de las valoraciones identificadas como negativas entre los docentes están las condiciones materiales del campo como tal. Quejas sobre la calidad del transporte, el estado de las vías y la infraestructura de las aulas son algunas de las principales. Esto también es de importancia para la coordinadora, ya que, debido a que debe realizar su trabajo en las seis sedes rurales de la institución educativa (tres de primaria y bachillerato, y tres únicamente de primaria), está obligada a trasladarse permanentemente por vías en mal estado, con oferta de transporte deficiente y con pocas condiciones de seguridad. De igual forma, para el rector estas condiciones afectan el bienestar de los docentes y de hecho contribuyen a la ampliación de la brecha de la calidad educativa entre zona urbana y rural.

Y pues lo único complejo es cuando las condiciones climáticas afectan el transporte de los docentes. Hay mucha lluvia, entonces las carreteras se ponen malas, o hay algún derrumbe y los docentes no alcanzan a llegar, se tienen que quedar una o dos horas ahí trancados hasta que finalmente pueden pasar, entonces están llegando un poco tarde a la sede. No es de siempre, pero se da de vez en cuando, entonces esa es como la desventaja que tiene el docente, está propenso a un accidente, de pronto en la carretera porque normalmente se movilizan en motos casi siempre (R1).

Tanto en estudiantes como en docentes se percibió que el mundo rural se concibe como un universo material y de sentido opuesto o distante de lo urbano. Las comparaciones tienden a ser tajantes, no existe una noción de lo rural-urbano como un continuo de relaciones, como plantea por ejemplo el concepto de nueva ruralidad. De vez en cuando se señalan algunos encuentros, pero principalmente están asociados a valores o elementos identificados como ciudadanos, que invaden o contaminan el campo, como la tecnología y el uso de sustancias psicoactivas:

Yo sí llegué aquí convencido de que en el campo se mantenía... Yo había sido misionero, entonces yo al campo lo había visto como algo virginal, no contaminado

ni nada. Pero ya viendo aquí en el campo, veo que la tecnología sí les hizo abrir unos ojos y unas ganas de salir del campo pa'irsen a la ciudad, a lo desconocido. Ellos todavía tienen un imaginario que la ciudad es la panacea. Y sí, el campo se ha ido... Yo veo aquí, para tener tan poquitos estudiantes, y para tanta gente, es poco. Y no, sí, aquí ya llegó ese bendito vicio, hay que reconocer. La tecnología también invitó a que toda esta... A todo lo que se veía en la ciudad, ya se está viendo acá. No en el mismo nivel de la ciudad, pero ya llegó la contaminación. Yo sí siento que llegó la contaminación (D1SI).

Al pedir a los docentes que describan a sus estudiantes, generalmente lo hacen dando énfasis a su carácter campesino, el cual es calificado muchas veces como inocente y desconocedor de la ciudad. Esto es consistente con la separación conceptual que se hace entre lo rural y lo urbano, donde se les reconoce como dos universos separados. Sin embargo, en las entrevistas con los estudiantes, se identificó que varios de ellos habían vivido en algún casco urbano -Ibagué o Bogotá-, o trabajan los fines de semana en negocios de la ciudad como restaurantes, tiendas o talleres, tienen familiares que viven en Ibagué a quienes visitan con frecuencia, y uno de ellos asiste a clases de inglés en un instituto privado. A pesar de que viven en fincas y desarrollan actividades agrícolas, es evidente que tienen relaciones con la ciudad, que varían en su intensidad dependiendo de cada estudiante, y que son más fuertes en la sede Chembe, debido también a su mayor cercanía con el barrio El Salado.

Es que Chembe, estamos hablando de que en moto te queda a 15 minutos de la ciudad. Y estamos hablando que el Sinaí aproximadamente te estás demorando unos... ¿Cuánto nos estamos demorando al Sinaí? Una hora y... Entonces termina siendo hasta el mismo tema de posibilidad para cada uno de sus miembros. Siempre me he llevado yo eso en mente, entre más lejos estemos de un contexto que no conocemos, pues más difícil seremos de abrirnos a nuestras posibilidades o a creer sobre algo. En cambio, las personas que están un poco más alejadas tienden a quedarse bajo lo que conocen. Y, por ejemplo, en Chembe todos han ido a la ciudad, todos conocen Ibagué, todos conocen el tema de El Salado, todos conocen el territorio en el cual se desenvuelven, como en la parte urbana también. Entonces no es que sea tan ajeno hacia ellos, pero a nivel de académico y a nivel disciplinario sí se sigue comportando como lo que son en la zona rural (D5CH).

Por su parte, los documentos examinados exhiben una concepción de lo rural-urbano basada directamente en el concepto de la nueva ruralidad. En la perspectiva del Manual de formulación de PER, por ejemplo, se enfatiza en el creciente fortalecimiento en las relaciones entre lo urbano y lo rural como indicador de la transformación territorial que está ocurriendo en el campo. Como nota, vale la pena fijarse en la prevalencia que se le da a lo urbano sobre lo rural, ya que las costumbres y valores que se difunden son las urbanas. En este proceso de interrelacionamiento entre el campo y la ciudad, es el campo el que sufre el cambio en su estructura social y cultural, mientras la ciudad aprovecha o consume los bienes de disfrute de la zona rural.

Contrario a pensar en “urbano” y “rural” como mundos radicalmente diferentes y hasta opuestos, hoy se reconoce que la vida en el medio rural incluye la generación de ingresos a partir de actividades no agropecuarias, mayor vinculación de la gente con los centros urbanos, nuevas tecnologías y medios de comunicación que en muchos casos rompen el aislamiento tradicional. Todos estos factores modifican la vida en el campo por la difusión de valores y costumbres antes considerados exclusivos del medio urbano, al tiempo que facilitan al mundo urbano la comprensión de lo rural. Hoy encontramos una continuidad de territorios con características diversas y no homogéneas en cuanto a disponibilidad de servicios básicos, posibilidades de desarrollo económico y social, dispersión y concentración de la población, presencia y eficacia de instituciones del Estado, desarrollo institucional y relaciones con grandes centros urbanos (MEN, 2012, pp. 9-10).

Adicionalmente, en los documentos se identifica una concepción del campo como un espacio que se encuentra en francas condiciones de desigualdad económica, señalado mediante la existencia de una brecha que debe ser subsanada mediante su mayor integración a los circuitos de generación de capital. Esto está señalado en distintas propuestas, como, por ejemplo, las orientaciones para la formación de capital humano que pueda trabajar en las empresas que integren el sector productivo de la zona, actualmente o a futuro. Pero también se encuentra visible en las sugerencias para la economía campesina, que no se piensa que desaparecerá para dar paso a grandes empresas, pero sí que debe transformarse para ser más productiva. En este caso, lo que se quiere que llegue al campo no es necesariamente la ciudad, sino el capitalismo.

Procesos sociales en marcha y previsibles en los próximos años demandan la creación de condiciones para que grandes grupos de población se beneficien de los

desarrollos que seguirán transformando la ruralidad colombiana. Los grandes proyectos agroindustriales, mineros, viales, energéticos, producirán en muchos casos la integración económica de los actuales niños y jóvenes en condiciones más o menos favorables, en gran parte derivadas de sus oportunidades de educación. Igualmente, en las regiones donde seguirá predominando la economía campesina, se requiere elevar la capacidad productiva de los jóvenes, de modo que puedan contribuir a mejorar las condiciones de vida propias y de la sociedad en cualquier contexto (MEN, 2012, p. 110).

En ese sentido, se identifica que existe una concepción de desarrollo rural como asociado a las dinámicas propias del capitalismo, y de tal forma que se piensa que la meta de la política pública para el campo debe ser el aumento en los ingresos, de modo que se busque enfrentar problemáticas como la pobreza y la exclusión de la población rural. En los documentos se identifica una relación muy clara entre esta meta y su relación con la educación. Para el MEN es fundamental la formación de capital humano que pueda participar desde el emprendimiento o el trabajo formal en el cumplimiento de esta meta.

Tal como se dijo al comienzo del manual, la educación tiene sentido como instrumento del desarrollo social del país y de la ETC¹¹ como parte de él. El desarrollo social significa finalmente lograr niveles cada vez mayores de bienestar de la población; para ello es necesario lograr un capital humano que consiste en capacidades técnicas y científicas cada vez más elevadas y un capital social que significa personas dispuestas a asociarse con otras y poner sus capacidades al servicio de causas colectivas que contribuyan al bienestar general en su contexto (MEN, 2012, p. 42).

Desde esta perspectiva, la concepción de desarrollo en los documentos es plenamente coherente con la concepción de la pertinencia de la educación como una categoría económica. La formación de trabajadores y emprendedores es vista como estratégica para garantizar el crecimiento del sector rural y de este modo cumplir los objetivos de cierre de brechas y de integración de la población al sistema económico.

Tanto la comunidad educativa como los documentos transmiten de forma implícita o explícita la idea de que el campo es un espacio “más atrasado” en el espectro del desarrollo y que debe buscar avanzar hacia condiciones económicas y sociales como las de la ciudad: el famoso cierre de la brecha. Sin embargo, sólo la comunidad educativa señala que el

¹¹ Entidades Territoriales Certificadas

campo también es un espacio diferente -no más atrasado, sino diferente- a la ciudad, donde las ideas, deseos, lógicas de producción y categorías de lo que se considera deseable o no para un proyecto de vida son distintas, y como tal no necesariamente deben aspirar a los mismos parámetros que se señalan en la ciudad. Esto está visible en las valoraciones positivas que se asignan en las entrevistas a la vida y el trabajo en el campo; categorías como la tranquilidad, la seguridad, la libertad, etc., son formas de calificar lo rural que no desean cambiar y que se ven como ventajas frente a la ciudad, que existen gracias a que el espacio y la vida social se organiza allí de una forma diferente. El campo tiene otras lógicas, no lógicas más atrasadas, sino distintas. A pesar de que pueda parecer contradictorio, en las entrevistas se identifica que coexisten ambas nociones, la que piensa en el campo como un espacio más atrasado que la ciudad, y la que lo considera como un espacio diferente de la ciudad, con sus propios criterios de desarrollo.

6. Discusión crítica

A continuación revisaremos el contexto social y productivo del campo a nivel local y realizaremos un ejercicio de contraste entre los resultados presentados en este apartado y dicho contexto, con el fin de formular un comentario crítico sobre el concepto de la pertinencia de la educación rural en el contexto cercano a la comunidad educativa de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander.

6.1. Contexto socioeconómico del campo local-regional

A continuación presentamos un contexto elaborado sobre fuentes secundarias en las que se identificó el escenario económico, social y político de la zona rural de Ibagué y el Tolima, partiendo de tres situaciones principales: la producción agropecuaria campesina y agroindustrial en el marco del desarrollo rural, los cambios en el uso del suelo en procesos de rururbanización propios de la nueva ruralidad, y el emprendimiento turístico como estrategia de la política pública y la academia para la generación de ingresos en familias y comunidades rurales, los cuales serán presentados en los puntos a continuación. Para la elaboración del contexto no tomamos como literales los diagnósticos o propuestas de cada una de las fuentes, sino que los analizamos con el fin de comprender su postura frente a los conceptos de importancia para el desarrollo de este trabajo.

6.1.1. Producción agropecuaria, desarrollo rural y subjetivación campesina

La Agencia para el Desarrollo Rural (ADR) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) publicaron en el 2019 un documento en dos tomos titulado *Plan integral de desarrollo agropecuario y rural con enfoque territorial*. Este documento realiza un juicioso diagnóstico de los distintos renglones productivos de la zona rural del departamento (la mayoría de ellos son agropecuarios), sus respectivas fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y se identifican las variables estratégicas claves para el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores rurales. El texto se tomó para el análisis ya que en él participaron organizaciones internacionales y nacionales, y se formuló como referente para el diseño de política pública a nivel local y regional.

En el documento se identifica al café como uno de los renglones productivos prioritarios del Tolima, ya que representa el 4,3 % del PIB departamental y el 0,7 % del PIB nacional al año 2016. En las veredas de influencia de la IE Francisco de Paula Santander, el cultivo de café es la actividad económica predominante, pero a diferencia de las dinámicas

identificadas en municipios del norte y el sur del departamento, en Ibagué el café cuenta con pocas estrategias de generación de valor agregado, como las denominaciones de origen o la comercialización alternativa en mercados nacionales e internacionales. El café en Ibagué se gerencia mediante clústeres agroindustriales, y a pesar de que su producción es principalmente campesina, su comercialización se realiza mediante una lógica de tipo industrial, la mayor parte del grano se destina a la exportación, y su acopio y distribución está concentrados en centros urbanos del departamento gestionados por la Federación Nacional de Cafeteros (FAO y ADR, 2019b).

Otros renglones productivos de significancia económica para el departamento son el arroz -cultivo transitorio mecanizable de gran importancia en Ibagué-, el cacao, el plátano, el algodón, el mango, el aguacate y la ganadería. Para todos ellos, incluyendo el café, el diagnóstico de la FAO y la ADR identifica debilidades en términos de competitividad, productividad y asociatividad, lo cual se relaciona directamente con un bajo nivel de acceso a mercados internacionales y a que su comercialización se da como productos primarios, con poca o nula generación de valor agregado ya que no se realizan procesos de transformación.

Los bajos niveles para la generación de valor agregado es quizás uno de los mayores retos en los que coinciden la institucionalidad, los gremios y las asociaciones. El departamento del Tolima en la actualidad no cuenta con un nivel de transformación de productos alto, lo que genera que muchos de los productos salgan para otras regiones del país en materia prima básica. Los actores en los diferentes encuentros territoriales resaltaron la importancia de que el Plan recalque las inversiones en ciencia y tecnología, el diseño de paquetes tecnológicos y promueva la generación de valor agregado para el mejoramiento de la competitividad y el fortalecimiento de la economía del departamento (FAO y ADR, 2019b, p. 168).

En el documento se señalan otros indicadores en nivel crítico como la pobreza monetaria y multidimensional, la amenaza a la seguridad y soberanía alimentaria, el bajo relevo generacional en el campo producto de la migración rural-urbana principalmente de jóvenes, la alta concentración e informalidad en la tenencia de la tierra, y la incoherencia entre la vocación de los suelos y su uso, entre otros. Para la mayoría de estos indicadores, a excepción de los que corresponden a los problemas en la propiedad de la tierra, se

proponen estrategias de fomento de la productividad, de modo que se espera que el aumento en los ingresos ayude a solucionar las demás debilidades.

La productividad del sector rural agropecuario se constituye como una variable estratégica de alta dependencia e influencia, debido a que es determinada por un complejo conjunto de condiciones, recursos y coyunturas de diferentes dimensiones, que pueden ser abordadas desde un esquema de extensión rural y uso eficiente del suelo, lo cual influirá directamente sobre la disminución del nivel de pobreza rural, la garantía de la seguridad alimentaria y el aumento de la competitividad del departamento (FAO y ADR, 2019b, p. 166).

El diseño de este tipo de estrategias orientadas al aumento de la productividad se encuentra asociado a una noción tradicional de desarrollo, que lo vincula de forma directamente proporcional al crecimiento económico. Sin embargo, esto no necesariamente garantiza la superación de la pobreza, el alcance de la soberanía alimentaria o la detención del éxodo rural-urbano. De hecho, como muestra Serrano (2007) en su estudio sobre la Escuela Nueva, en las regiones de Colombia donde se estableció la producción agroindustrial de cultivos altamente tecnificados y con acceso a mercados internacionales competitivos, como la palma aceitera, el desplazamiento de la población fue mayor que donde se mantuvieron economías campesinas como la cafetera tradicional, debido a que los cultivos mecanizados no requieren contar con una gran disponibilidad de trabajadores, a diferencia de lo que requiere una finca cafetera.

Para el documento de la FAO y la ADR, la migración urbano-rural es un indicador de importancia. En cultivos de menor tecnificación y de carácter campesino, como el café, la productividad depende en buena medida de la mano de obra, sobre todo en las relaciones familiares y vecinales, y en el pago de jornales por temporada. Lograr que los jóvenes permanezcan en el campo es fundamental porque la menor disponibilidad de trabajadores afecta directamente la productividad en este tipo de cultivos.

La migración rural proviene de situaciones en el sector rural presentes como son: la pobreza, la falta de oportunidades de empleo, accesibilidad a la tierra, la inseguridad alimentaria, una baja competitividad y productividad de los sistemas, la falta de políticas en el sector agropecuario y rural, la escasez de recursos hídricos y otros factores que inciden en desplazamientos de la población hacia las zonas urbanas del departamento; convirtiéndose en uno de los mayores retos que en la actualidad

presenta el campo que trae consigo la pérdida de capital humano y mano de obra en el sector con una disminución de la producción (FAO y ADR, 2019b, p. 163).

De otra parte, el documento propone una oportunidad en la diversificación de las actividades productivas del sector rural con el fin de aumentar la generación de ingresos, en línea con la noción de desarrollo que lo identifica con el crecimiento económico. Para garantizar esta diversificación económica, se propone un plan de fortalecimiento de la actividad turística con un crecimiento proyectado del 20 % y un indicador de aumento de 35 % en la afluencia de turistas en el departamento en un período de 20 años (FAO y ADR, 2019a). A su vez, entre seis estrategias seleccionadas para generar un alto impacto de competitividad en el departamento, se encuentran tres iniciativas turísticas: el fortalecimiento del corredor turístico Melgar-Prado en el oriente del Tolima, el desarrollo de la Ruta Mutis en Mariquita, epicentro de turismo histórico-cultural, y el posicionamiento de Ibagué “Ciudad Musical” como destino turístico (FAO y ADR, 2019b).

En el departamento, la riqueza turística se presenta como una de las fortalezas para la generación de empleo formal en la zona rural, ya que ofrece dos segmentos deseados como son: el turismo de naturaleza donde se encuentra el ecoturismo, agroturismo, agroecoturismo, ornitológico o de avistamiento y estudio de las aves; el segundo es el turismo cultural integrado por recursos históricos, artísticos y patrimonio inmaterial (folclore, música, historia y gastronomía) (p. 15)

Esta propuesta es muy típica de la nueva ruralidad, donde las actividades tradicionales de lo rural se van redefiniendo para ampliar en el campo la disponibilidad de servicios generalmente consumidos por personas provenientes de las ciudades. En el caso del Tolima, el turismo en zona rural no es una actividad que se encuentre bien establecida, sino que se identifica como un área de gran potencial para el desarrollo económico, con ventajas añadidas como la posibilidad de formalizar el empleo rural y de aumentar los ingresos de las familias campesinas. En ese sentido, como señala Arias (2006), el turismo en el marco de la nueva ruralidad no es presentado como una categoría diagnóstica o analítica, sino como un paradigma al cual aspirar.

Por nuestra parte, sin embargo, sí hacemos uso del concepto de nueva ruralidad desde una perspectiva analítica. En el documento es posible identificar la forma en que se diseña una transformación del sector económico rural. Del turismo hablaremos a profundidad más adelante, pero por el momento identificamos que, como parte de esta configuración de la

nueva ruralidad, se reproducen discursos en los que está implícita una “vieja” ruralidad, más atrasada u opuesta a lo moderno. Dichas nociones son visibles en la descripción de indicadores, como “baja capacitación de capital humano”, “baja competitividad”, “bajo nivel de apropiación de TIC”, o en el impulso a fortalecer procesos de transformación para la generación de valor agregado, ya que los alimentos sin transformar generan menores ingresos, a pesar de que presentan mayor participación en la canasta básica familiar, mayor aporte nutricional y menor impacto ambiental, además de ser fundamentales en la garantía de la seguridad y la soberanía alimentaria campesina, vía cultivo para autoconsumo.

En este proceso de reconfiguración del campo en el contexto de la nueva ruralidad también se reconfigura el concepto de lo campesino. Ocurre el mismo proceso de doble significación, se identifican como negativas las características tradicionales del campesinado, y se promueve por el contrario un discurso que lo redefine en función específica de su capacidad de adaptabilidad a las exigencias del sistema económico. Por ejemplo, si bien se reconoce que existe valor en el conocimiento campesino tradicional, se le asigna peso en tanto es capaz de generar ingresos monetarios:

Una de las oportunidades a resaltar es el conocimiento del campesino tradicional que se basa en una “cultura productiva” reconociendo la tradición en saberes geográficos, siembra y cosecha desde lo comunitario, doméstico y local, además de la importancia de la unidad campesina en la producción de varios productos y cría de diferentes animales que coexisten desde la lógica de autoconsumo, fuente de ahorro e ingresos adicionales para el pequeño productor en el Tolima (FAO y ADR, 2019a, p. 22).

En paralelo se identifica como negativo el nivel educativo del campesinado, especialmente en cuanto al desarrollo de competencias laborales y de una cultura del emprendimiento, y para ello, dentro de las estrategias del plan se diseña un programa para el emprendimiento y la educación financiera, en el marco de la “formación de capital humano para la generación de competencias del sector rural” (FAO y ADR, 2019a, p. 120). De este modo se va posicionando un discurso que describe al campesinado como un sujeto esencialmente productivo, más valorado en tanto mayor sea su capacidad de adaptar sus prácticas y su conocimiento para vincularse a mercados contemporáneos y aumentar sus ingresos.

En ese sentido, la forma en la que se configura la subjetividad campesina en estos documentos dista del concepto formulado por el ICANH que tratamos en el marco conceptual. Recordemos que, de acuerdo con este concepto, el campesinado es un sujeto colectivo que se define por una relación vital con la tierra y la naturaleza y por unas formas de organización familiares, comunitarias, productivas, sociales e históricas. A pesar de que la condición de lo productivo es fundamental en la definición del campesinado, el concepto también sienta sus bases en el componente identitario –es decir, la autoidentificación- y en la concepción de la tierra y la naturaleza como territorio, en tanto es construido social e históricamente. Así, podemos afirmar que los campesinos se autoreconocen como tal en distintas dimensiones: económica, social, cultural, territorial y política. Por el contrario, en la definición de la FAO y la ADR, el campesinado es delimitado únicamente en su función económica, y específicamente, en la capacidad que tiene de organizar su conocimiento tradicional para que sea funcional económicamente en el marco del capitalismo.

Esto, además, no es un criterio exclusivo para el campesinado. En el diagnóstico es posible identificar que otros de los aspectos abordados -por ejemplo, la cultura y la naturaleza- son conceptualizados como bienes o servicios transables, siendo su principal valor el económico. Como vimos anteriormente, la cultura y la naturaleza son señaladas como ambientes de potencial desarrollo turístico; el aprovechamiento de las costumbres y tradiciones, así como la valoración o apreciación del paisaje, son elementos a los que se les otorga valor en tanto tienen una capacidad de generar ingresos participando en mercados nuevos típicos de la nueva ruralidad.

Es conveniente ahora revisar la concepción que existe sobre la naturaleza en este diagnóstico. Se la menciona frente a tres conceptos: el turismo, la conservación de los bosques, y la adaptabilidad al cambio climático. Respecto al turismo profundizaremos más abajo, por ahora nos limitamos a decir que en numerosas ocasiones se señala la riqueza natural de varias subregiones del departamento como una potencialidad para fortalecer esta actividad económica y aportar en la generación de ingresos -ya sea principales o alternativos- de las familias campesinas. Esto ha tenido un impacto en la diversificación de las actividades productivas de la zona rural, en línea con las transformaciones propias de la nueva ruralidad.

Por otro lado, entre las estrategias de conservación, el documento promueve dos principales: el programa de Pago por Servicios Ambientales del Ministerio de Ambiente¹² y la posibilidad de vincular a las familias campesinas tolimenses al mercado global de bonos de carbono¹³.

De igual manera, teniendo en cuenta las ventajas biofísicas con las que cuenta el departamento para el desarrollo de mercados verdes para la venta de bonos por captura de CO₂, se convierte en una excelente oportunidad para la generación de ingresos. En esencia los mercados de carbono son globales en alcance y la mayoría de las transacciones involucran a compradores internacionales; estos mercados para los servicios de secuestro de carbono están bien desarrollados y son altamente competitivos. Esta competencia lleva a que los proveedores del servicio reduzcan los costos de transacción y minimicen el riesgo asociado con la confiabilidad de los créditos de carbono. (FAO y ADR, 2019b, p. 28).

Si bien se supone que la finalidad de estas dos propuestas es el cuidado del planeta tierra, su estructura, que funciona como un negocio supeditado a las reglas del mercado, hace que se le asigne un valor en tanto tiene capacidad de generar ingresos, introduciendo a la conservación de los bosques el carácter de un producto o servicio que puede ser comercializado. En este tipo de modelos, la conservación de la naturaleza termina convirtiéndose en una mercancía, ya que sólo se promueve en tanto haya un ingreso monetario a cambio.

El cambio climático también se aborda dentro del documento y es identificado como un problema, principalmente porque sus efectos sobre los sistemas agrícolas son de un costo

¹² El esquema de Pago por Servicios Ambientales es un incentivo económico que otorga el Ministerio de Ambiente a las familias socias, las cuales se comprometen a conservar zonas de importancia ecosistémica que existen al interior de sus predios mediante acciones de preservación o restauración. Con este programa se busca, principalmente, detener la ampliación de la frontera agrícola y disminuir los conflictos de uso del suelo mediante la entrega de un pago en dinero o en especie, que busca compensar las ganancias que obtendría la familia en caso de intervenir las zonas de reserva para realizar actividades agropecuarias de carácter productivo (MinAmbiente, 2021).

¹³ Los bonos de carbono son un instrumento económico de mercado promocionado como mecanismo para controlar las emisiones de gases de efecto invernadero, mediante el cual los países que superen los límites de emisiones fijados por el Protocolo de Kyoto están obligados a adquirir certificados de compensación o permisos de emisiones a países que garantizan la captura del carbono emitido mediante la conservación de los bosques. La existencia de los bonos de carbono ha sido criticada en tanto promueve una concepción del medio ambiente como un bien de consumo y su conservación como un proceso transable, lo que termina promoviendo un sistema en el que se paga por contaminar (Ochoa, 2019).

económico muy alto, dadas las pérdidas pre-cosecha causadas por climas extremos, tanto de lluvias como de sequía. Siguiendo una lógica en la que todas las soluciones a los problemas deben ser funcionales al mercado, el documento propone fortalecer la creación de soluciones tecnológicas que permitan adaptarse a la variabilidad climática, así como mitigar sus efectos, evitando cuestionar las consecuencias que tienen las prácticas productivas actuales en la generación de emisiones ni proponiendo transformar la agricultura para reducir el cambio climático.

En cadenas productivas como aguacate, café y frutales, el aumento de las condiciones de humedad favorecieron el desarrollo de patógenos que causaron grandes pérdidas durante la última ola invernal, y en otros casos, como arroz, maíz, algodón y líneas pecuarias, fueron los largos y agudos periodos de sequía el factor que puso en evidencia la necesidad de implementar paquetes tecnológicos y educativos que sensibilicen a los productores acerca de la importancia de estar preparados para los cambios y ser capaces de establecer sistemas que se adapten y resistan las condiciones extremas que causan las situaciones de riesgo económico. Los actores sociales expresan la necesidad de generar desarrollo científico y tecnológico pertinente, con soluciones locales que permitan no solo establecer sistemas que se adapten a los cambios sino además medidas que les permitan mitigar los efectos del cambio climático en los medios de vida de las comunidades. (FAO y ADR, 2019b, p. 170).

Lo fundamental es encontrar estrategias para que los sistemas productivos resistan climas extremos y sus efectos asociados, y no cambiar las formas de producción para evitar que estos climas extremos continúen ocurriendo, a pesar de que el sector agropecuario es uno de los principales culpables del cambio climático: la producción por monocultivo industrializado -que en el Tolima se ve en el maíz, y el arroz, y en menor medida en el café, entre otros- se encuentra asociada a la proliferación de plagas, la pérdida de biodiversidad, la homogenización del paisaje y el aumento en la vulnerabilidad climática, y a la vez se encuentran vinculada a un aumento progresivo del uso de abonos y venenos para garantizar la productividad. A la larga, esto aumenta la degradación química de los suelos, disminuye la diversidad genética de los alimentos y aumenta los riesgos de hambruna. La agricultura industrializada ocupa el 80 % de la superficie agrícola global, pero produce únicamente el 30 % de los alimentos para la humanidad, a la vez que genera entre un 20 % y 30 % de los gases de efecto invernadero (Altieri y Nicholls, 2018).

La revisión de este documento permite evidenciar que las distintas categorías a las que se refiere -la producción agropecuaria, el campesinado, la naturaleza- son presentadas desde una óptica que muestra a las problemáticas que las impactan como situaciones que pueden ser solucionadas mediante estrategias de mercado: ya sea el aumento de la productividad y la elevación de ingresos en la producción agropecuaria -idealmente transformada-, el aprovechamiento del conocimiento campesino tradicional, o el ingreso a mercados compensatorios y a paquetes tecnológicos de adaptación y mitigación de la variabilidad climática. Todas son tácticas que favorecen la concepción de dichos elementos como mercancías que pueden ser compradas y vendidas, y por lo tanto son funcionales al capitalismo.

Las acciones propuestas en este documento no se cuestionan cómo el mismo sistema de mercado oferta/demanda y acumulación ilimitada que alimentan es el causante de la existencia de los problemas que buscan solucionar, como la pobreza rural, la migración campo-ciudad, la desaparición del campesinado como sujeto cultural y epistémico, y el cambio climático. Por el contrario, terminan por fomentar un universo de sentido en el que todo es susceptible de convertirse en una mercancía y que extiende los alcances del capitalismo a todos los elementos de la vida: la alimentación, el conocimiento, la cultura y la naturaleza.

A continuación, examinaremos otro proceso de mercantilización de lo rural que está transformando las concepciones sobre el espacio y el territorio en la zona suburbana y rural de Ibagué mediante la expansión de la vivienda campestre y el cambio en el uso del suelo que trae asociado.

6.1.2. Cambios en el uso del suelo y nueva ruralidad

Actualmente, se encuentra en Ibagué y en otros municipios del Tolima una tendencia creciente a la transformación de la ruralidad mediante cambios en el uso del suelo y reconfiguración de la propiedad de la tierra, dada la llegada de personas de las ciudades que compran terrenos antiguamente de uso agropecuario y los parcelan para la construcción de viviendas campestres de residencia temporal o permanente. Este proceso es lo que Miguel Espinosa (2020) nombra como rururbanización del campo, donde las condiciones típicas de las zonas rurales, como la disponibilidad de aire puro, el paisaje, la tranquilidad y el espacio, son capitalizadas por las empresas inmobiliarias para la construcción de viviendas de uso recreativo o de segundo uso.

Con el crecimiento no planificado de las ciudades y su avance sobre tierras antes dedicadas a las actividades agrarias, se fue generando una creciente congestión en las dinámicas internas urbanas y, de manera muy rápida, una tensión hacia los márgenes urbanos. Precisamente, a estos ya no solo se dirigen los asentamientos de inmigrantes rurales y de pequeños centros urbanos, sino sectores sociales de clases media y alta que buscan espacios no contaminados e inmersos en el verde del campo. Esta nueva orientación produce la urbanización del campo, también llamada rururbanización, que se suma en el paisaje rural a otros usos como los de zonas francas, corredores de servicios logísticos para el transporte de carga y de pasajeros, centros comerciales y centros de servicios sociales de alta especialización para ofrecer servicios recreativos, de salud y educación (Espinosa, 2020, p. 113).

En Ibagué también es posible ubicar el proceso de construcción de complejos logísticos empresariales en zonas rurales, especialmente hacia Picafeña, sector que está ubicado en la vía nacional que conecta a Ibagué con Bogotá. Por su parte, hacia El Salado, en el área de influencia del colegio, el principal cambio se ve en la construcción de viviendas campestres y en la proliferación de servicios asociados a estas, como los restaurantes y las sedes recreativas. En toda el área de influencia de la IE Francisco de Paula Santander es posible encontrar este tipo de construcciones, pero especialmente en alrededores de la sede Chembe. En la vía que llega a la escuela se ubican restaurantes, un colegio privado de tipo campestre, la sede recreativa de un sindicato y varias viviendas de segundo uso que son habitadas los fines de semana y períodos vacacionales por personas de clase alta y media que provienen del casco urbano de Ibagué o de Bogotá.

Ibagué es actualmente una de las diez ciudades del país que más crece en términos de otorgamiento de licencias de construcción, y a partir de 2010 también viene aumentando su porcentaje de asignación de nuevas áreas para la construcción de vivienda. (Castro et al., 2023). A pesar de que el proceso de expansión rururbana viene en incremento desde hace más de dos décadas en varias zonas rurales del municipio (Espinosa, 2020), la respuesta institucional ha sido deficiente y para el caso específico de El Salado, la implementación del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) se ha dado de forma muy permisiva, causando conflictos en la prestación efectiva de servicios públicos y en los procedimientos de manejo ambiental correspondientes (Consejo Comunal et al., 2012).

Uno de los mejores ejemplos de ello es la vereda Chucuní, ubicada en el corregimiento de El Salado, que en cuestión de pocos años se urbanizó rápidamente con la parcelación de lotes para la construcción de viviendas campestres de recreo. El proceso de crecimiento inmobiliario de Chucuní se realizó con poca y deficiente planeación, lo que ha favorecido la aparición de conflictos por la disponibilidad de recursos como el agua, el manejo negligente de desechos como los escombros de la construcción, la invasión de rondas hídricas, y la contaminación de material particulado (polvo) por el aumento exponencial de vehículos en los caminos, ya que el 90 % de ellos no son pavimentados. Adicionalmente, este proceso ha tenido fuertes impactos económicos, debido a que el costo de la tierra subió abruptamente y los modos de sustento de las familias de la zona cambiaron, pasando de la agricultura del arroz al sector de los servicios ofertados a los visitantes y nuevos residentes. Finalmente, también se generaron unos impactos sociales significativos, debido a que el proceso alteró el modo de vida de los campesinos y campesinas e instauró un sistema de segregación social entre estos y los nuevos residentes (Castro et al., 2023).

El estudio realizado por Edison Castro, Claudia Munévar y Fabio González (2023) evidenció la laxitud en la implementación del POT municipal en Chucuní, ya que no existen reglas claras para el otorgamiento de licencias de construcción de viviendas campestres y el proceso de parcelación de los lotes no cumple con la normativa establecida por el Concejo de Ibagué para el tamaño mínimo de las propiedades rurales. De acuerdo con el POT, ningún predio rural de la vereda puede tener un área inferior a los 30.000 metros cuadrados (tres hectáreas), pero en Chucuní, la mayoría de los predios de vivienda campestre se encuentran en un rango de entre una y tres hectáreas, lo que los haría ilegales. Además de irregular, este proceso de urbanización es altamente especulativo y ha generado una valorización muy rápida de la tierra, lo que ha empujado a la expulsión progresiva de los propietarios tradicionales. Los campesinos y campesinas venden terrenos que posteriormente se subdividen, y lo que era una única finca campesina, hoy en día son varios lotes de viviendas campestres, proceso que evidentemente genera altos ingresos a los especuladores inmobiliarios y favorece la profundización del proceso que segrega a los pobladores tradicionales, mayoritariamente de carácter campesino, de los nuevos habitantes de la vereda. Esto se manifiesta en la instauración de nuevas relaciones de clase y de dominio del espacio.

La transformación que conduce a la creación de nuevas territorialidades contiene implícita y explícitamente un sello de nuevo dominio y control, agenciado por los

nuevos actores en el territorio. La nueva territorialidad trae consigo la impronta de usos urbanos que transforman la morfología rural, pero también la impronta del carácter dominante de las clases que provienen del medio urbano, con todas las implicaciones del nuevo tipo de relaciones poder-espacio que se instaura en ella (Espinosa, 2020, p. 130)

Con la conjugación de estos factores se van configurando -rápidamente en este ejemplo, más lentamente en el caso de otros- unas transformaciones fundamentales en las formas en las que se concibe el campo, de nuevo de la mano con el fenómeno de la nueva ruralidad. Aquí cobra una gran importancia el paisaje rural -en ocasiones únicamente el paisaje natural, en ocasiones natural y social- y su creciente valor es aprovechado por las inmobiliarias y los latifundistas para convertirlo en una mercancía de consumo que adquieren las clases medias y altas de las ciudades. Las construcciones de vivienda campestre alteran el paisaje en términos físicos y simbólicos, y de paso lo explotan con el fin de obtener ganancias de él.

Las lógicas del desarrollo capitalista, centrado en los procesos de urbanización se han caracterizado por una simultánea reducción, no solo de los espacios rurales sobre los que se construye la espacialidad urbana, sino también de la alteración de los usos de la tierra que tradicionalmente caracterizaron los espacios rurales. De esta manera, las transformaciones se tornan socio-espaciales e incluyen no solo los cambios en la morfología del paisaje, sino en sus capas profundas, las cuales dan cuenta de los procesos sociales en aspectos que solo pueden hacerse evidentes en los siguientes cambios: expresiones culturales, prácticas habituales de trabajo (consumo, comunicación e interrelación al interior y exterior de las comunidades locales), percepciones sobre el lugar y sobre los factores que lo afectan. En fin, se trata de una lectura volcada sobre el contenido del paisaje, asumido como germen a partir del cual pueden ser comprendidos y explicados sus procesos dinámicos de cambio (Espinosa, 2020, pp. 116-117).

En ese sentido, el paisaje -al igual que la naturaleza y la cultura campesina- se convierte en una mercancía, ya que se le asigna un valor de cambio mediante un proceso de fetichización (Espinosa, 2020). Las personas que adquieren vivienda campestre o que consumen los servicios de recreación y gastronomía de forma ocasional no sólo compran el terreno o la comida, sino la experiencia fetichizada de la vida rural.

El POT más reciente de la ciudad de Ibagué (2014) amplió las áreas de posible expansión del suelo suburbano, permitiendo licencias de construcción en zonas periféricas anteriormente destinadas a actividades agropecuarias, cuando al interior del perímetro urbano aún existen franjas sin desarrollo inmobiliario y se ubican otras con altos niveles de deterioro físico y ambiental que podrían de ser intervenidas mediante procesos de renovación urbana (Castro et al., 2023).

En el POT se define el suelo rural como aquel que se destina a actividades agropecuarias o a la explotación de recursos naturales, y el suelo suburbano como el suelo rural que puede ser objeto de desarrollo urbano siempre y cuando se garanticen las condiciones de uso, intensidad y densidad, de forma que la zona pueda autoabastecerse. Sin embargo, un análisis de las condiciones de rururbanización en los distintos corredores periféricos de la ciudad refleja que existe una amplia contradicción entre la norma y su aplicación, no se cumplen los tamaños mínimos de los predios ni los criterios de densidad poblacional, se construye de manera informal y con violaciones a las reglamentaciones ambientales, se presentan conflictos por la prestación de servicios públicos y se irrespetan los límites del suelo suburbano, con desarrollos inmobiliarios en suelos clasificados como exclusivamente rurales (Espinosa, 2023).

No es tan claro si desde la política local se ha buscado activamente este proceso de transformación de uso del suelo rural que está ocurriendo en Ibagué, o si la aplicación poco estricta de las reglas del POT se debe a la negligencia o a la corrupción. Sin embargo, independiente de la intencionalidad que exista, debe reconocerse que el proceso de rururbanización del suelo rural de Ibagué está creciendo a un ritmo acelerado y que gracias a ello están cambiando las dinámicas de la ruralidad en el municipio. Siguiendo lo planteado por Miguel Espinosa (2020), lo que está ocurriendo está transformando la lógica territorial del campo, porque implica un cambio estructural en los sentidos de construcción política del espacio. Donde antes la noción de campo como territorio politizado se construía alrededor de la actividad productiva como mediadora del vínculo con la tierra, hoy en día se diluye en la consolidación de una mercancía disponible para el consumo de las personas que provienen de lo urbano.

De manera paulatina se consolida un proceso en el que lo rural deja de ser rural, y se transforma para ser funcional a lo urbano, con lo cual la función del territorio también se transforma, así como su aspecto socio espacial y estructural. Por otra parte, se considera que son las actividades de descanso, recreación, difusión del

turismo y de las prácticas de contemplación o de consumo de espacios, con objetivos que no tienen nada que ver con la producción de materias primas agrícolas, las que conducen a una evolución paisajística (Espinosa. 2020, p. 133).

Así, la pretendida revalorización de lo rural, que ocurre en el marco de la nueva ruralidad, no es tal cosa. Es un traslado al campo de los criterios ya valorados en el universo de lo urbano. No puede decirse que necesariamente sea un proceso de integración al capitalismo porque, en muchos sentidos, en el campo coexisten formas de desarrollo capitalistas con otras lógicas desde hace tiempo, y, además, porque el campesinado es excluido de este proceso -vende su finca y se desplaza- o es vinculado sólo en tanto sea capaz de adaptarse a los criterios impuestos por la nueva lógica de producción del espacio -se integra como proveedor de servicios a los nuevos residentes-. Sin embargo, sí puede concebirse como una forma de extender la ciudad al campo, ya que se capitalizan las características consideradas deseables del campo, como el aire puro, la tranquilidad, el espacio, la cercanía con la naturaleza, pero sin cambiar el estilo de vida de las ciudades, el acceso a servicios, y, especialmente, sin realizar producción agropecuaria.

A nuestro modo de entender, en la misma lógica de las estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores rurales analizadas en la sección anterior, este proceso de rururbanización en Ibagué transforma la concepción que existe sobre la tierra como un medio para la producción, típico del entorno campesino, en una mercancía para el consumo. Como se le despoja de su función productiva, porque ya no es destinada a la producción agrícola o pecuaria, su valor se transforma en el de una mercancía de compra y venta, en este caso para consumo de la clase media y alta, proveniente de la zona urbana.

Para concluir la presentación del contexto socioproductivo de Ibagué y el Tolima haremos una revisión sobre el turismo como estrategia de la política pública y algunos sectores académicos para la generación de ingresos en familias campesinas, en el marco de la nueva ruralidad.

6.1.3. El emprendimiento como estrategia: agroturismo, ecoturismo y apuestas de turismo comunitario

El emprendimiento es una de las estrategias estrella de los modelos de educación flexibles formulados para zona rural. Como se mencionó anteriormente, en las guías de implementación de la Posprimaria hay una estrategia didáctica llamada Proyectos Pedagógicos Productivos, fuertemente orientada hacia la aplicación de la lógica del

emprendimiento con el fin de formular planes de negocio que generen o aumenten ingresos entre los estudiantes y sus familias. En ella, el emprendimiento es presentado como una meta que debe impactar el proyecto de vida de los estudiantes y que no se limita únicamente al planteamiento y ejecución de un proyecto productivo, sino que debe convertirse en una filosofía que las niñas y niños adopten como parte de su futuro económico. Por ejemplo, en la cartilla destinada al estudiante de grado octavo, se encuentra el siguiente fragmento:

En los grados 8 y 9, te acercas a un nivel más alto que te exige nuevos retos, entre los que está hacer de los PPP un proyecto de vida, que en un sentido amplio significa poder llegar a crear tu propio emprendimiento, lo que se traduce en el logro de competencias para la vida, como empresario, ejecutivo o también en la continuación de una carrera técnica, tecnológica o universitaria (MEN, 2010c, p. 13)

El documento formulado por la FAO y la ADR también apunta hacia allí. Por ejemplo, una de las estrategias propuestas consiste en el desarrollo de “un programa para el emprendimiento, educación financiera y cooperativismo con enfoque territorial”, el cual se puede asociar a la reformulación de los PEI de las instituciones educativas que ofertan programas de media técnica y articularlos con el SENA y las empresas, con el fin de fortalecer el desarrollo regional. A su vez, entre las debilidades identificadas en el diagnóstico de la educación rural se señala la baja apropiación de una cultura del emprendimiento y se propone no sólo implementar esto a nivel de la educación básica y media, sino también haciendo programas de generación de capacidades para el emprendimiento hacia organizaciones sociales y comunitarias de distintos sectores sociales como mujeres y jóvenes (FAO y ADR, 2019a).

Este tipo de proyectos educativos se enmarca en lo que Enrique Díez (2015) identifica como la formación de la subjetividad neoliberal, donde la bandera del emprendimiento se utiliza para transmitir los valores primordiales del capitalismo contemporáneo: la competencia, la individualidad, y la reducción de la responsabilidad del Estado.

La cultura del emprendimiento puede aplicarse en relación con la producción agropecuaria, pero en los documentos rastreados para el contexto específico de Ibagué y el Tolima, encontramos que el turismo se erige como un campo de enorme potencial para el desarrollo de iniciativas de emprendimiento a nivel local. Actualmente, Ibagué tiene algunas iniciativas de turismo local y comunitario en su zona rural, ninguna de ellas se ubica en la zona de

influencia del colegio y sus sedes, pero sí en sus cercanías. Por ejemplo, el corregimiento de San Bernardo, localizado a 13 kilómetros de El Salado, viene desarrollando en años recientes proyectos de emprendimientos turísticos de distintos tipos, como el establecimiento de zonas de camping, el turismo cultural e histórico, y el turismo de naturaleza. Otras zonas del municipio, como el corregimiento de Villa Restrepo en la vía al Nevado del Tolima, también están fortaleciendo este tipo de actividades con el fin de generar ingresos a la población local.

De esta forma, es posible establecer que el emprendimiento turístico es una estrategia que interesa tanto al sector público como a la cooperación internacional, y que se han realizado propuestas para difundirlo como uno de los fines de la formación escolar -y no escolar-. Sin embargo, en la construcción de este contexto se identificó que el turismo también está siendo impulsado por sectores de académicos regionales como alternativa de desarrollo en zona rural, propuestas que serán examinadas más abajo.

Para la FAO y la ADR, la zona rural del departamento del Tolima es un destino con un enorme potencial turístico y tiene la capacidad para ayudar en la formalización del empleo y con la característica de la diversidad de opciones que pueden atraer un amplio rango de visitantes en todas sus subregiones:

Se reconoce en el Tolima el gran patrimonio cultural, turístico, ambiental e histórico, en el cual la subregión norte se caracteriza por conservar una arquitectura colonial, la ruta Mutis y otros espacios de esparcimiento cultural e histórico en los municipios de San Sebastián de Mariquita, Honda, Armero Guayabal, Falan y Ambalema; la subregión nevados con un componente ambiental y de turismo contemplativo del parque de Los Nevados en los municipios de Murillo, Santa Isabel y Anzoátegui; en las subregiones Oriente y Suroriente cuenta con una infraestructura consolidada turística en los municipios de Melgar, Prado y Carmen de Apicalá; mientras que la subregión sur se destaca un eje cultural y étnico, y finalmente la subregión centro con una estructura logística y de servicios (FAO y ADR, 2019a, p. 20).

En este caso, no se especifican las características que deberían tener estos proyectos de turismo, ni cómo se organizaría su gestión, que puede ser desde comunitaria hasta multinacional. Como tal, la FAO y la ADR fomentan el emprendimiento, pero no cierran la puerta al ingreso de capitales extranjeros para el establecimiento de nodos de desarrollo turístico en zona rural.

Por el contrario, los textos académicos tienen una fuerte orientación hacia el turismo local de carácter comunitario, relacionadas con el desarrollo humano endógeno en el que se vincularían varios actores estratégicos, como el Estado local y regional, la academia y la comunidad, con el fin de construir una infraestructura turística con solidez, en la que los habitantes locales no queden excluidos de participar de las ganancias y que puedan tomar las decisiones correspondientes a su gestión. Para el caso de este contexto, se examinaron dos propuestas de universidades regionales, la de Martha Cardona de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP – Territorial Tolima (2019) y la de Cecilia Murcia, John Fredy Ramírez, Óscar Valderrama y Andrés Morales de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Ibagué (Murcia et al., 2017).

Estos documentos académicos parten de un principio que establece al turismo como una meta para el desarrollo económico, y realizan estados del arte que diagnostican y proveen datos para la construcción de proyectos gestionados a nivel comunitario. Como proponen Murcia et al. (2017) en el siguiente apartado:

Se precisa contar con criterios de la política pública en torno al turismo y buscar un punto de encuentro de estas con las realidades locales, las cuales se entrarán a indagar escuchando la voz de las comunidades quienes mediante la Investigación Acción Participativa (IAP), encuestas y *focus group* ayudarán a precisar problemas, oportunidades y necesidades en torno al turismo sostenible, que indica la ruta para la formulación de indicadores de turismo sostenible de carácter etnográfico, de participación ciudadana y propiamente de turismo considerándose a la comunidad como el principal actor del proceso en términos de confianza, que conduzca hacia el futuro a una gobernabilidad en turismo sostenible. Lo que indica también entrar a validar con la comunidad parte de los indicadores propuestos por el sector público, situación que propiciará juicios y diseño de estrategias conjuntas en términos de confianza (p. 32).

En estas aproximaciones aparece la idea de la comunidad, campesina generalmente, como el actor económico y político primordial en la consolidación del proyecto productivo. A diferencia de lo propuesto por la FAO y la ADR, para la academia es fundamental que exista participación política, y no sólo en el contexto de entregar opiniones en proyectos que posteriormente son gestionados por un tercero externo, sino de modo que puedan tener poder de decisión en la gestión de lo que por derecho corresponde como sus recursos naturales y culturales y que se encuentren respaldados por el sector público a nivel

municipal. Para Martha Cardona (2019), por ejemplo, la única opción viable para establecer proyectos turísticos comunitarios en Ibagué debe ser mediante la inversión público-privada de mayor cuantía, de modo que la administración local de la ciudad debe estar involucrada para evitar que la población se convierta en receptora temporal de dádivas residuales mientras las mayores ganancias se quedan en los monopolios privados de individuos o empresas foráneas.

En la clasificación del turismo alternativo se encuentra el turismo comunitario como el arquetipo que gestiona este turismo a partir de las comunidades locales organizadas para la conservación del medio ambiente, el hábitat y el impulso del patrimonio territorial; entre ellos también suma la participación de la administración pública local en la gestión turística del territorio. En un proceso de mediano y largo plazo a partir del desarrollo endógeno, el turismo comunitario cobra sentido en la medida que la comunidad se organice como medio para mejorar sus condiciones de vida, generar ingresos complementarios a las actividades económicas diarias, defender y revalorizar sus recursos culturales, naturales y locales; entonces el medio de estas actividades es el turismo para el desarrollo, en otras palabras, el turismo no es el fin, sino el medio (Cardona, 2019, p. 19).

Sin embargo, siguiendo la lógica que venimos detectando en los puntos anteriores, las propuestas de gestión comunitaria del turismo no escapan a la lógica de mercantilización de la naturaleza y la cultura, lo que los convierte en bienes transables y abre la posibilidad de extender la lógica del emprendimiento prácticamente a cualquier contexto o actividad. Por ejemplo:

Ibagué, su capital, absorbe parte de ese importante potencial minero que progresivamente entra en la era de la minería, esta puede ser vista de dos maneras: como amenaza o como oportunidad para desarrollar el turismo minero, de ahí la importancia de detectar indicadores que permitan medir los impactos de esta actividad económica.

El manejo de las basuras es un problema sentido en el municipio de Ibagué, se debe entrar a construir una solución al mal manejo de desechos sólidos y a su aprovechamiento por parte de las empresas turísticas (Murcia et al., 2017, pp. 30 y 31).

El turismo es una estrategia “comodín”, en la que se busca *aprovechar* la riqueza natural o cultural para aumentar la generación de ingresos. Se acude a estas alternativas debido a la crisis en la que se encuentra la producción alimentaria para el campesinado a partir de la sujeción a los tratados de libre comercio y la apertura de mercados que viene golpeando la organización socioeconómica campesina desde los años noventa (Salgado, 2002), y a las presiones de transformación que ha instaurado la nueva ruralidad. Tal como en el caso de la urbanización progresiva de los sectores suburbanos como Chucuní, el contexto campesino se convierte gradualmente en un bien de consumo que puede ser adquirido por personas provenientes de las ciudades.

Debido a la capacidad que tiene para aumentar la generación de ingresos en zonas que pueden ser de interés para los visitantes, el turismo es visto desde sectores académicos como una posibilidad para la eliminación de la pobreza y el empoderamiento de los habitantes locales, debido a que desde su acepción comunitaria y sostenible se considera posible construir alternativas de desarrollo económico y humano sin comprometer el cuidado del medio ambiente y sin excluir de dicho desarrollo a los pobladores locales. En ese sentido, la estrategia cobra la misma lógica que la propuesta de la FAO y la ADR de superar las problemáticas sociales mediante el aumento de la productividad agropecuaria: la solución a los problemas sociales es la vinculación al mercado.

En este punto de la discusión es ineludible vislumbrar el concepto de turismo comunitario para Colombia, los países que desarrollan esta actividad asumen esta práctica desde disímiles interpretaciones, creando enfoques según sus propias necesidades. En síntesis, el concepto está caracterizado como un trabajo laboral dependiente o una empresa a desarrollarse en las zonas patrimoniales étnicas, rurales y de recursos naturales protegidos como un servicio social para eliminar la pobreza de poblaciones vulnerables o como una opción de desarrollo local. (Cardona, 2019, p. 15).

Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, la lógica que fetichiza la naturaleza y la cultura convirtiéndola en mercancía es imposible de abandonar en las propuestas de turismo sostenible y comunitario, ya que su base es la organización del espacio y las costumbres para el consumo de personas externas que los adquieren para su propio beneficio. Teniendo en cuenta que es una actividad dependiente de consumidores, ¿qué tan posible es, por ejemplo, un turismo “no subordinado a las leyes del mercado”, como propone Martha Cardona?

Este pensamiento otorga sentido al turismo comunitario como actividad y oportunidad formando parte fundamental de la identidad de la comunidad. Por lo tanto, esta actividad no puede estar subordinada al sistema de mercado, quien pone en riesgo la misma comunidad. Esta fuente de recursos económicos trata de disminuir los índices de pobreza y mejorar las condiciones de bienestar material de una comunidad rural vulnerable (Cardona, 2019, p. 63).

En resumen, hemos visto tres procesos de transformación del campo y sus lógicas que están ocurriendo a nivel local en Ibagué y a nivel regional en el Tolima. En todos ellos existe un razonamiento constante de mercantilización del campo y se configura su consolidación como producto para el consumo de las clases medias urbanas. Tal como vimos, se plantea que las problemáticas sociales deben ser solucionadas mediante instrumentos funcionales al mercado. Como proceso de formación ciudadana, pero también laboral y académica, la educación que se imparte a los habitantes de zonas rurales merece mucha atención. Teniendo en cuenta lo examinado en la sección de resultados, realizaremos una breve discusión crítica sobre la pertinencia de la educación rural en Ibagué a la luz del contexto presentado.

6.2. La pertinencia educativa en contexto: comentario crítico

Los documentos del Ministerio de Educación Nacional revisados en el apartado de resultados, muestran una línea conceptual coherente con lo planteado por los documentos analizados en el contexto socioproductivo de Ibagué y el Tolima. En ambos se plantea que el aumento en la generación de ingresos, ya sea vía crecimiento de la productividad agropecuaria o vía diversificación de las actividades económicas del campo, es la solución ideal para enfrentar las problemáticas sociales que aquejan al sector rural colombiano, y como tal, la educación es una herramienta para la formación de los jóvenes que deben participar de este proceso.

En el contexto presentado, la educación rural tiene valor en tanto es un medio para el desarrollo, porque mediante ella puede garantizarse la disponibilidad del capital humano para el trabajo en las empresas agroindustriales o la formación en emprendimiento que extienda las lógicas del neoliberalismo al contexto rural. Tal como proponen los PPP de la Posprimaria, los y las estudiantes deben empezar a autoconcebirse como empresarios/as y ejecutivos/as y en ese sentido, también se revela que lo que se entiende por desarrollo

rural en el marco de la política pública es la empresarización del campo, el aumento de la productividad y la transformación de la identidad campesina en una identidad empresaria.

En este marco, entendemos que existe una concepción casi netamente económica de la pertinencia de la educación rural. Adicionalmente, en el apartado de resultados ubicamos que esa pertinencia económica también se manifiesta como significativa para los docentes y estudiantes -aunque en menor medida que para la documentación analizada- ya que se ubica en la educación una función para la obtención de trabajo, lo cual en últimas contribuye al desarrollo del proyecto de vida y al mejoramiento de las condiciones materiales de los estudiantes y sus familias. De este modo, cabe preguntarnos, ¿la educación rural de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander es pertinente para el contexto estudiado?

Si sólo tenemos en cuenta su acepción económica, podría argumentarse que la educación es parcialmente pertinente. La obtención del título de bachiller tiene una función, al menos para los estudiantes de Chembe, ya que les permite conseguir trabajo en el contexto de la ciudad, lo cual corresponde con algunos de los proyectos de vida identificados en las entrevistas. En el entorno que circunda a Chembe existe mayor cercanía con los procesos de cambio en el uso del suelo por tratarse de una zona suburbana con avance de viviendas campestres y demás construcciones de uso temporal o de segundo uso, como las que se encuentran en Chucuní, aunque a menor escala. Adicionalmente, algunos de los estudiantes de Chembe viven en el asentamiento informal Los Almendros, un barrio ubicado en una finca, que configura un proceso de urbanización del campo diferente; las viviendas fueron autoconstruidas por sus propietarios ante la crisis habitacional que existe en la ciudad para las clases populares. Por estas razones, los proyectos de vida de los estudiantes en esta sede están más relacionados con las opciones que ofrece la ciudad, y la culminación de la educación media puede facilitar el acceso a este tipo de empleos.

Aunque la hay, se trata de una pertinencia económica muy débil, ya que se sustenta únicamente en la obtención del título, y no en la formación en conocimientos útiles para aportar al desarrollo regional, siguiendo el concepto de pertinencia económica planteado por Dimas y Malagón (2009), que revisamos en el marco conceptual. Recordemos que, de acuerdo con los autores, la pertinencia económica garantiza que los estudiantes sean capaces de formular un conocimiento que respalde la economía local y que mejore sus propias condiciones de vida.

En este sentido, todos los miembros de la comunidad educativa señalan que existen fuertes carencias en los procesos educativos, en parte por las dificultades administrativas para la gestión de las sedes rurales, en parte por las condiciones materiales de los estudiantes, en parte por la generalizada subvaloración de sus capacidades. Esto hace que, cuando se califica la educación rural como “de menor nivel” o “menor calidad” exista una referencia a que tiene menor capacidad de formar trabajadores que puedan ser competitivos en el mercado laboral, lo que contribuye a la ampliación de la brecha que perpetúa las condiciones de desventaja económicas del campo frente a la zona urbana. Por ejemplo, para el contexto de Sinaí, donde los estudiantes pertenecen a familias campesinas dedicadas a la producción de alimentos, la escuela no ofrece ningún tipo de formación agropecuaria, lo cual afecta las posibilidades que tienen los estudiantes para aumentar la productividad y la competitividad en las unidades productivas propias o familiares.

En esta lógica, las acciones que deberían tomarse para mejorar la pertinencia de la educación en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander estarían orientadas a fortalecer la calidad educativa y a vincular a la escuela contenidos y metodologías que permitan a los estudiantes integrarse a los mercados locales y regionales. De este modo, la pertinencia como una categoría económica está asociada a la formación de trabajadores que, sea cual sea el enfoque -asalariados o emprendedores- deben cumplir la función de favorecer la sostenibilidad del sistema económico.

Cuando realizamos una revisión del contexto socioproductivo local y de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, y comparamos con las nociones y conceptos sobre pertinencia que tiene la comunidad educativa, notamos que la política pública educativa está híper-centrada en la acepción económica de la pertinencia. La cultura campesina, los intereses de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa sólo son tenidos en cuenta en tanto puedan ser funcionales al fin último de aumento en la generación de ingresos, a pesar de que, como vimos en el apartado de resultados, estos aspectos son de una importancia enorme para la comunidad educativa.

Docentes, estudiantes y directivos, todos reconocen, de formas diferentes, que la educación tiene una función económica. Sin embargo, también señalan la función comunitaria de la escuela rural, y otorgan una fuerte importancia a su establecimiento como punto de encuentro y como escenario para el desarrollo personal y social de los estudiantes. A nuestro modo de ver, la educación cumple una función social y política, la escuela es un espacio físico y simbólico para la articulación de la comunidad campesina que la circunda,

en el que es posible fortalecer las relaciones de solidaridad, la identidad cultural y el arraigo territorial. Allí ocurren algunos de los principales procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes, y donde claro, se forman futuros trabajadores, pero también y principalmente, se forman ciudadanos y ciudadanas, jóvenes con la capacidad de entenderse como sujetos con agencia política en el mundo.

Los discursos que privilegian la noción de pertinencia económica -además no cualquier economía, sino una funcional al mercado capitalista- transforman el sentido de los procesos pedagógicos y permiten olvidar rápidamente que la educación es un derecho, no un servicio.

Términos como “competitividad”, “empleabilidad”, “planificación estratégica”, “rendición de cuentas”, “resultados”, marcan a lo largo de toda la ley, el horizonte de lo que se entiende por educación. Hacer una reforma educativa con la idea de formar trabajadores competitivos en el mercado local y global no es simplemente una forma estrecha de entender la educación sino que es una inversión completa de los principios y valores en que se fundamenta nuestro sistema educativo: formarse como profesional es algo necesario, pero subordinado a la prioridad fundamental de cualquier sistema educativo: formarse como persona y ciudadano o ciudadana críticos, para avanzar en la construcción de una sociedad más sabia, justa y cohesionada (Díez, 2014 p. 51).

La lógica que otorga un mayor peso a la función económica de la educación se extiende también, en estos discursos, a otros aspectos de la vida rural. Tal como vimos en el contexto socioproductivo, el conocimiento campesino tradicional se considera aprovechable para mejorar las capacidades productivas de las fincas. De igual forma, la naturaleza se considera valiosa debido a la posibilidad que tiene de convertirse en una mercancía para la generación de ingresos, ya sea vendiendo su conservación a mecanismos de compensación de emisiones de carbono, ya sea convirtiéndola en un bien para el consumo de turistas. El paisaje rural, anteriormente considerado como más atrasado y menos desarrollado, está adquiriendo valor en las márgenes suburbanas de Ibagué -y de otras ciudades latinoamericanas- en un proceso de expansión irregular de la vivienda campestre. Como ya hemos mencionado, este proceso implica una fetichización del campo, donde es convertido en una mercancía susceptible de ser comprada por consumidores provenientes de la zona urbana, y donde el campesinado como sujeto político, histórico y territorial es

invisibilizado, y sólo aparece en su dimensión económica; mejor valorado si es más capaz de integrarse a las lógicas de mercantilización del campo.

También hemos visto que todas las soluciones que se proponen para hacer frente a los problemas que afectan al campo son estrategias de mercado. Esto refuerza una idea de inevitabilidad del capitalismo, genera un universo de sentido en el que es imposible pensar por fuera de él. Pero, como señalan Altieri y Nicholls (2018), estas soluciones adaptativas no cuestionan la base del problema y, por el contrario, contribuyen a mantener a todo costo el sistema económico, ignorando que su lógica de acumulación infinita es la base de los problemas que pretendidamente busca resolver. Por este motivo, para transformar de base las condiciones del campo, hay que atreverse a lo imposible: pensar por fuera de la lógica del mercado y proponer soluciones que desafíen el mandato de la competitividad, la acumulación y la productividad capitalista. Allí, la educación rural tiene una condición de posibilidad.

La revisión del contexto socioproductivo a nivel local evidenció la generalización de un fenómeno que viene dándose a nivel global, en el que el capitalismo se ha convertido en el único *ethos* de la vida social. Este sistema económico se está haciendo progresivamente más absoluto e incuestionable, y más imposible nos parece pensar en una alternativa, pero al mismo tiempo, más se evidencia que sus lógicas son insostenibles: el deterioro ambiental está alcanzando niveles de no retorno que nos conducen a una catástrofe climática, que será más grave para las poblaciones empobrecidas, que ya sufren desde hace siglos una catástrofe social. Urge pensar por fuera de la lógica que nos ha traído hasta este punto.

Como vimos en el marco conceptual, consideramos que la educación rural es más que un modelo administrativo de organización del sistema educativo. A pesar de que históricamente la escuela rural haya sido una herramienta de avance del capitalismo sobre el campo, y que haya cumplido una función urbanizadora, consideramos que tiene un enorme potencial transformador debido a que en ella confluyen relaciones comunitarias y se consolidan los marcos mediante los cuales los estudiantes asignan el sentido al mundo y a su propia existencia. Para cambiar su historia de violencia epistémica, es necesario que las comunidades educativas reconozcan el valor del campesinado como sujeto político, la función ecológica y social del territorio que habita, y sus formas particulares de conocimiento.

El campesinado, y también otros grupos sociales en Colombia y el mundo como los pueblos indígenas y afrodescendientes, tienen en su historia y su memoria colectiva maneras alternativas de relacionarse con la tierra, la naturaleza, la producción alimenticia y los demás seres humanos. Por este motivo, creemos que una educación pertinente culturalmente para el campo debe ir más allá de la incorporación de contenidos agropecuarios y ser capaz de reflexionar sobre las epistemologías campesinas y sus posibles relaciones con otros sistemas de conocimiento.

Posicionarnos desde esta perspectiva cambia radicalmente las nociones convencionales sobre pertinencia de la educación. Más que preguntarnos si la educación rural es pertinente o no, consideramos que las preguntas fundamentales son: ¿Qué tipo de conocimiento debe construirse en la escuela rural? ¿Qué tipo de estudiantes se deben formar en la educación rural? ¿Es posible pensar en una educación campesina? ¿Cómo sería? La respuesta a esas preguntas implica tomar una postura política. Proponemos abandonar las nociones que conciben al campo como un espacio más atrasado que la ciudad, y que debe dirigirse inevitablemente hacia el desarrollo capitalista, y empezar a pensar en alternativas al desarrollo, donde en vez de la competencia y la acumulación, primen el buen vivir y el respeto por el mundo y por la humanidad. Este es el primer paso para alcanzar la pertinencia educativa como la pensamos en el marco conceptual: como una relación de congruencia entre las prácticas pedagógicas que ocurren en la escuela y la economía, las epistemologías campesinas, los proyectos de vida de los estudiantes, el bienestar de la comunidad educativa, y la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de posicionarse críticamente como sujetos en el mundo -su mundo-, con voluntad y capacidad de trabajar en su transformación.

7. Conclusiones

En primer lugar, identificamos que, para el Ministerio de Educación Nacional y demás organismos que dictan lineamientos para la política pública en el sector rural, como la ADR y la FAO, la acepción principal de la pertinencia educativa es la económica. También ubicamos que existe una noción de pertinencia económica entre la comunidad educativa de la IE Francisco de Paula Santander, pero a la que se le asigna menor importancia que en la documentación oficial. Para los estudiantes, especialmente, la pertinencia económica se relaciona casi exclusivamente con la obtención del título de bachillerato para acceder a trabajo formal.

Por otro lado, en cuanto a la pertinencia cultural, identificamos que entre la comunidad educativa no hay una noción desarrollada de conocimiento campesino propio. Sí se reconoce que existe una diferencia cultural entre los estudiantes del campo y los de la ciudad, y que por tanto se requiere adaptar los contenidos y las prácticas pedagógicas para que sean pertinentes para ese contexto, pero la reflexión de los docentes y directivos no trasciende hacia la construcción de una epistemología campesina o rural. En ese sentido, la noción de la comunidad educativa sobre la pertinencia cultural se encuentra en línea con lo planteado por los documentos analizados, donde hay una fuerte apuesta por los modelos pedagógicos flexibles como herramientas adaptadas a la realidad de lo rural. Sin embargo, en estos documentos, los modelos son impulsados porque tienen la capacidad de apoyar la pertinencia económica, es decir, de formar con mayor eficiencia el capital humano para su desempeño como mano de obra en el desarrollo local y regional.

En tercer lugar, los intereses de los estudiantes son fundamentales para ellos y ellas en el planteo de una educación pertinente, pero no para el diseño de la política educativa, ni a nivel nacional, ni a nivel regional o local. Sus proyectos de vida no son tenidos en cuenta, y cuando aparecen, se sugiere que deben alinearse a los proyectos de desarrollo económico establecidos para la zona donde viven. Para el caso de los docentes y los directivos, se identificó una tensión en la forma en que valoran los proyectos de vida de los estudiantes, ya que se consideran de menor alcance cuando no involucran la educación superior o no se piensan “más allá de la finca”, pero también se otorga mucho valor a la permanencia de los estudiantes en el campo. En ese sentido, los docentes se encuentran en una contradicción, que oscila entre preparar a los estudiantes para que migren a la ciudad y motivarlos a que permanezcan en el campo.

Finalmente, entre las acepciones de pertinencia identificadas en el marco conceptual, la pertinencia para el bienestar y la felicidad es la categoría en la que más se distancia la comunidad educativa de los documentos programáticos. Para los textos producidos por el MEN, esta noción es casi inexistente; aparece únicamente en la formación de competencias ciudadanas y se presenta como una serie de habilidades para la convivencia, la gestión de las emociones, el conocimiento de los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia. En cambio, para los estudiantes, la función de la educación en su bienestar está mediada por la escuela como un espacio de esparcimiento, fortalecimiento de las relaciones sociales y aprendizaje sobre la vida, y esto tiene una alta importancia en su cotidianidad. Además, para los docentes, el punto más importante de su labor como maestras y maestros es la formación de sus estudiantes como seres humanos, más allá de la educación en sus áreas particulares de conocimiento.

Adicionalmente, durante el trabajo de campo y el análisis documental surgieron dos tipos de pertinencia que no se habían contemplado anteriormente: una que hemos decidido llamar pertinencia administrativa, y otra que nombramos pertinencia para las pruebas estandarizadas.

La primera de ellas es una forma en la que los directivos docentes identifican diferencias en la organización demográfica y espacial del campo, que no son tenidas en cuenta de forma adecuada en los lineamientos formulados por el MEN para la gestión educativa de las sedes rurales. En ese sentido, la relación de estudiantes por docente es inadecuada para la verdadera demanda de matrícula que tiene el campo y la asignación de recursos; en consecuencia, resulta siendo menor, lo que impacta fuertemente en la profundización de las brechas de calidad educativa entre lo rural y lo urbano.

Por su parte, la pertinencia para las pruebas estandarizadas es una acepción que sólo se identificó en los documentos oficiales del MEN. En ella, la educación es pertinente en tanto garantice buenos resultados en las pruebas aplicadas a nivel nacional. Cabe aclarar que dichas pruebas son unificadas, en ellas no se evalúa de manera diferencial a la zona rural. Esto disminuye el papel de la educación, ya que presenta su utilidad como un proceso más o menos autocontenido, que no se relaciona con la vida por fuera de la escuela.

Por otro lado, al examinar las nociones que existen sobre campo, ruralidad y desarrollo rural, encontramos que también se manifiestan tensiones en la forma en la que la comunidad educativa califica la vida en el campo. Por un lado, se valora positivamente la

calidad de vida de la zona rural, pero al mismo tiempo se afirma que las mejores oportunidades se encuentran en la ciudad, y se tiene muy en cuenta la relación esfuerzo-beneficio en el trabajo del campo, que implica una inversión de esfuerzo muy alta por una menor retribución económica. Esto profundiza la contradicción entre la formación para la migración a la ciudad y la motivación para la permanencia en el campo, que a veces ven los maestros y maestras, y para los estudiantes, presenta una dicotomía en la construcción de sus proyectos de vida.

Adicionalmente, identificamos que entre la comunidad educativa existe una lectura del campo como un ambiente separado de la zona rural; a ambos se les categoriza como escenarios completamente diferentes, lo cual discute con lo identificado en los textos del MEN, donde se invita a pensar en el campo y la ciudad como un continuo de relaciones de mutua dependencia. Esto se encuentra relacionado con los postulados de la nueva ruralidad, donde la zona rural ha venido cambiando su función y cada vez más se transforma en una mercancía disponible para el consumo de los habitantes de las ciudades.

Al explorar las concepciones existentes sobre desarrollo rural en los textos del MEN, encontramos que es caracterizado de una forma convencional, asociado principalmente al aumento de los ingresos para el mejoramiento de la calidad. En ese sentido, la política diseñada por el Ministerio se alinea con lo que identificamos en el contexto socioproductivo local que elaboramos para comprender el escenario en el que se mueve la política pública del municipio y el departamento para la planificación de la zona rural.

Allí encontramos tres procesos principales: en primer lugar, la formulación de estrategias para fortalecer la generación de ingresos, ya sea vía aumento de la productividad o la competitividad de los productos agropecuarios estratégicos en el departamento, donde la formación de capital humano capacitado para aplicar lógicas industriales a los cultivos es fundamental. En segundo lugar, rastreamos un proceso de transformación en el uso del suelo rural y suburbano en las zonas periféricas de la ciudad de Ibagué, caracterizado por un proceso de parcelación de fincas anteriormente campesinas para la construcción de casas campestres, lo que está fuertemente relacionado con conflictos por acceso a servicios públicos, encarecimiento de la tierra, segregación social y transformación en las actividades productivas de la región. Y, en tercer lugar, describimos las propuestas formuladas por grupos académicos de universidades locales para el establecimiento de proyectos turísticos de nivel comunitario y local.

En los tres escenarios, identificamos una lógica transversal de fetichización del campo y de su conversión en una mercancía, lo cual diluye su acepción como un territorio construido social y políticamente y lo transforma en ruralidad, una categoría más fácilmente adaptable al mercado. Nuestro análisis arrojó que existe un razonamiento mediante el cual se establece que todas las problemáticas sociales y ambientales del campo pueden ser solucionadas con estrategias de mercado. Los problemas son presentados como oportunidades para implementar proyectos productivos que subsanen los impactos negativos con la generación de ingresos.

A su vez, y en ese mismo sentido, identificamos que las propuestas difuminan la definición política, histórica y cultural del campesinado, y buscan consolidarlo únicamente como un sujeto económico, mejor valorado en tanto mayor sea su capacidad de adaptarse a esta lógica.

¿Qué función puede tener la educación rural en este contexto? Consideramos que la respuesta implica una postura política. Es posible fortalecer la gestión directiva, administrativa y académica para garantizar la formación de capital humano que potencie procesos de desarrollo local basados en estrategias de mercado, pero también es posible transformar el universo de sentido de lo que significa una educación pertinente, alejándonos de los dictámenes que obligan a la conversión del campo en una mercancía.

En ese sentido, proponemos pensar en una educación que contemple la formación en aprendizajes productivos, reconozca la existencia de una epistemología campesina y la nutra desde la escuela, tenga en cuenta los intereses de los estudiantes para el planteamiento de los proyectos pedagógicos, considere las diferencias demográficas en el establecimiento de criterios para la asignación de recursos, y garantice que la formación para el bienestar y la felicidad tengan un espacio. En últimas, y como planteamos en el marco conceptual, una educación pertinente para la producción con sentido de la condición humana, reconociendo la importancia de la formación de seres humanos -no únicamente de trabajadores- con habilidades para posicionarse críticamente como sujetos políticos en su contexto local, regional y nacional, y con ideas para transformarlo. Esperamos que con este trabajo hayamos motivado esa reflexión.

8. Referencias

Acosta, M., y Orduña, P. (2010). El enclave de la escuela en el ámbito rural. [Tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE].

Acosta, O et al. (2020) *Colombiano Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición*. Instituto de Antropología e Historia ICANH, 13-53

Alcaldía de Ibagué (2020). *Ibagué Vibra. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023*. <https://www.ibague.gov.co/portal/admin/archivos/publicaciones/2020/30729-PLA-20200701191920.pdf>

Altieri, M. y Nicholls, C. (2018). Agroecología y cambio climático. ¿Adaptación o transformación? *Revista de Ciencias Ambientales (Tropical Journal of Environmental Sciences)*, 52 (2), 235-243. DOI: <https://doi.org/10.15359/rca.52-2.13>

Arias, E. (2006). Reflexión crítica de la nueva ruralidad en América Latina. *Revista ALASRU, Análisis Latinoamericano del Medio Rural*, 3, 139-168.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Ediciones Uniandes.

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.2.005>

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Cardona, M. (2019). Del turismo tradicional al turismo comunitario: perspectiva de desarrollo endógeno en tiempos de postconflicto: zona rural de Ibagué (Tolima - Colombia). *Administración y Desarrollo*, 49(1), 6-71. DOI: <https://doi.org/10.22431/25005227.vol49n1.1>

Castro, E., Munévar, C. y González, F. (2023). Incidencia de las tendencias de ocupación y uso del suelo en la generación de conflictos socioambientales en el centro poblado de la vereda Chucuní en Ibagué, Tolima. *Territorios*, (48), 1-36. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9211>

Consejo Comunal de Planeación de la Comuna 7; Junta Administradora Local de la Comuna 7; Asociación de Juntas de Acción Comunal - ASOJUNTAS 7; Biblioteca Casa

de la Cultura Barrio Especial El Salado; Biblioteca Salón Cultural Los Lagos (2012). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Comuna 7*. En: <https://cimpp.ibague.gov.co/wp-content/uploads/2019/02/PLAN-DE-DESARROLLO-COMUNA-7-.pdf>

Concejo Municipal de Ibagué (2009). Acuerdo Número 009 del 11 de mayo de 2009. *Por el cual se institucionaliza como Pueblito Tolimense dentro del Barrio Especial El Salado y se dictan otras disposiciones*. En: https://drive.google.com/file/d/1w_T7CU8_ha8QUypuJxp_UYffWMBG4xqi/view

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Asamblea Constituyente de 1991.

El Espectador - Uniminuto. (1 de Noviembre de 2020). *Pertinencia de la educación dinamiza productividad y competitividad*. En: <https://www.elespectador.com/actualidad/pertinencia-de-la-educacion-dinamiza-productividad-y-competitividad-article/>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2021). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2020). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2019). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. DANE https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2018). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. DANE https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la Transformación del Campo*. Nuevas Ediciones S.A.

Díez, E. (2014). La cultura del emprendimiento. Educar en el capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 50-53 URI: <http://hdl.handle.net/10612/6727>

Dimas, P. y Malagón, L. (2009). *Pertinencia de la educación media técnica en Colombia*. *Revista Perspectivas Educativas*, 2., 51-65.

Espinosa, M. (2020). Transformaciones del espacio rururbano en el municipio de Ibagué a partir del año 2000. En: *Dinámicas y conflictos territoriales: Relaciones urbano-rurales, desarrollo, desigualdades y segregación en ciudades intermedias y pequeñas*. Sello editorial Tecnológico de Antioquia, 111-171. URI: <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1106>

Flórez, R. (1995). La dimensión pedagógica. Formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 14 y 15, 197-219.

Fonseca, R. (2018). Proyectos pedagógicos productivos como proyecto de vida de egresados de la IETAD. *Revista Vínculos*, 15, (1), 70-79. DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.13137>

García, S, et. al. (2016). Características de la oferta de la educación media en Colombia. *Documentos de Trabajo. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo de la Universidad de Los Andes*, No. 33. URI: <http://hdl.handle.net/1992/8782>

García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. Nueva Imagen.

González, J., Vanegas, H., Ríos, M. y Baldión, E. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe de Desarrollo Humano 2011 para Colombia del PNUD*. INDH PNUD. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de Febrero de 1994.

Iguarán, J. (2015). Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte. [Tesis de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana].

Institución Educativa Francisco de Paula Santander (2020). Proyecto Educativo Institucional. <https://www.iefranciscodepaulasantander.edu.co/gestion/administrativa/proyecto-educativo-institucional-pei>

Lopera, Á. y Santana, C. (2021). Imaginarios urbano-rurales en el barrio El Salado de Ibagué, Colombia. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 13. Pontificia Universidade Católica do Paraná, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.013.e20200104>

López, R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* 51, , 138-259. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2021). *Programa Nacional de Pago por Servicios Ambientales (PSA)*. Oficina de Negocios Verdes y Sostenibles. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Programa-Nacional-de-Pagos-por-Servicios-Ambientales-2021-.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Metodologías que transforman. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. MEN https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010a). *Manual de Implementación del Modelo Posprimaria Rural*. MEN. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Postprimaria/Guias%20del%20docente/Manual%20de%20implementacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010b). *Lineamientos para la articulación de la educación media. Documento de trabajo - Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media. Proyecto Articulación de la educación media y la superior y la educación para el trabajo*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010c). *8° y 9° Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)*. MEN.

Monroy, S. (2016). *Nueva ruralidad y Zonas de Reserva Campesina. El caso de Cabrera, Cundinamarca, como un apunte para un análisis crítico*. Manuscrito inédito, enero 2016. FLACSO.

Murcia, C., Ramírez, J., Valderrama, O. y Morales, A. (2017). Turismo sostenible: una conceptualización de su viabilidad para el municipio de Ibagué, desde un estado del arte pertinente. *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 15 (1), 21-34. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2017.15.002>

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(52), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5271762>

Ochoa, O. (2019). Bonos de carbono. Desarrollo conceptual y aproximación crítica. *Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales*, 9 (11), 289-297. DOI: <https://doi.org/10.25058/1794600X.141>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación. Educación en Colombia*. OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/1990021x>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y Agencia para el Desarrollo Rural [ADR] (2019). *Plan integral de desarrollo agropecuario y rural con enfoque territorial Departamento del Tolima*. FAO y ADR.

<https://www.adr.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/TOLIMA-TOMO-1.pdf>

<https://www.adr.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/TOLIMA-TOMO-II.pdf>

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*. Ediciones de la U.

Parra, A., Mateus, J. y 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. DOI: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>

Pérez, D. (2015). Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa. Un estudio exploratorio realizado en el municipio de La Calera, Cundinamarca. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional].

Ramírez, A. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos. Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial*. ECOE Ediciones.

Sanmartín, J. (2015). La pertinencia de la educación superior: elementos para su debate. *Revista Eídos*, 48-56. DOI: <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i8.124>

- Salgado, C. (2002). Los campesinos imaginados. *Cuadernos Tierra y Justicia*, 6. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA.
- Serrano, J. (2007). Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990-2002). [Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, Pontificia Universidad Javeriana].
- Suárez Sandoval, N. (2021). *La educación rural: la construcción de proyectos de vida en los jóvenes. Currículos vs. narrativas estudiantiles*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia].
- Tobasura, I. (2012). De campesinos a empresarios: La retórica neoliberal de la política agraria en Colombia. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. 20 (4), 641-647. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i15.1370>
- Triana, N. (2010). Escuelas Normal rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia: 1934-1974. *Revista Historia de la Educación en Colombia*, 13 (13), 201-230. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/724>
- Turbay, C. (2006). Educación media rural. *Perspectivas en clave histórica. Revista Colombiana de Educación*, (51), 102-137. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7686>
- Zamora, L. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

9. Anexo

En esta sección se incluye un breve anexo donde se relaciona la matriz de análisis de datos utilizada para el desarrollo de la primera parte de la investigación. En las filas se relacionan las categorías de análisis, mientras que las columnas tienen cada una de las fuentes consultadas: estudiantes, docentes, directivos y documentos del MEN.

9.1. Matriz analítica con las concepciones sobre pertinencia educativa y ruralidad

	P. Económica	P. Cultural	P. Intereses	P. Bienestar	P. Pruebas Saber (emergente)	P. administrativa (emergente)	Proyectos de vida	Valoraciones sobre los estudiantes	Trabajo docente rural	Valoraciones sobre el campo	Prácticas educativas/concepciones sobre la educación
Estudiantes	Algunos/as identifican que lo que necesitan para trabajar es "al menos lo básico, saber sumar y restar, leer y escribir". Otros creen que la educación es importante porque entrega un título, lo cual permite acceder a ciertos	Aparece muy poco, vagamente relacionada con la idea de que es necesario enseñar labores propias del campo, implementar programas técnicos agropecuarios o hacer ejercicios didácticos como la siembra de huertas.	No se piensa hacia el futuro sino a cosas que quisieran tener en el presente, como construir canchas para practicar fútbol, llevar atención psicológica, ampliar la biblioteca, traer profesores de danzas y teatro y continuar otros procesos	Enmarcada sobre todo en que la asistencia a la escuela es algo que se disfruta porque es un espacio para compartir con amigos y amigas, porque pueden jugar, se divierten, en las condiciones del campo es difícil que se encuentren fuera de clases por			Pocos desean quedarse en el campo, la mayoría quieren acceder a trabajos calificados. Sólo hay un caso de un estudiante que manifiesta querer tener su propia finca. Las niñas plantean posibilidad de ingresar a la carrera militar. Se piensan opciones de			Tensión entre la idea de que es un lugar muy agradable con una calidad de vida inigualable y la identificación de falta de oportunidades laborales y necesidad de migrar, a la vez que la dureza del trabajo del campo La ciudad se ve como	Aunque aparece poco, sí es de importancia para los estudiantes señalar que la educación rural es de menor nivel que la urbana, la exigencia es menor y se aprende menos.

	trabajos, manejar mejor las posibilidades en la ciudad y acceder a la vida urbana.		de formación artística ya previamente iniciados.	las distancias y las obligaciones que tienen con sus familias. En ese sentido, la función de la escuela se identifica como un espacio social de gran importancia para el desarrollo individual y colectivo de los jóvenes			carreras técnicas en diferentes áreas y los proyectos de vida son tan diversos que es difícil encontrar un patrón. Sin embargo, para la mayoría la ciudad es una opción que llama mucho la atención ya que se considera que el trabajo de campo es muy pesado y con baja retribución.			un lugar con mayores exigencias académicas y con más posibilidades de ascender socialmente, mientras que al campo se le asigna una mayor calidad de vida, menor nivel de estrés, mayor tranquilidad, confianza, etc.	
Docentes	Para los docentes de la sede Sinaí, que se encuentra más alejada del casco urbano, es necesario que el SENA ofrezca formación técnica en áreas agropecuarias. Para los docentes de	Para los profes de Sinaí, lo pertinente culturalmente es aprovechar el potencial agrícola de la zona, pero no para que los estudiantes sean "peones" sino que puedan "dirigir" el campo, es decir que se	Aparición de la tensión entre la subvaloración de los proyectos de vida y el reconocimiento del campo como un entorno válido para la vida. Se asocia con otra tensión irresuelta entre los docentes, asociada a si deben	Fuerte vocación hacia la necesidad de que sus estudiantes sean, por encima de todo, buenas personas, y que "tengan lo necesario para defenderse", que logren comprender las reglas del mundo urbano por si en algún momento	No aparece más que circunstancialmente cuando se menciona que en el campo se obtienen menores resultados que en la zona urbana, pero no se piensa que éste deba ser un fin último.		Se asume que los estudiantes no tienen proyectos de vida. Se menciona permanentemente que el proyecto de las niñas es conseguir un esposo (muchas veces es un hombre mayor) y tener hijos una vez terminen el colegio. Hay una	Tensión entre una subvaloración de sus capacidades manifestada en el hecho de que se considera necesario "bajar el nivel" de las clases, y al mismo tiempo "no es que ellos no sean capaces", etc. También se	Deben actuar como "toderos", lo cual afecta mucho su labor docente, sienten que reciben poco apoyo a nivel gubernamental, no sólo deben asumir disciplinas para las que no tienen formación, sino	También se maneja una tensión entre la idea de que sus plazas ofrecen una calidad de vida más alta no sólo por su ubicación sino porque los estudiantes son menos y la carga es más liviana, pero pocos se proyectan viviendo en	Se habla de que debe "bajarse el techo" de la educación ya que se piensa que los estudiantes no dan el nivel educativo suficiente para alcanzar el ritmo que se lleva en zona urbana. Se menciona que la práctica en zona rural obliga a aprender y ejercer otras metodologías de enseñanza, específicamente acudir a lo más experiencial, por las características

	Chembe la idea de la pertinencia se asocia a que aprendan lo básico para que se defiendan en empleos no calificados o técnicos en la ciudad. La idea de "lo básico" que también manifiestan en repetidas ocasiones los estudiantes.	capaciten ya sea como ingenieros o como emprendedores de su propia finca. Por su parte, para los docentes de Chembe, resalta más la pertinencia asociada a la didáctica y a la consolidación de modelos educativos flexibles que se adapten a las características demográficas y económicas de los estudiantes rurales. A pesar de que es sutil, sí existe un reconocimiento de que en el campo hay lógicas de vida distintas, no necesariamente	preparar para una inevitable migración a las ciudades o motivarlos a que permanezcan en el campo.	deben vivir en ciudades, que desarrollen criterios éticos para la convivencia en sociedad y que no busquen hacer daño a sí mismos ni a los demás.			subvaloración de los proyectos de vida y poco reconocimiento de los mismos. En ocasiones, se manifiesta que los estudiantes no se proyectan o no buscan salir adelante.	les considera más tranquilos y "manejables" que los estudiantes de ciudad.	además labores como la del psicólogo-orientador, personal administrativo, etc. El reclamo de la falta de atención es generalizado. Se destaca positivamente que en zona rural es posible construir relaciones de confianza con las familias y que el entorno de trabajo es más tranquilo y con menos problemáticas que en zona urbana.	el campo, no es una opción de vida, se valora que la plaza esté en cercanía a Ibagué. Otra tensión que hay es la dicotomía entre querer que los estudiantes no se vayan del campo para que la zona pueda "progresar", y sí querer que se vayan para que los mismos estudiantes puedan progresar. Categorías románticas asignadas al campo, usando adjetivos como por ejemplo "un paraíso", "una familia".	organizativas y de gestión académica.
--	---	--	---	---	--	--	---	--	--	---	---------------------------------------

		ente "más atrasadas", pero sí distintas.									
Directivos		Asociado a la impartición de técnicos en labores agrícolas y a la implementación de modelos educativos flexibles que se adaptan a las condiciones organizativas de las escuelas rurales	Se repite la tensión entre la subvaloración de los proyectos de vida y el reconocimiento del campo como un entorno válido para vivir.	Se habla brevemente de las condiciones que ofrece la escuela para garantizar el bienestar de los estudiantes en sede, como la dotación de implementos deportivos, el PAE, el subsidio de transporte. En general se aborda desde una perspectiva administrativa.		Las reglas impuestas por el MEN para la gestión de sedes rurales son identificadas como uno de los mayores causantes de la brecha campo- ciudad, ya que desconocen la realidad demográfica del campo y los docentes son asignados	Se reproducen nociones como la idea de que los estudiantes no se proyectan a salir del campo o que no tienen proyectos de vida claros. Se identifica la tensión entre la noción de que el proyecto de vida más válido es la educación superior y el reconocimiento de que la permanencia en el campo	Se reproducen los mismos conceptos que en el caso de los docentes.	Se resalta otra tensión, una donde se identifica que el trabajo para los docentes es "más suave" debido a que los estudiantes del campo se identifican como más tranquilos, pero también "más difícil", ya que se enfrentan a dificultades en las vías		

						de acuerdo con cantidad de estudiantes, y no con las necesidades de los núcleos de conocimiento. Esto también dificulta articular cualquier tipo de proyecto con el SENA o implementar un técnico, ya que se exige un mínimo de estudiantes para abrir el programa y ese criterio no es alcanzado por las sedes rurales, que atienden pocos estudiantes. De igual forma, se dictamina que se deben implementar los MEF	también es un proyecto de vida válido.		y menor disponibilidad de recursos tecnológicos y de infraestructura.		
--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

						pero el Ministerio no entrega material ni capacitación a docentes, y el seguimiento es complicado debido a las condiciones de las sedes.					
Textos del MEN	La formación de capital humano para participación en cadenas productivas de importancia para el desarrollo, se piensa en la inclusión laboral como un mecanismo de cierre de brecha rural-urbana. Se privilegian actividades	Lo cultural aparece como el capital de conocimiento generado para beneficio de la humanidad, pero su aceptación útil a la educación rural lo relaciona a beneficios que puede tener adaptar la educación culturalmente a las demandas		Brevemente mencionada, asociada a la necesidad de mejorar la educación para desestimular la desertión y garantizar la eficiencia interna de las instituciones educativas. En otro texto aparece tangencialmente como formación ciudadana	Las pruebas SABER son un medidor de pertinencia asociada a la calidad pero se identifica que estos parámetros no están planteados como algo asociado a entorno exterior al sistema educativo, sino que se piensa al mismo interior del sistema educativo, la relación de congruencia es la de formar		Sólo son tenidos en cuenta si pueden ser funcionales a lo económico. Por demás no se mencionan.			Lo urbano y lo rural se ven como un continuo de relaciones en una noción que es más cercana a la que plantea la nueva ruralidad. Allí se reproducen algunas nociones clásicas o convencionales sobre desarrollo y se piensa en la diversificación	La educación se mide con parámetros administrativos: calidad, cobertura y eficiencia. También es importante tener en cuenta que la educación se considera un medio para el desarrollo ya que tiene la oportunidad de formar capital humano que participe económicamente de los sectores productivos locales.

	agropecuarias pero también se sugiere incorporar actividades relacionadas en la nueva ruralidad.	del entorno productivo.		para la participación democrática en las estructuras institucionales del país.	para obtener buenos resultados en las pruebas, pero					ión productiva asociada al aumento en la generación de ingresos.	
Cruces conceptuales	Desencuentro fuerte entre lo planteado por los textos del MEN y las perspectivas de la comunidad educativa, en los textos hay un fundamento muy bien delimitado de la pertinencia con mayor peso hacia su acepción económica y asociada al concepciones normativas de desarrollo.	Algunas semejanzas pero en los textos del MEN está mucho más evidente que lo cultural está pensado como algo funcional a lo económico, mientras que para la comunidad educativa lo cultural está asociado a contenidos y didáctica, a modelos educativos flexibles, pero en general nadie se plantea formas de conocimiento o particulares de lo campesino.	Para los estudiantes hay identificación de intereses que no son tenidos en cuenta para su formación, estos no necesariamente se relacionan a un proyecto de vida a largo plazo sino que son elementos o acciones que mejorarían su bienestar en la escuela, por lo que esta categoría se relaciona directamente con la de pertinencia para el bienestar.	En este sentido hay un desencuentro fuerte porque para la comunidad educativa, especialmente para estudiantes y docentes, el bienestar que puede aportar la educación es muy importante, aunque lo que entiendan por bienestar varía. Por el contrario, para los textos del MEN es mucho más central el rol económico de la educación.	Únicamente tiene centralidad para los textos del MEN, ni docentes, ni estudiantes, ni directivos piensan en que la pertinencia debe medirse con las pruebas, ni siquiera cuando se habla de calidad se hace énfasis sobre las pruebas saber.	Sólo aparece en las entrevistas a directivos docentes y está asociada a una noción de la pertinencia que debe comprender mejor las condiciones demográficas del campo para garantizar una mejor tasa de docentes por estudiante, de modo que no se profundice la brecha campo-ciudad. Las educaciones rurales están en muy malas	Entre la comunidad educativa es muy poco lo que puede vincularse la educación con el proyecto de vida de los estudiantes. A su vez, se identifica que estos son amplios y que generalmente se orientan a la migración a la ciudad. Por su parte, los documentos	Se les califica principalmente en relación con su carácter y se les compara favorablemente con los estudiantes urbanos.	Para docentes y directivos, las características específicas de la ruralidad afectan la labor docente e impactan negativamente en la calidad educativa, no sólo porque deben atender labores que superan lo pedagógico sino también porque deben impartir clase en áreas que no son de su dominio. Adicionalmente, las condiciones de las vías	Para la comunidad educativa, el campo y la ciudad son opuestos. Se reconoce que tienen relaciones pero se categorizan como espacios diferentes, mientras que para los documentos, el campo y la ciudad deben pensarse más como un continuo que depende mutuamente. Adicionalmente, para los documentos, las concepciones sobre el	Mientras en los documentos del MEN, la educación es pensada desde lo administrativo y se le concibe como un elemento que aporta al desarrollo, para la comunidad educativa, cuando se pregunta por el tema se remiten a las prácticas didácticas o al nivel alcanzable. En ese sentido, para la comunidad educativa la reflexión sobre las prácticas no se identifica en relación con la vida posterior a la escuela, sino únicamente dentro de la misma, a diferencia de lo pensado por el MEN.

			Por otro lado, para los docentes esta pregunta sí lleva a la reflexión sobre los proyectos de vida, los cuales muchas veces son vistos como subvalorados. En los documentos no aparecen los intereses de los estudiantes, son vagamente mencionados siempre que se relacionen directamente con la pertinencia económica.			condiciones especialmente por los criterios administrativos del MEN			y los impactos sobre su salud también son vistos como aspectos negativos. Sin embargo, se identifica como positivo el ambiente laboral, la tranquilidad del espacio y la construcción de comunidad que se realiza con las familias de los estudiantes.	campo planteadas están más directamente relacionadas a la pertinencia económica, mientras que para la comunidad educativa hay más valoraciones relacionadas con la calidad de vida, la relación con el paisaje y el carácter de la población.	
--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--