

Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia

Rural education crisis and its public policy in Colombia

Eduardo Plazas Motta¹

Universidad Surcolombiana

RESUMEN

La presente reflexión tiene como propósito central analizar, por un lado, todo lo que se ha propuesto en materia de política pública para atender la educación formal de las comunidades rurales de nuestro país en sus dos últimas décadas, su relación y posibles efectos con los principales propósitos de la educación para América Latina, centralizados en los ejes de calidad, acceso, y eficacia, y por otro lado, revisar la pertinencia de los diferentes modelos educativos flexibles (MEF) que históricamente se han utilizado y han jugado un papel importante en la formación de las comunidades rurales, aunque hoy se encuentren desactualizados y requieran ser repensados desde modelos interculturales, tecnológicos y pertinentes.

Las valoraciones finales de la reflexión recoge un análisis del impacto de los planes de desarrollo nacional y planes decenales de educación de la

¹ Eduardo Plazas Motta. Ph. D. en Educación de la Universidad DEUSTO, Bilbao, España, docente investigador Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. email: eduardo.plazasm@usco.edu.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4471-4481>

última década, sus implicaciones y la realidad de la educación rural, la crisis general en el territorio colombiano, sin que a la fecha se hayan podido resolver los grandes retos que tiene el sector, pero al mismo tiempo, conservar la esperanza de un desarrollo sostenible para el campo, sus pobladores y sus procesos de formación, desde la propuesta de reforma rural integral.

Palabras claves: *Educación rural, política pública, modelos educativos flexibles, Reforma rural integral*

ABSTRACT

The main purpose of this reflection is to analyze, on the one hand, everything that has been proposed in terms of public policy to address formal education in rural communities of our country in the last two decades, its relationship and possible effects with the main purposes of education for Latin America, centralized in the axes of quality, access, and efficacy, and on the other hand, to review the relevance of the different flexible educational models (FEM) that

have historically been used and have played an important role in the formation of rural communities, although today they are outdated and require rethinking from intercultural, technological and pertinent models.

The final evaluations of the reflection include an analysis of the impact of the national development plans and ten-year education plans of the last decade, their implications and the reality of rural education, the general crisis in the Colombian territory, without which to date it has been possible to solve the great challenges facing the sector, but at the same time, preserve the hope of sustainable development for the countryside, its inhabitants and their training processes, from the proposal of integrated rural reform.

Key Word: Rural education, public policy, flexible educational models, Integrated rural reform

INTRODUCCIÓN

Abordar el análisis de la educación rural en Colombia es una necesidad en cuanto son pocas las investigaciones y estudios de los que se tienen referencia que permitan conocer a fondo las descripciones y causas que la afectan, y probablemente esta falta de estudios y reflexiones, es lo que no ha permitido que aparezcan las propuestas alternativas que den esperanza a sus comunidades, y que de alguna manera se comience a cerrar esas brechas históricas que ha caracterizado la ciudad-campo, donde siempre se ha pensado la política pública educativa desde las lógicas de lo urbano-industrial, desconociendo las realidades ancestrales y propias de la interculturalidad, del pensamiento campesino, de lo que ha sido un campo atravesado por una violencia estructural, de abandono y desarraigo. En ese sentido, la reflexión tiene como propósito analizar la política pública educativa, sus impactos, retos y nuevas propuestas posibles para tener la ilusión de una

comunidad rural con desarrollo rural integral, que dignifique la vida.

REFLEXION.

La política pública de educación rural en Colombia

Con el propósito de avanzar en la reducción de las desigualdades sociales, el gobierno nacional elaboró planes específicos para ciertos sectores del país que pudieran de manera focalizada tener mayores niveles de incidencia en la realidad, uno de esos planes ha sido el Programa de Educación Rural (PER), un programa de financiación multilateral dedicado al fortalecimiento de la educación básica y media en la zonas rurales, y que a lo largo de los dieciocho años de implementación toma importancia en la política educativa, puesto que impulsa diversos proyectos y estrategias para el fortalecimiento de la educación rural que se venía desarrollando sin la adecuada financiación.

Los antecedentes del PER se remontan a 1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales. Este contrato destacó la educación como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. Adicional a estos debates, el MEN, con el apoyo financiero del Banco Mundial, realizó una consulta nacional sobre las necesidades educativas de los pobladores rurales y un reconocimiento de experiencias educativas significativas y susceptibles de réplica en el contexto rural del país.

Esta consulta visualizó la necesidad urgente y prioritaria de transformar e impulsar la ruralidad

en el país, víctima del conflicto armado, la violencia institucional y estructural que ampliaron las brechas de desigualdad social, económica y educativa entre campo y ciudad y que se logró legitimar como prioridad, el establecimiento de una política educativa que respondiera a la pertinencia, cobertura y calidad para los contextos rurales a partir de la constitución política de 1991.

Es necesario precisar que las intenciones centrales de las diferentes políticas educativas del país se han acogido a los propósitos del proyecto de Educación para América Latina y el Caribe, en cuanto han buscado la expansión de la educación básica, con criterios de calidad y equidad. Sin embargo, y a pesar de que los planes de desarrollo han acogido este triple propósito, los resultados obtenidos no son satisfactorios y las principales deficiencias conciernen a la educación para la población rural. (UNESCO, 2001)

A este respecto, a pesar de los esfuerzos encaminados al aumento de la cobertura, ésta es aún escasa en los niveles de Preescolar y Educación Media y especialmente en cuanto toca al tema de la calidad, si bien ha mostrado logros importantes en distintas evaluaciones, es aún deficiente en el contexto nacional e internacional.

Si bien el Proyecto PER se formuló para ampliar el acceso de la población del campo a educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, y apoyar la formulación de una política de educación técnica, financiado con aportes nacionales, crédito de la banca multilateral como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), recursos de los departamentos, municipios y entidades del sector privado, y contó con las estrategias de implementación en el Ministerio de Educación Nacional, las evaluaciones hechas a la fecha,

demuestran que no cumplió a satisfacción y fueron muy pírricos sus resultados.

Este proceso se inició con una amplia caracterización de los contextos rurales donde se tuvieron en cuenta aspectos socio económicos (demografía, actividad económica, tasa de desempleo, pobreza, conflicto armado y desplazamiento forzoso); asimismo se realizó una caracterización global del Sistema Educativo en Colombia (estructura del servicio educativo, el gasto público determinado al sector, alfabetismo y escolaridad, asistencia escolar, matrícula, resultados de pruebas saber), de lo cual se esperaba alta pertinencia y adecuación a las expectativas de la ruralidad colombiana.

En el mismo hilo del Proyecto de Educación Rural (PER), y como consecuencia de un proceso inicial público de identificación y adopción de propuestas educativas pertinentes, se promovió la aplicación de Modelos Educativos como: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER), Caja de Compensación Familiar - Programa de Educación Continuada (CAFAM). En la marcha, se vio la necesidad de nuevas alternativas para responder mejor a la diversidad; por tanto, se adoptaron, se probaron y evaluaron varias formas de ofrecer educación preescolar en contexto rural, tanto escolarizada como no escolarizada, la versión de Escuela Nueva para población afrocolombiana y el modelo Educación Media Rural, que integrarían una batería de modelos que pudieran responder a las expectativas de la población rural, sus condiciones singulares y mejorar los objetivos definidos.

De otra parte, siguiendo el análisis de la política pública para el sector rural, en el Plan "La Apertura Educativa, 1990-1994", estas preocupaciones se ven representadas en la intención de superar las extremas condiciones de inequidad de la educación en el país. Dentro de los objetivos

en educación rural, se propuso promover la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria para el 22% de los niños campesinos que no asistían a la escuela, extender el Modelo Escuela Nueva a todas las áreas rurales del país, capacitar a los docentes rurales en este modelo, promover el desarrollo de la educación para la población indígena y redistribuir los recursos de financiamiento hacia las zonas más desfavorecidas.

A sí mismo, El plan “El Salto Educativo y Cultural, 1994-1998”, por su parte, dedica una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la Educación Básica Rural. Se continuó la promoción del Modelo Escuela Nueva para atender los objetivos de cobertura y calidad y se crearon nuevos mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos y para madres jefes de hogar, para apoyar la consecución de libros y útiles escolares. Adicionalmente, se comienzan a identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros.

Por su parte, el plan de desarrollo “Cambio para construir la Paz, 1998-2002” fue el que recogió los diferentes objetivos en materia de educación para la población rural, a través de “Un Plan Educativo para la Paz”, en el cual se formula el Proyecto de Educación para el sector rural (PER), que busca fortalecer la Educación Básica mediante la sistematización y promoción de experiencias de Educación Básica, Media y Técnica Formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos.

Este plan estableció el marco político para la vigencia del PER, articulándolo a la estrategia de equidad y acogiendo los puntos diagnósticos del Plan Decenal, en especial el desarrollo de procesos educativos pertinentes al medio rural. El objetivo general del PER sería “ampliar la

cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la Educación Técnica Rural”.

También, el Plan “La Revolución Educativa” 2002-2006 dispuso continuar la aplicación del PER, mediante la asignación de 60.000 nuevos cupos educativos para este proyecto y el desarrollo de su portafolio de ofertas educativas para el sector rural. Dentro de los programas, se resaltan la identificación de experiencias exitosas para referenciar planes de mejoramiento en Instituciones Educativas, la continuación del programa de conectividad e informática y la creación de un canal y una programación de televisión educativa y cultural, dirigida a la audiencia infantil y juvenil de todo el país.

Significado del trabajo Pedagógico por Modelos Educativos Flexibles (MEF) en el marco del programa PER.

Dentro del marco de la política pública de Educación y su eje central, el Proyecto Educativo Rural (PER), se han venido consolidando diferentes Modelos Educativos Flexibles de acuerdo a las necesidades y/o problemáticas identificadas en la caracterización de los contextos rurales en Colombia, que permitan dar respuesta a dichas prioridades y aspectos que son inherentes a la vida, cultura y realidad campesina, dichos modelos y programas educativos considerados emblemáticos para el fomento de la educación en la población rural, acompañados de otras experiencias que vienen implementándose en zonas rurales, son los que han jugado el papel protagónico en la práctica pedagógica y es allí en donde se han centrado la esperanza de alcanzar otros “estándares” de calidad que apoye las transformaciones de formación que se espera en la población

campesina y que comience a darle dignidad a una población, históricamente olvidada. Se describen brevemente a continuación, por ser de vital importancia para la comprensión de la atención educativa en las zonas rurales y el papel que han jugado en la atención a la población:

Escuela Nueva. Es un modelo ideado por docentes rurales que surge de la experiencia de escuelas unitarias demostrativas en el departamento de Norte de Santander (Colombia) a comienzos de los sesenta, liderados por parte de la Universidad de Pamplona. En 1967 el MEN promueve su expansión en la modalidad de escuela unitaria y en 1975 se consolida como Escuela Nueva, implementándose inicialmente, en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Durante los años siguientes, con recursos de la banca multilateral y de entidades nacionales e internacionales se amplió la cobertura a otros departamentos del país. Mediante Decreto 1490 de 1990 se adopta la metodología Escuela Nueva como la principal estrategia para la atención de la Educación Básica Primaria en zonas rurales y urbano-marginales de Colombia.

En términos generales, el modelo integra de forma sistemática estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las de tipo multigrado. Su intención, es desarrollar en el estudiante un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, y propende por fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad; utiliza el mecanismo de promoción flexible según las condiciones y necesidades de la niñez campesina y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva. Es una estrategia de implantación y expansión del Modelo Escuela Nueva en zonas rurales cafeteras, constituyéndose en un

esfuerzo continuado de más de dos décadas que ha comprometido a entidades de los sectores público y privado en la solución de los problemas educativos del sector rural y que busca garantizar la expansión de la educación básica secundaria. En 1982 se firma un convenio entre el MEN, el departamento de Caldas y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas para impulsar el Modelo Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva.

Se propusieron como objetivos de dicho modelo: Mejorar la educación rural del departamento.
·Promover aprendizajes activos y crear oportunidades para la toma de decisiones.
·Generar sistemas de evaluación frecuentes pero flexibles adaptados al entorno de los alumnos.
·Elevar la participación del alumno en diversos niveles: discusión en clase, proyectos de extensión con la comunidad y gobierno escolar; vincular a la comunidad y a los padres y madres de familia a las actividades de la escuela.

Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Para atender los problemas de escasez de cobertura de la educación para la población rural y su desadaptación contextual, la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) comenzó a trabajar con algunas comunidades rurales del norte del departamento del Cauca, con el objeto de “promover la búsqueda de sistemas sostenibles de producción y de tecnologías apropiadas para la zona” De acuerdo con este propósito, la Fundación se dio a la tarea de diseñar un programa pedagógico que sirviera de base a los demás programas específicos de mejoramiento de las prácticas productivas. (Gamboa et. al., 1997, p.11).

Lo que caracteriza al SAT como innovación no es el currículo, sino el propósito de desarrollar capacidades y habilidades, puesto que este currículo se organiza alrededor del concepto de servicio a la comunidad, que constituye el principal motivador, en contraste con el beneficio

meramente individual. Otro de los aspectos conceptuales más importantes del SAT es que pretende lograr una integración interdisciplinaria para la solución de problemas prácticos. De esta forma, uno de los componentes del SAT estaba pensado como un medio de articulación interdisciplinaria al servicio de la solución de problemas específicos de desarrollo rural.

Programa de Educación Continuada de CAFAM. La Caja de Compensación Familiar (CAFAM) comenzó este Programa en 1981, dirigido a trabajadores, empleados y adultos en general. El analfabetismo, la baja escolaridad y la necesidad de incorporar personas jóvenes y adultas a la vida nacional mediante una educación para la participación y la integración social fueron los problemas centrales que motivaron la puesta en marcha del programa. Adicionalmente en el contexto de la educación de adultos no se había estructurado un currículo ni existía una oferta diversificada de programas y los pocos existentes estaban concentrados en la modalidad formal.

El Programa CAFAM enfoca la educación del adulto desde el punto de vista humanístico, buscando el crecimiento de las personas y de los grupos a través de los siguientes indicadores: aumento de conocimientos y habilidades cognoscitivas, conciencia de su dignidad como persona, conciencia de sus responsabilidades individuales y colectivas, y habilidad para integrarse al contexto en forma responsable. En síntesis, intenta brindar al adulto una educación que lo haga responsable y partícipe de su progreso mediante el desarrollo cognoscitivo, psicológico y social.

Telesecundaria. Este modelo, determinado desde sus inicios para poblaciones de básica secundaria, compuesta por jóvenes entre los doce y los diecisiete años, surge a partir de un convenio del gobierno colombiano con la Secretaría de Educación (SE) Pública de México, que buscaba la implementación del modelo para

la ampliación de la cobertura educativa en las zonas rurales.

El atractivo de la Telesecundaria es la integración de la televisión educativa a los procesos de enseñanza. “Cada asignatura cuenta con Guías de Aprendizaje y Módulos de Conceptos Básicos, que permiten la construcción de aprendizajes significativos y efectivos en los alumnos” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015). Estas guías van acompañadas de material audiovisual, proyectado en televisión, de quince minutos de duración, que genera flexibilidad en el aprendizaje y permite la combinación de la educación presencial con la educación a distancia.

Ya que este modelo está pensado para la educación rural, sus dos mayores ventajas son la construcción de Proyectos Pedagógicos Productivos a partir de lo aprendido, y el hecho de que las sesiones de clase pueden ser modificadas en duración y horarios, para no interferir con las labores diarias de las poblaciones que, por lo general, son de agricultura.

Servicio de Educación Rural (SER). Otra alternativa para la educación en secundaria es el SER, orientado a jóvenes y adultos mayores de trece años que hayan desertado de la primaria por múltiples razones, o que demuestren, mínimo, dos años de ausencia tras haber completado esta.

Este modelo, efectivo para la alfabetización en adultos, se rige a partir de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados o CLEIs, definidos como “núcleos temáticos de las áreas curriculares y el desarrollo humano integral” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015), y de cuatro áreas investigativas, Educación, Trabajo y Producción, Construcción de Comunidades Educadoras y Diálogo de Saberes y Pedagogía del Texto.

Cabe resaltar, además, que este modelo está diseñado para la semipresencialidad, por lo que sus participantes se deben adaptar a los horarios sabatinos, dominicales o nocturnos. Esta característica hace pertinente el carácter investigativo del modelo, pues requiere un proceso que permita discontinuidades en el tiempo sin perder su esencia.

Aproximación a una primera conclusión del histórico de la política pública y el proyecto PER.

Si bien el país ha mantenido una cierta atención a la ruralidad, educación rural, como a la población campesina, reflejada en propuestas de programas y proyectos “visibles en teoría” en los diferentes planes de desarrollo nacional, planes decenales de educación, que tuvieron como bandera desde 1998 el programa PER, que completo dos periodos que alcanzaron 18 años de trabajo, inversiones y estrategias; lo que dicen las evaluaciones y estudios realizados por diferentes organismos e instituciones como las comisiones de evaluación de los planes decenales de educación, las entidades territoriales, investigadores de diferentes universidades (Andes 2003, Rosario 2012, DANE 2005), es que las metas, propósitos y resultados esperados, están muy distantes de la realidad y siguen sin superarse las brechas que caracterizan la educación del sector rural, que permita mejorar las condiciones de ampliación, asequibilidad, eficiencia y calidad. Por e.j. en educación inicial solo el 23% de los niños/niñas tienen algún tipo de acceso; lo que más ha progresado es la cobertura de la educación básica, no teniendo igual continuidad en la secundaria y muy crítico el nivel de matrícula en educación media (aproximadamente el 43% se encuentra en el sistema), ni que hablar del acceso de los jóvenes a la educación superior que en cifras de los más críticos solo llega al 3%; en lo relativo a calidad los resultados que miden este factor son las pruebas de estado,

y sus resultados dejan muchas dudas de la aproximación a una educación de buena calidad, quedando en deuda una propuesta sostenida que garantice mayores niveles de esperanza y dignidad de formación para la población rural y sea garante del desarrollo sostenible que esperan las comunidades campesinas por contribuir efectivamente a cerrar las brechas que históricamente han estado presentes y que los ha condenado a vivir en la pobreza, el abandono y la exclusión.

El terreno actual de la educación rural en Colombia.

La discusión y los aportes a la educación rural en Colombia tienen un avance importante tras la implementación de los PNDE 1996-2005, 2006-2015, 2016-2026 ya que estos permitieron la elaboración de apuestas diferenciadas para los territorios en el reconocimiento de sus necesidades, aspiraciones y particularidades. Con estos avances se logra identificar que durante la década del 90, la quinta parte de la población de la zona rural del país era analfabeta, y que no fue sino hasta el final de esta década que se reduce este índice en tres puntos porcentuales, sin embargo aún el 17.5% población continuaba sin saber leer y escribir, este indicador fue importante entendiendo que la cuarta parte de las personas en el sistema educativo pertenecían a la ruralidad; esto lo afirma Mauricio Perfetti en el informe Estudio Sobre la Educación Para La Población Rural en Colombia. (Perfetti, 2003)

Igualmente, los resultados del desempeño de los y las estudiantes rurales en las pruebas estandarizadas realizadas a finales de los 90 evidenció que en la educación primaria se obtuvo un mejor resultado en matemáticas que en lenguaje, pero en el caso de la secundaria este desempeño se invierte, siendo los estudiantes rurales quien presentaron el desempeño más bajo en matemáticas, y solo el 1% llegaron al nivel esperado. (Perfetti, 2003)

Lo anterior corresponde con la grave dificultad de la retención y promoción de los estudiantes, puesto que para el momento de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (Perfetti, 2003, p.5)

Esto puede estar relacionado con el cambio de la concentración de la población de las zonas rurales hacia las zonas urbanas, producido por el bajo crecimiento de la economía colombiana, que con el 83% del nivel de pobreza en la ruralidad no permitía el acceso a las condiciones para un proyecto de vida sostenible. Así, la educación rural se incorpora como tema importante en la formulación del PND de los gobiernos de turno, sin embargo, fueron pocos los avances que se lograron en materia de cobertura para los niveles de preescolar y secundaria, y no se logró cumplir con los niveles de calidad evaluados en relación con el contexto internacional. (Perfetti, 2003)

Ahora bien, en la actualidad según el documento Territorio Rural: Apuesta por una Política Educativa para el Campo, la población rural está conformada por 11 millones de personas, 23,7% de la población del país, de la cual el 45,9% vive en condiciones de pobreza, y caracteriza a la ruralidad como aquella que se ubica fuera de las cabeceras de los municipios; al respecto dice: estudios recientes plantean la necesidad de revisar esta caracterización de la población rural a partir de conceptos de densidad poblacional; en consecuencia, consideran rurales los municipios con baja densidad de población y cabeceras municipales de menos de 25.000 habitantes. Según la Misión para la Transformación del Campo (MTC), de 1.122 municipios del país, 696 son urbanos, 426 rurales y 318 rurales dispersos (MEN, 2015, p.12)

En tanto, en el sistema educativo las condiciones de la cobertura muestran una marcada inasistencia a la escuela por rango de edad, sumado a una baja cobertura en los niveles de básica secundaria y media, y de la misma manera, el nivel educación terciaria tiene un nivel de presencia mínimo en la zona rural. En consecuencia “el 96% y el 88% de jóvenes urbanos y rurales, respectivamente, culminan la básica primaria, en contraste, el 74% de los urbanos concluye grado noveno y sólo la mitad (50%) de los de las zonas rurales, lo hace.” (MEN, 2015, p.6)

En este sentido se afirma que “el 24% de los jóvenes entre 17 y 24 años de áreas rurales no estudian ni trabajan, no están buscando empleo.” (MEN, 2015, p.7) por lo que la baja capacidad del sistema educativo para la zona rural se convierte en factor en contra de los proyectos de vida en las comunidades rurales.

También se especifica que el 49,3% de la población no recibe educación preescolar, y que en los niveles de Básica y Media solo se llega al 55%, y 25% respectivamente, estas cifras deben pensarse bajo la idea de que “frecuentemente [las familias rurales] cuentan con el trabajo y los ingresos de sus hijos. Asimismo, el “aprendizaje escolar” puede parecer muy inadecuado en relación con sus necesidades de supervivencia más inmediatas” (FAO UNESCO, 2004, p.80) lo que puede llegar a crear la noción de la inutilidad de la escuela.

Estos problemas se relacionan con el hecho de que parte de la infraestructura escolar no tiene acceso a servicios públicos, en algunos casos no se ha podido hacer inversión debido a que las escuelas no tienen la propiedad del terreno en donde están ubicadas. El acceso para la educación terciaria es mínimo como ya se mencionó, por lo que se hace necesaria una oferta educativa diversificada, articulada a los planes de desarrollo territorial (MEN, 2015).

En cuanto a la calidad, es preocupante que “en los establecimientos rurales, especialmente en zonas de mayor dispersión, la jornada escolar no alcanza en los hechos lo legalmente establecido” (MEN, 2015. p 32) y en otros casos las escuelas existentes son incompletas, es decir, ofrecen clases para algunos de los grados de educación primaria, pero no en todos, lo que genera problemas en los niños para desarrollar suficientemente sus competencias en lectura, escritura y aritmética (FAO.UNESCO, 2004).

En parte, esto es resultado de las difíciles condiciones geográficas, el tiempo que tardan los estudiantes y profesores en desplazarse hacia las Institución Educativa (IE), incluyendo las dificultades para nombrar maestros para estas zonas, a este fenómeno también lo afecta el estado de las vías de acceso, y la infraestructura escolar insipiente.

Las condiciones del sistema educativo descritas, relacionadas con la baja inversión presupuestal en la educación rural pueden ser resultado de “que los gobiernos de los países en desarrollo tienen otras prioridades que atraen su atención y recursos. Las pautas del gasto público revelan que las prioridades de la mayoría de los países favorecen el desarrollo urbano más que el desarrollo rural.” (FAO.UNESCO, 2004, p. 112)

En otro sentido, si bien es prioritario el fortalecimiento de sistema escolar actual, también se hace preciso desarrollar políticas y programas de educación extraedad, u otras formas de escolarización, especialmente flexibles en horarios y contenidos, para aquellos que no pueden asistir a las instituciones, y así poder brindar cobertura de manera diferenciada, según sus características y necesidades de las comunidades (MEN, 2015). La educación básica de adultos ha mostrado tener efectos incluso más allá del desarrollo de competencia en lectura y escritura, puesto que, cuando los adultos se incorporan a un programa de estudio,

se preocupan más para que sus hijas e hijos entren al sistema escolar (FAO.UNESCO, 2004).

Por tales motivos, cuando se analiza la oferta de educación básica para las zonas rurales, es necesario comprender que estas vienen presentando cambios en aspectos como la diversificación de la economía, que comienza a dar lugar para empleos no relacionados con el trabajo agrícola, como en el sector de servicios; estas dinámicas atraviesan las aspiraciones de realización y las necesidades educativas que la comunidad rural demanda (FAO.UNESCO, 2004). Por lo que se afirma que al ofrecer educación básica formal y no formal para adultos, jóvenes y niños, es fundamental para el goce de los derechos, y al mismo tiempo cumple un papel potencial en el desarrollo social y económico del país.

Nuevas perspectivas para el trabajo educativo rural a partir del postacuerdo de paz con el grupo armado FARC-EP.

La importancia de los Acuerdos de Paz de la Habana firmados por las FARC – EP y el Gobierno Nacional, en la recomposición del tejido social, la construcción de una sociedad más equitativa, y las garantías de una educación para la paz y la reconciliación, se ubica en la posibilidad de una transformación del centro de pensamiento y la revaloración de los saberes y practicas construidos en los territorios hasta ahora marginados e inasequibles por la dinámica del conflicto; los Acuerdos de Paz garantizan que la situación de la guerra no sea más un impedimento para poder cumplir con el acceso universal a la educación y posibilitar que las comunidades construyan y alcancen horizontes comunes.

En este orden de ideas, el post acuerdo significa la oportunidad para construir una nueva ciudadanía que se aleje de una racionalidad de guerra, sin embargo, eso es posible en la medida en que se logran transformaciones

materiales concretas en la vida cotidiana de los ciudadanos, o sea en la medida en que se logra obtener un goce pleno de los derechos. Este goce de los derechos pasa necesariamente por el acceso a la educación, puesto que en el caso de las poblaciones rurales representa “que además permiten mejorar el nivel de ingreso” (Uprimny y Garavito, 2012 p.35).

Por lo tanto, se aborda con preocupación el hecho de que el 62% de los jóvenes rurales no tenga acceso a la educación (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.7), por lo que construir paz sin educación, o sea sin el acceso a condiciones básicas para la vida digna, pone a los jóvenes del campo en una situación de marginalidad, pues no desarrollan su vida con las mismas “reglas de juego” de las zonas urbanas, eso se expresa en sus oportunidades académicas, laborales, y complica su permanencia en los territorios.

En consecuencia, es preciso pensar no en una Paz en general sino en una paz situada en los territorios, una Paz diversa y cambiante, que recoja las aspiraciones de futuro de las comunidades marginadas por las condiciones de la guerra y del modelo socioeconómico. Así las cosas, garantizar el goce de los derechos, entre ellos la educación, es una forma de garantizar la Paz.

En este orden de ideas se debe entender que la realidad rural es diversa, por lo tanto estudiarla implica tener un enfoque diferencial, en términos de lo étnico, racial, territorial, generacional, de género, desde este enfoque debe reconocer los “proyectos de educación propia y etnoeducativos como parte fundante de una educación rural plural y diversa que se relaciona íntimamente con la tierra y el territorio, con la tradición oral, con la historicidad, con las prácticas culturales y las identidades propias” (Patarroyo, 2017, p.5) esto es, que las comunidades han desarrollado en sus territorios sus propias dinámicas de aprendizaje, que se corresponden con su realidad cotidiana,

sus necesidades y aspiraciones, su relación con la tierra, el ambiente etc.

Estas aspiraciones se inscriben en lógicas de interpretaciones distintas a las del mundo urbano; el no comprender este tipo de relaciones con el conocimiento sumado al abandono estatal de la zona rural, genera una desarticulación del sistema educativo en el campo, que deviene en un atraso o estancamiento de los proyectos de realización personal, familiar, o comunitarios. De tal manera que una sociedad que no educa a sus pobladores se vuelve impotente en dos direcciones fundamentales: de un lado, los pobladores no adquieren las capacidades necesarias para la convivencia, lo que hace cada vez más costosa su supervivencia como sociedad; de otro lado, la sociedad no adquiere las competencias necesarias para el uso sabio, eficiente y sostenible de sus recursos, lo que la hace dependiente y despilfarradora. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

En consecuencia, la implementación de los Acuerdos de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional permitirían tanto el acceso a los territorios y el mejoramiento las condiciones materiales para los escenarios educativos, como también la construcción de imaginarios de futuro que no estén atravesados por la guerra, es decir, que puedan tener la oportunidad de construir ese futuro desde su relación con la tierra y la productividad de la misma, es por tal motivo que el punto de “Reforma Rural Integral (RRI)” tiene tanto peso en los Acuerdos de Paz que se convierte en un mecanismo sustantivo para el avance de las comunidades rurales, este punto de los acuerdos plantea que la RRI tiene como objetivo “por una parte, la superación de la pobreza y la desigualdad para alcanzar el bienestar de la población rural; y por otra, la integración y el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad”. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

Este punto también implica la inversión de presupuesto para la educación rural y apuestas educativas en vía de la tecnificación del campo, la dignificación de la vida campesina, y el mejoramiento de la infraestructura para potenciar la productividad del agro.

A pesar de estas claridades, el escenario al que se enfrenta la implementación de los acuerdos y el proyecto de reforma de la educación rural no es nada fácil, dadas las diversas tensiones políticas y la fragilidad de los lineamientos de gobierno. Además, los antecedentes de estudios como el Tercer Censo Nacional Agropecuario en Zonas Rurales Dispersas elaborado en el 2014 muestran que el reto es enorme y debe ser sistemático el esfuerzo para superar las brechas, según algunas cifras citadas:

El 79,7% de la población entre 5 y 16 años asiste a la educación formal.

El 73,7% de la población entre 17 y 24 años no asiste a la educación.

El 12,6% de la población de 15 años o más reportó que no sabía leer ni escribir. (Patarroyo, 2017, p.3)

Esto demuestra las condiciones en las que viven las comunidades rurales y como se ven diezmadas las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, en medio de un sistema económico que se establece en una lógica principalmente urbana. En este sentido es importante pensar que mejorar las condiciones para la educación rural es al mismo tiempo dotar de herramientas a los y las campesinas, para tomar decisiones sobre su territorio, para configurar nuevas prácticas de vida, es de una u otra forma generar mejores condiciones para la participación política, esto en la medida en que se den avances institucionales sobre el sistema educativo pero también en las prácticas políticas distintas que puede generar la implementación de los acuerdos, a partir de los presupuestos

participativos, las veedurías ciudadanas, que acompañados de un acceso pleno a la educación pueden llegar a ser mecanismos efectivos en la transformación social. Esto último puede generar mayor arraigo social, a través de la identidad y sentido de permanencia hacia el territorio y una cultura ciudadana construida desde los espacios de participación política” (Montes, 2017)

Una propuesta de educación con identidad Rural.

Ahora bien, cuando se piensa la educación para la ruralidad, no se debería pensar en “una educación” mejor hablar de Educaciones Rurales, es decir una apuesta educativa diversa que esté basada en las identidades que se forjan por las relaciones entre diferentes actores en las zonas rurales, y aclarar que esas identidades no están constituidas únicamente por las actividades económicas que allí se desarrollan, (Patarroyo, 2017, p. 4). Esto quiere decir que las formas de vida que se adoptan en los territorios, su interpretación del sentido del mundo, sus expectativas de vida, sus imaginarios y aspiraciones, los conocimientos construidos y transmitidos en las generaciones, y por lo tanto las relaciones que se construyen entre y el territorio, son amplias, particulares y diversas, por lo que requieren que existe una educación que se corresponda con sus formas, actitudes e interpretaciones y sentidos del mundo.

Lo anterior sugiere pensar desde la racionalidad campesina, o sea un sentido común que está fuera de la racionalidad urbana-industrial; así se convierte en una tarea trascendental para la implementación de los Acuerdos de Paz el “revitalizar el desarrollo social en escenarios rurales, a partir de una oferta educativa apropiada, [que] ayudaría no sólo a satisfacer las necesidades sino las complementariedades y sinergias campo- ciudad en los ámbitos espaciales, ambientales, culturales, espirituales entre la sociedad [urbana] y el campo.” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

Por lo que esta identidad rural particular y diversa, representa la sedimentación de las prácticas de vida construidas durante décadas, y exigen una educación en donde esas construcciones propias tengan lugar, es decir, dentro de la dinámica de vida rural existen prácticas de solidaridad que no tienen lugar en otros escenarios, o no con la misma fuerza, en ese sentido la existencia de esta solidaridad conduce a la puesta en marcha de prácticas culturales ligadas a la organización del trabajo, en las cuales están presentes formas de cooperación como la “minga” y la “mano vuelta” que se basan en la idea de la ayuda como criterio orientador y en la ausencia de remuneración. (Lozano, 2012, p.6)

En esa vía otro reto para las educaciones rurales en el postacuerdo es la construcción de prácticas pedagógicas, que articulen las comunidades, proyectando la escuela como escenario comunitario, que se corresponde con las dinámicas, exigencias, necesidades o preocupaciones de la colectividad, unas prácticas pedagógicas que potencien esa solidaridad y que respete sus propias elaboraciones de sentido sobre el mundo.

De esa manera se puede avanzar sobre un importante aspecto de la vida rural, y es la permanencia en el territorio, como se ha venido explicando, la falta de oportunidades de vida digna y de realización individual y colectiva ha generado que las nuevas generaciones abandonen el campo y migren a las ciudades, dejando sus familias, debilitando al tiempo la fuerza de trabajo en el campo, y la pérdida del relevo generacional en los territorios; por lo tanto es necesario que el “Estado incorpore a sus políticas, los recursos, la institucionalidad y las estrategias dirigidas al sector rural, desde modelos educativos que favorezcan la permanencia de la gente en el campo y promuevan la identidad campesina; que eviten el desplazamiento a otros lugares, la destrucción del núcleo familiar y la estructura

social-comunitaria veredal.” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.4)

Si las apuestas educativas para ruralidad avanzan en la permanencia de los jóvenes en los territorios, es posible pensar en estimular y fortalecer la identidad campesina, garantizando las condiciones para que los proyectos de vida rural sean dignos, y realmente representen una posibilidad para las familias, el Estado debe brindar garantías para tener en el escenario de futuro con la implementación de los Acuerdos de Paz, la consecución de la soberanía agroalimentaria, con incentivos económicos para el desarrollo de proyectos basados en la agricultura familiar, “Así obtendremos rentabilidad, lo cual haría que los jóvenes no abandonemos los territorios rurales y en la medida en que contemos con los medios para establecer nuestros proyectos de vida en el campo” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.4)

Ahora bien, garantizar el acceso a la educación primaria, básica y media es importante, pero en gran medida es la educación superior desde donde se puede impulsar la tecnificación del campo, el mejoramiento de las condiciones de producción agroalimentaria, así “la crisis del relevo generacional en las juventudes rurales, es por falta de oportunidades y apuestas concretas en el desarrollo de capacidades y en la profesionalización en las áreas estratégicas, agrarias, pecuarias, silvícolas, y en el marco del desarrollo rural.” (Patarroyo, 2017, p. 6) Esto último implica la articulación íntima entre las políticas de desarrollo del agro, las políticas educativas, las garantías para el goce de los derechos fundamentales y un giro importante en las formas de tenencia y explotación de la tierra, que en particular definen las posibilidades de proyección de vida a largo plazo en las comunidades; es en el marco de esa proyección de vida que pueden ubicarse las apuestas educativas para el territorio rural.

Desde otro ángulo, el rol que juegan los y las docentes en la configuración de estas posibilidades es clave, ya que su ejercicio pedagógico y la construcción del escenario escolar como escenario comunitario permite cohesionar esfuerzos y acompañar los procesos comunitarios. Sin embargo, esta se ha convertido en una problemática a la que se debe buscar salidas, ya que la educación rural requiere de la formación de verdaderos educadores rurales en las facultades de educación de las universidades, como también de las normales superiores. Un educador que no conozca el contexto rural, que no desarrolle pensamiento crítico frente a la realidad rural, será un docente frustrado, con baja iniciativa y creatividad, con inadaptaciones que lo llevarán a hacer del acto pedagógico y del conocimiento un mero hecho académico sin importar si los niños y jóvenes aprenden, transforman su realidad individual, familiar y veredal con la educación. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.6)

53

En definitiva, es de gran importancia que las desafíos educativos para la ruralidad, le apuesten a la reconciliación, con el objetivo de ir curando las heridas de la guerra, y se articulen con las diferentes políticas como reparación de víctimas, restitución de tierras, reparación colectiva, al igual que a los procesos de implementación de la RRI, los planes de desarrollo con enfoque territorial, y demás escenarios que propendan por avanzar en el tránsito hacia la Paz; todo esto recordando que “los jóvenes campesinos y rurales han hecho parte de las filas de los distintos ejércitos, ahora deben ser los actores de territorios en paz, para ello se requieren propiciar condiciones que les permita construir sueños y realidades que los incluya, oportunidades de vida y bienestar, un modelo educativo que los reconozca y los resignifique”. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.7)

CONCLUSIONES

En la primera parte de esta reflexión se ha realizado un seguimiento a la ordenación legal y normativa de la política educativa del sector rural en Colombia, evidenciando cómo los cambios en la política y la dinámica social transforman las concepciones sobre educación y los enfoques que esta recibe con el tiempo, empezando con la elaboración de diferentes pisos normativos que respondieron a la coyuntura del proceso de paz durante la década del 90, con la fuerza de movilización del movimiento pedagógico, con la implementación de políticas introducidas por entes internacionales como la OCDE, y luego los acuerdos de paz con las FARC-EP en el 2016, que moldean reformas y contrarreformas de los modelos educativos para el sector rural, pero que no logran garantizar los desarrollos esperados en pertinencia, accesibilidad y calidad.

Por otro lado, se ubicaron las características específicas del PER en relación con los propósitos, las estrategias y alcances de los procesos educativos en la zona rural, lo que permitió concordar una visión global del contexto normativo, social, político, histórico, de los múltiples intentos de configurar un desarrollo para el campo, sin lograr mayores resultados, como lo demuestran los estudios de diversas entidades e instituciones oficiales y particulares, lo que permite deducir que el Estado colombiano sigue en deuda con el sector rural colombiano, en cuanto a garantizar mayores y mejores resultados en los procesos educativos.

Finalmente, se considera necesario pensar y construir una propuesta propia, pertinente y consensuada para lograr ese anhelado cierre de brechas históricas que ha caracterizado el campo-ciudad, por tanto, la propuesta debe construirse desde los propios sujetos rurales, para apostarle a la educación desde la primera infancia, la accesibilidad y continuidad que garantice, cobertura, perfeccionamiento, cierre

de la formación y la contingencia de continuar en la educación superior, solo así se avalaría la posibilidad de contar con la capacidad humana para hacer del campo un espacio de desarrollo sostenible y mejoras en la calidad de vida de sus habitantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustamante, M, Delgado, Tiekén, Ramírez, J, Ruíz, Martínez, S. (2014). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de: <http://asomecosafro.com.co/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del-campo/>
- COLOMBIA - Tercer Censo Nacional Agropecuario - 2014 -3er CNA
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación: 115 de febrero 8 (1994)*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Contrato Social Rural, Avances y resultados. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, DNP, Santa de Bogotá, 1997
- Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, (2014). *Reforma rural Integral*. Recuperado de: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/tomo-2-proceso-paz-farc-mesa-conversaciones-reforma-rural.pdf>
- Departamento Nacional de Estadística, (DANE). (2005). *Censo de población en Colombia*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1/censo-general-2005>
- Diez, N. (1996). *Diagnóstico de la Educación en Colombia, Balance, en Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniel/Downloads/balance_plan1996_2005.pdf
- FAO.UNESCO, (2004) *Análisis de la baja escolarización en el sector rural, causas*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>
- Gobierno de Colombia, (MEN), (2018). *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ibáñez, A. (2015). *Costos económicos y sociales del conflicto en Colombia ¿Cómo construir un posconflicto sostenible?* Recuperado de: <https://www.econ-jobs.com/research/61580-Crecimiento-economicoconflicto-armado-y-crimen-organizado-Evidencia-para-Colombia.pdf>
- Martínez, R., Pertuz, M., Ramírez, J., Delgado, Tiekén, Ruíz, Mandujano, (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Mesa Nacional de Educación Rural, (2017). *Reforma Rural Integral (RRI)*. Recuperado de: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0616/articulo03.html>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Portafolio de Modelos Educativos Flexibles*. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Portafolio%20modelos%20educativos%20flexibles.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II)*. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/perfiles/neiva.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Más campo para la educación rural. Al tablero, El periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2009). *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural. Proyecto de Educación Rural (PER)*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1

Ocampo, J., (2014). *Documento: Misión para la transformación del campo colombiano*. Departamento Nacional de planeación. Colombia. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>

Perfetti, M., (2003). *Informe. Estudio Sobre la Educación Para La Población Rural en Colombia*. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Daniel/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Daniel/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20(1).pdf)

Rueda, J. (1999). *El campo y la ciudad: Colombia, de país rural a país Urbano*. Revista Credencial Historia. Banco de la Republica. Colombia. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-119/el-campo-y-la-ciudad-colombia-de-pais-rural-pais-urbano>

UNESCO, (2001). *Políticas educativas para el proyecto de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>

UNESCO/OREALC. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para todos*. Recuperado de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_monitoreo_situacion_educativa_america_la_tina_caribe_ept_prelac_espanol.pdf.