

**Factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de modelos educativos
flexibles para la educación rural en el Departamento de Antioquia**

María Marcela Mejía Peláez

Asesor

Jhon Fredy Mancera Castillo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

2024

Dedicatoria

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi esposo, por su apoyo incondicional y haber sido el motor que me impulsó desde siempre a realizar esta Especialización.

Agradecimiento

Agradezco al asesor Jhon Fredy Mancera Castillo, quien me acompañó, apoyó y guio a lo largo de este proceso, con todo su conocimiento, tiempo y dedicación, haciendo posible el desarrollo de esta monografía y por ende llegar a una meta.

Agradezco a las comunidades rurales de nuestro país y especialmente del Departamento de Antioquia, en quienes centro mi atención para ahondar y conocer a través de la visión y lectura de muchos autores, un poco más de sus realidades y necesidades en el campo educativo y poder ser inspiración en la construcción de propuestas que mejoren la calidad de la educación en niños, niñas y jóvenes.

FICHA RAE	
Título	Factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de modelos educativos flexibles para la educación rural en el Departamento de Antioquia.
Autor/Autores	Arbab, F., Correa, G., y Torné de Valcárcel, F- (1990), Arzola, D. (2007), Borsotti, Carlos. (1985), Bustamante, D. (1999), Caliva, J. (2002), Civera, A y Lionetti, L. (2010), Corvalán, J. (2006), DeYoung, A. J. (1987), Echeverri, R. (1998), Fonseca, N (2021), Gajardo, M. (2014), Galfrascoli, A. (2015), Galván, L. (2020), Gil, M., Alfaro, T., de, M. and Heredero, E., (2009), Gómez, S. (2012), Hernández, R y Vega, E. (1999), Jimerson, Lorna (2006), Juárez Bolaños, D. (2020), Kai A. Schafft (2016), Lerma, C. (2007), Loyo, E. (1999), MEN. (1998). MEN. (2015), MEN. ICOLPE. (1972), MEN. (2022), Misión Rural (2015), Ocampo, J. (2014), Olea, M. (2013), Ordenanza No. 17 de 2023, Parra Sandoval, F. (1996), Pérez, E. (2002), PNUD Colombia. (2011), Rao, J., & Ye, J. (2016), Toro, B. (2005), Triana, A. (2010), Villasmil, P., Carvajal, S., Ramos, A y Pinto, C. (2019), Villegas, M. (2017), Williamson, G. (2003), Wu, F., Zhang, D., & Zhang, J. (2008).
Edición	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela Ciencias de la Educación- ECEDU Especialización en Educación Cultura y Política
Fecha	8 de enero de 2024
Palabras Claves	Educación, ruralidad, Modelo Educativo Flexible - MEF, permanencia escolar, microcentros rurales.
Descripción	Monografía de investigación documental Línea de Investigación: Línea pedagogía, didáctica y currículo; Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva. Núcleo Problemático 1: Pedagogía para el desarrollo humano y sostenible.

	<p>Para: identificar los factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de modelos educativos flexibles pertinentes para la educación rural, entendiendo la calidad educativa como un factor multidimensional determinante en la educación de los niños, niñas y jóvenes del departamento de Antioquia, pertinentes en la gestión de la educación rural desde la identificación de los contextos que permitan generar conciencia crítica para así responder a necesidades propias de las comunidades rurales.</p>
<p>fuentes</p>	<p>Se relacionan 48 fuentes bibliográficas que mencionan la temática principal.</p> <p>Arbab, F., Correa, G., y Torné de Valcárcel, F- (1990). FUNDAE: sus fundamentos y líneas de acción. FUNDAEC – CELATER.</p> <p>Arzola, D. (2007). Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación. IX. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional de Investigación Educativa [Memoria electrónica]. Yucatán, México.</p> <p>Borsotti, Carlos. (1985). Desarrollo y educación en zonas rurales. En: CEPAL y Naciones Unidas. (1985). Revista de la CEPAL. Santiago de Chile: CEPAL.</p> <p>Bustamante, D. (1999). Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación. Santa Fé de Bogotá: IICA- TM.</p> <p>Caliva, J. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío hacia el futuro. Revistas UNA. Universidad Nacional de Costa Rica.</p> <p>Civera, A y Lionetti, L. (2010). Introducción: La educación rural en América Latina siglos XIX-XX. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas. [en línea]. Colectivo Ambiental de Antioquia. “Infaltables para una política rural de Antioquia”. Medellín, 2013.</p>

	<p>Constitución política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.</p> <p>Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. <i>Revista Colombiana de Educación</i>, (51), pp. 40-79.</p> <p>DANE. (2019). Encuesta de Cultura Política. Bogotá: DANE.</p> <p>DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. <i>Review of Educational Research</i>, 57(2), 123-148.</p> <p>Echeverri, R. (1998). “Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural”. Misión Rural, Informe final. IICA Editores.</p> <p>Gajardo y G. Puryear (eds.). (). <i>Formas y Reformas de la Educación en América Latina</i>. Santiago: LOM Editores, 5-30.</p> <p>Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>, 7(3), 15-27.</p> <p>Galfrascoli, A. (2015). Un lugar a la educación rural en las políticas públicas. Universidad Nacional de Litoral. Argentina.</p> <p>Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. <i>Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga</i>. 1 (2), 48-69.</p> <p>Gil, M., Alfaro, T., de, M. and Heredero, E., 2009. Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. [online] Dialnet. Available at: [Accessed 19 October 2021].</p> <p>Gómez, S. (2012) Las tensiones de los mercados orgánicos para los caficultores colombianos. El caso del Valle del Cauca. <i>Cuadernos de Desarrollo Rural</i>. Vol 9 Numero 68.</p>
--	---

FONSECA, N (2021) La agroecología y la eco agricultura, estrategias sustentables en los sistemas de producción campesina. Cuadernos de Desarrollo Rural. Número 18.

Hernández, R y Vega, E. (1999). Historia de la educación latinoamericana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 a 10 de octubre de 2003).

Jimerson, Lorna (2006). The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools. Rural Trust Policy Brief Series on Rural Education. Rural School and Community Trust.

Juárez Bolaños, D (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (15),140-154.

Juárez Bolaños, D. (2020). Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias. México: Red Temática de Investigación de Educación rural.

Kai A. Schafft (2016) Rural Education As Rural Development: Understanding the Rural School–Community Well-Being Linkage in a 21st-Century Policy Context, Peabody Journal of Education,

91:2, 137-154, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1151734.

Lerma, C. (2007) “El derecho a la educación en Colombia”. Colección libros FLAPE No.6. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires.

Loyo, E. (1999). Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928. México: Colmex.

Memorias Congresos Nacionales de Educación Rural. COREDUCAR NACIONAL. Villavicencio, 2007; Medellín, 2010 y Bogotá, 2016.

Memorias de los foros veredales. Mesa de Educación Rural de Antioquia. Medellín, 2013.

MEN. (1998). Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Santa Fe de Bogotá.

MEN. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. ICOLPE. (1972). Experiencia Educativa en el Medio Rural Colombiano. CENDIP. Bogotá: Imprenta nacional.

MEN. (2022). Orientaciones para el diseño e implementación de Modelos Educativos Flexibles. Bogotá D.C

Misión Rural (2015). Estrategia de Competitividad para el Sector Agropecuario. Misión para la Transformación del Campo.

Ocampo, J. (2014). Transformación del campo colombiano, Saldar la deuda histórica con el campo”. Misión rural.

Olea, M. (2013). Ruralidad, sistema educativo y desigualdades territoriales. Algunas claves para pensar la educación rural argentina. En: Truffer y Berger. (2013). Territorios, desarrollo y educación rural en América Latina. Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER.

Ordenanza No. 17 de 2023 - Gobernación de Antioquia.

Parra Sandoval, F. (1996). Escuela y Modernidad en Colombia. Primera escuela rural dos. Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEP. Tercer mundo editores.

Pérez, E. (2002) El sector rural en Colombia y su crisis actual. Cuadernos de Desarrollo Rural. Número 48.

PNUD Colombia. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011.

Rao, J., & Ye, J. (2016). From a virtuous cycle of rural-urban education to urban-oriented rural basic education in China: An explanation of the failure of China's Rural School Mapping Adjustment policy. Journal of Rural studies, 47, 601-611.

	<p>Toro, B. La educación como bien público y estratégico. Memorias del encuentro regional UNESCO-UNICEF. Cartagena 31 de agosto al 2 de septiembre de 2005.</p> <p>Triana, A. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinos en Colombia: 1934- 1974. En: Introducción a la educación agropecuaria en Colombia. Rhec, 13, pp. 201-230.</p> <p>Uprimny, R. (s.f). La gratuidad en la educación básica.</p> <p>Villasmil, P., Carvajal, S., Ramos, A y Pinto, C. (2019). Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. Una perspectiva de la educación rural/educación del campo en Venezuela y Brasil. Educação em Revista, 35, pp. 1-25.</p> <p>Villegas, M. (2017). Negociaciones y niveles de agencia en el postsecundario. El caso de las jóvenes de zonas rurales en Apurímac. En Ames, P. (Edit.). La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, y jóvenes peruanos (pp. 109-131). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú- Instituto de Investigación para el Desarrollo.</p> <p>Williamson, G. (2003). Educación de la población rural. Estudio de caso: Chile. Proyecto CIDE, REDUC, UNESCO.</p> <p>Wu, F., Zhang, D., & Zhang, J. (2008). Unequal education, poverty and low growth—A theoretical framework for rural education of China. Economics of Education Review, 27(3), 308-318.</p>
Contenidos	<p>Se describe el contexto de la ruralidad por sus particularidades y dinámicas específicas de organización productiva, modos de relacionamiento con la naturaleza, condiciones geográficas y su lugar como epicentro del conflicto armado con el fin de abordar y profundizar sobre las diferentes problemáticas rurales que han incidido en el aumento de fenómenos como la migración del campo a la ciudad, la pérdida de relevo generacional, los altos niveles de deserción escolar en la ruralidad, la profundización de la desigualdad,</p>

los altos niveles de pobreza y una lectura social de una baja calidad de la educación en los contextos rurales; para esta descripción se tomaron como referencia varios modelos de educación rural con el fin de comparar y analizar las diferencias y semejanzas en cuanto a la educación rural de un país como Colombia y un territorio en específico como el del Departamento de Antioquia, en el marco de una progresiva modernización, que plantea el desafío de abordar las problemáticas rurales, entre ellas la educación, desde un enfoque diferencial con el fin de identificar como la sociedad y el Estado buscan formas y estrategias que permitan llegar al cierre de brechas. En estas exigencias se inscribe la pregunta por la educación rural en Colombia y en Antioquia, particularmente.

Para iniciar esta tarea es preciso identificar los esfuerzos que en esta materia se han emprendido de modo que los ejemplos de otros países arrojen luces en torno a; cómo se ha entendido la educación rural y cuáles han sido las problemáticas allí identificadas; qué políticas públicas se han implementado en la materia; y cuáles de estas políticas han sido sometidas a un proceso de seguimiento y evaluación que permita identificar los aciertos y desaciertos en su diseño e implementación.

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

presupone que el conocimiento es acumulativo, lo que implica que la revisión de la producción más reciente arrojará necesariamente claridades sobre el contexto histórico. Además, el texto se ubica en el corte histórico que tiene Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, desde donde se plantea el proyecto del Estado Social de Derecho. Ahora bien, es importante aclarar que únicamente para el apartado del documento correspondiente al caso colombiano se realiza un recuento histórico del desarrollo de las visiones y acciones institucionales entorno a la educación rural, por lo que se toman textos anteriores a 1990.

Es importante expresar que se halló muy poca literatura referida de manera directa a la educación rural, sin embargo, la que aquí se recoge es la directamente relacionada con el objetivo planteado además que permite analizar el concepto amplio de educación rural e identificar modelos educativos flexibles. Es por esta razón que este estado del arte recoge de una manera exploratoria y panorámica la indagación por las políticas de educación rural que necesariamente llevan interrogarse por el concepto de ruralidad, educación, campesinos y sus roles, autonomía y desarrollo; Pero también por la historia, la configuración política-administrativa de los territorios, la delimitación de las fronteras, la base organizativa social, la presencia institucional, las lógicas de los asentamientos humanos, las disputas territoriales y productivas, entre otros.

Podría aventurarme a afirmar que la dimensión de lo rural y de los pueblos tradicionales que la habitan hacen parte de una construcción histórica-cultural, donde la política, la economía y los mercados han jugado un papel fundamental, en tanto delimitan cierto sistema de ideas, de técnicas, de servicios y de instituciones para disponer de unos tipos de relaciones de producción, relaciones de poder y relaciones socio-culturales que configuran los asentamientos

	<p>humanos y los roles de los pueblos. En esto se encuentra una gran similitud con las otras poblaciones rurales: afros e indígenas.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Es una monografía de investigación documental, en tanto que el documento se centra en una recopilación y revisión de fuentes de información con el fin de dar cuenta sobre el estado del arte entorno a la educación rural, partiendo de una pregunta ¿Cuál es la contribución de un modelo pedagógico flexible pertinente que incluya factores multidimensionales determinantes en la educación de los niños, niñas y jóvenes del departamento de Antioquia en contextos rurales?</p> <p>con el ánimo de identificar los múltiples factores que han incidido en la no aplicación de modelos educativos flexibles pertinentes para la educación rural y que han afectado de forma directa la calidad educativa entendida ésta última, como un factor multidimensional determinante en la educación de los niños, niñas y jóvenes de cualquier contexto rural de nuestro país y para este caso del Departamento de Antioquia y en esa medida analizar cuáles son los elementos que afectan la permanencia escolar e influyen en la deserción afectando la educación en los contextos rurales.</p> <p>Para este trabajo se escogieron dos Líneas de Investigación; por una parte la “Línea pedagogía, didáctica y currículo” y por otra “Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva”; una primera línea que facilita comprender que la investigación permanente permite visibilizar modelos de aprendizaje autónomo de la pedagogía desde los escenarios tradicionales y con un enfoque hacia las prácticas pedagógicas; y una segunda línea que posibilita abordar la comprensión de las necesidades de las poblaciones vulnerables y diversas, todo en aras de construir soluciones con la pedagógica adecuada (ECEDU, 2020).</p> <p>Para lo anterior, se revisaron distintas bases de datos tales como: Dialnet, Scielo, Jstor, Scopus, ScienceDirect, Redalyc. Así</p>

	<p>como los buscadores Google académico, el repositorio de la CEPAL, el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia y repositorios institucionales de las principales universidades del país, además de documentos institucionales en el caso de Colombia y Antioquia.</p> <p>De este modo, el acápite teórico de este documento se estructura en cuatro grandes apartados. En el primer apartado se aborda de manera general las discusiones teóricas alrededor de la ruralidad que sirven de base para pensar el problema de la educación rural. El Segundo corresponde a una presentación de la literatura referida a las políticas de educación rural en el mundo, excluyendo el caso latinoamericano. El tercer apartado se dedica al caso específico de las políticas de educación rural en Latinoamérica. En el cuarto apartado, se realiza un abordaje de aquellos textos y documentos institucionales relacionados con las políticas de educación rural en Colombia y particularmente en Antioquia y sus aproximaciones en términos de diagnósticos de problemas identificados en la materia.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Teniendo como base todo el amplio diagnóstico que en materia de educación rural para el país se ha esbozado, resulta pertinente focalizar las acciones institucionales que han sido implementadas en el Departamento de Antioquia con miras a subsanar las problemáticas que aquejan a la población rural y que ya se esbozaron.</p> <p>Como parte de la búsqueda documental al interior de la Gobernación de Antioquia realizada para este ejercicio, se logró evidenciar que en administraciones anteriores se consolidaron rutas de trabajo relevantes para el propósito de la educación rural en Antioquia; Por un lado, se cuenta con una “propuesta de fortalecimiento a la educación teniendo a la Escuela Nueva como eje del desarrollo”, en el 2004: “Es primordial darle continuidad a la “propuesta de cualificación de la Escuela Nueva”, a partir de un</p>

convenio que permita integrar los diferentes niveles de intervención en los municipios y subregiones.; Por otro lado, en el marco del Plan de Desarrollo: Antioquia Nueva, un Hogar para la Vida, se desarrolla la Consultoría con el Instituto Tecnológico de Antioquia: “Planes de mejoramiento institucional dimensionados a lo rural”, que proporciona un documento denominado “Escenarios posibles de política pública educativa dimensionada a la ruralidad”. Dicho documento, con un enfoque orientado a la gestión pública, proporciona el siguiente insumo: “-Asumir competencias y responsabilidades hacia el fortalecimiento de escenarios de desarrollo regional, donde el niño, la niña y joven campesino se identifique con su entorno, aprecie otros territorios y pueda sentirse partícipe de las transformaciones que allí se develen. Dinamizar la política social a partir de delegados institucionales con un perfil ético y estético protagónico de la gestión política y gestión técnica, en asuntos concernientes al redireccionamiento de los procesos facilitadores de la Nueva Institucionalidad. - Apostarle a la legitimidad de la descentralización, a través de mecanismos de participación que respeten la autonomía y la autogestión de las comunidades, en un intento por construir un tejido social donde se la juegue a la concertación, la negociación y la proposición de colectivos frente a la toma de decisiones en torno al desarrollo local. - Concebir los Sistemas Locales de Educación como una oportunidad de consolidar un nuevo modelo de Estado donde los planes, programas y proyectos tengan vigencia, permanencia y sostenibilidad dentro de estrategias de desarrollo regional. - Se hace urgente, conformar comunidades académicas de colectivos pedagógicos y administrativos que sean capaces de dimensionar estas perspectivas de futuro y se tracen los caminos para recorrer estas búsquedas sin certezas ni verdades absolutas, pero sí con la confianza de sentir más cerca la sociedad del futuro en paz y armonía con la vida. - Para lograr impactos

significativos en la cobertura educativa con calidad, se sugiere el trabajo por Redes Educativas como estrategia de gestión administrativa, que permita generar dinámicas internas desde el carácter asociativo entre instituciones oficiales (Centros educativos rurales con Instituciones Educativas rurales) o instituciones privadas que ofrecen el programa: SAT, SER, CAFAM, en aras al cumplimiento del artículo 27 de la ley 715 de 2001.

Estas propuestas a su vez tienden a favorecer la oferta para que las familias campesinas puedan acceder a su formación dentro de la educación Formal.” Tanto la Secretaría de Educación Departamental que representa a los municipios pequeños, como las Secretarías que representan a municipios certificados deben tener diferenciados los 76 planes educativos concernientes a sus áreas rurales. La entidad administrativa territorial juega un papel clave para liderar una buena conformación de las instituciones educativas rurales, asesorar pedagógicamente la definición de los PEI pertinentes a las zonas rurales, capacitar a los docentes, directivos y demás actores del proceso y ser un puente para convocar a los representantes del sector productivo y ambiental.

Por lo tanto, la entidad territorial debe incursionar en identificar los aspectos centrales de la problemática de la educación rural, las acciones y los recursos que permitan soluciones a corto, a mediano y a largo plazo; Resultando altamente conveniente la participación de las comunidades locales en la definición de estos planes territoriales de educación; Examinar la conformación de las Instituciones educativas rurales para redefinir su estructura, si es necesario, teniendo en cuenta criterios de proximidad geográfica, vocacionalidad productiva, posibilidad de la oferta completa de educación en todos sus niveles; Respalda a las IE rurales con la dotación y mejoramiento de la infraestructura escolar y la dotación de TIC, bibliotecas, ludotecas y material didáctico para todos los

	<p>estudiantes; Diseñar un plan de capacitación a docentes y directivos docentes para inducir la comprensión de la ruralidad y las lógicas territoriales; Promover alianzas con representantes del sector productivo para cada institución educativa en los niveles subregional y departamental. En estas alianzas debe estar el sector productivo, pero debe haber presencia también de autoridades ambientales y otros sectores que se amerite convocar (salud, cultura, deporte, por ejemplo). Las entidades territoriales deben convocar a las alianzas regionales a representantes institucionales del sector agropecuario como Secretarías de Agricultura y Desarrollo rural y UMATAS a nivel municipal, como lo plantea el artículo 65 de la Ley 115.</p> <p>Finalmente, y de acuerdo a la investigación documental realizada, se sugiere al lector hacer uso de estas propuestas en un marco de articulaciones y corresponsabilidades asumidas desde la complementariedad del Estado y de sus instituciones locales y regionales, con el reconocimiento y papel dinamizador del sector privado, las organizaciones sociales y el compromiso de la sociedad civil para construir colectivamente salidas a las potencialidades del territorio rural de Antioquia.</p>
<p>Autor del RAE</p>	<p>María Marcela Mejía Peláez Especialización en Educación, Cultura y Política</p>
<p>Fecha de elaboración del RAE</p>	<p>8 de enero de 2024</p>

Tabla de Contenido

Introducción	18
Planteamiento del Problema	20
Justificación	23
Objetivos	28
Marco Referencial	29
Panorama General de las Discusiones Sobre “Lo Rural”	31
Políticas de Educación Rural en el Mundo	32
Políticas de Educación Rural en LATinoamérica	35
Políticas de Educación Rural en Colombia	43
Metodología	56
Análisis	59
Conclusiones y Recomendaciones	62
Referencias Bibliográficas	67
Apéndices	72

Introducción

La educación hace posible, entre muchas cosas que la hija de un campesino que no pudo estudiar, más allá de la experiencia educativa que no vivió su progenitor, aprenda a leer, a escribir, a pensar mundos impensables y se sumerja en el mundo académico con la piel de quien sintió las luchas propias de las faenas del campo, con las manos que han recolectado café, sacado caña, con el calor del hogar construido alrededor del fogón de leña y con la memoria de la escuela rural de puertas abiertas (Hernández L. 2019).

Es un placer compartir con ustedes en este espacio algunos planteamientos de varios autores que han sido recogidos a partir de la compilación y sistematización, en los cuales los aspectos más relevantes llevan a pensar en aquellos factores determinantes de los contextos rurales que inciden de una u otra forma en la educación rural, para este caso particular, se hace un énfasis en especial en la fundamentación de la escuela y la ruralidad a fin de generar una comprensión más profunda que permita seguir pensando la ruralidad con una mirada integral, que tome el sistema educativo colombiano como referente para poder centrar la atención en un departamento como Antioquia, con 125 municipios de los cuales, 116 no son certificados, en donde la zona rural representa geográficamente el 99,7% y la zona urbana sólo alcanza el 0,3%; con una extensión de 63.612 km² que representa el 5,57% de la extensión del país; un departamento con 4.303 sedes educativas de las cuales, 3893 son rurales y donde su Matrícula oficial es de 476,135 estudiantes, de los cuales, 191,184 pertenecen a la ruralidad y son matrícula oficial; con una tasa de analfabetismo (nivel departamental ETC Antioquia, 116 municipios) correspondiente al 8.16%, es decir (137.807), de la cual el equivalente al sector rural es de 11.87% (84.199) (<https://www.proantioquia.org.co/lea> - SIMAT Gobernación de Antioquia).

Lo anterior para entender la escuela, lo que pasa en el sistema y porque la escuela no emerge de una vez y para siempre en una fecha fija, sino que se va tejiendo alrededor de las necesidades de la población y también de las consideraciones éticas lo cual genera un desafío para el campo académico, y una posibilidad para la escuela asentada en la diversidad geográfica que pueda tener acceso a mundos impensables.

Con esto se propone mantener las puertas abiertas al futuro aún en medio de las desigualdades, carencias e intermitencias que traspasa las condiciones de acceso, permanencia y oportunidad de mejora.

De igual manera, se debe pensar en una resignificación en las dinámicas de formación para los maestros y maestras; la investigación, la participación y la producción de saberes, son estrategias fundamentales así como los microcentros rurales, las mesas y redes de trabajo, las cuales deben convertirse en escenarios claves de cualificación permanente con los recursos justos que permitan su desarrollo eficiente en el marco de una planeación, participación activa, identidad con los procesos formativos y de investigación y con adaptación al territorio y la cultura.

Planteamiento del Problema

En los últimos años Colombia ha tenido diferentes estudios y misiones rurales que han propuesto diversos caminos para la educación en general, y para la educación rural en particular. Quizá fue la misión rural de 1998, la que precisó más el estado de situaciones de la educación rural en el país. En su informe final “Colombia en transición”, la misión manifestó algunos de los aspectos más sobresalientes frente al desarrollo rural en el país: Los problemas de pobreza, violencia, concentración de la propiedad y destrucción de los recursos naturales; el uso irracional del suelo, el agotamiento de las fuentes de agua en las vertientes y su contaminación en las zonas planas; el permanente éxodo rural sin un sustento en un desarrollo industrial dinámico; la minifundización, el fracaso de la reforma agraria, la debilidad del Ministerio de Agricultura y de las entidades que prestan servicio en el sector y el creciente desasosiego social, unido a las dificultades que tienen los productores para competir en los mercados, entre otros como se plantea en el texto que recoge los informes “Cuadernos de desarrollo rural”; El sector rural en Colombia su crisis actual (Pérez número (48), 2002).

El informe de la Misión Rural (2014), en lo que allí se denominó Conocimiento y Cultura, presentó también las “limitaciones del sistema educativo rural”, algunas para referenciar; i. Un sistema educativo disperso que no logra encontrar los eslabones que deberían unir los distintos niveles, como tampoco entrelazar lo que se ha dado en denominar educación formal e informal; ii. Una concepción educativa ligada a un utilitarismo incipiente y mal concebido que ha promovido una educación memorística, acrítica, alejada de las realidades regionales; iii. Un sistema de ciencia y tecnología que no ha logrado sentar las bases para la conformación de una comunidad científico-técnica competitiva y crítica; iv. Un incipiente sistema de cultura que no ha propiciado el reconocimiento de nuestras diferencias y que

privilegia una concepción de la cultura como espectáculo; v. Una debilidad institucional extrema que hace peligrar el desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología; vi. Un enfoque orientado a crear capacidades para el trabajo, más que hacia la organización de la sociedad, el análisis y la valoración de la tradición o el conocimiento de su propia historia.

Por otro lado, diferentes informes publicados en la revista “Cuadernos de Desarrollo Rural” evidencian que las mayores brechas se generan en el sector agropecuario y en las zonas rurales; muestra el panorama de los entes territoriales y evidencia que las cosas son más complicadas es por esto que surgen preguntas como: ¿Por qué razones las juventudes campesinas migran de sus veredas y comunidades buscando ofertas de empleo, estudio, salud, estabilidad en las ciudades? ¿Cómo y bajo qué criterios define la juventud campesina su estructura de necesidades y su escala de valores? ¿Cómo y bajo qué influencias define el concepto de felicidad y de bienestar? ¿Cuáles son hoy sus indicadores de identidad campesina, sentido de pertenencia a la ruralidad y apropiación del territorio? ¿Cómo establecen la relación entre cultura, producción, empleo, tecnologías y viabilidad frente a su estabilidad en los territorios? ¿Cuáles son los programas institucionales y organizativos locales y regionales que están diseñados para la juventud campesina y que permitan su estabilidad y equilibrio en los territorios?; es claro que la deuda sigue pendiente y que las condiciones de vida de las poblaciones rurales no mejoran.

Esto lo corrobora el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2022) en donde uno de los hallazgos más importantes es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falla de reconocimiento” es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011).

Se puede corroborar que parte de la solución a estas problemáticas se puede enfocar a partir de la formulación de una Política Pública de educación rural que vincule la educación con el bienestar de las poblaciones. Esto obliga a pensar la educación en función del desarrollo de las capacidades para la cultura y el territorio, para la satisfacción de las necesidades fundamentales, a partir de una escala de principios, valores, normas que posibiliten la convivencia entre los grupos humanos y entre estos con la naturaleza.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la contribución de un modelo pedagógico flexible pertinente que incluya factores multidimensionales determinantes en la educación de los niños, niñas y jóvenes del departamento de Antioquia en contextos rurales?

Justificación

En el campo de la educación y la cultura se requiere ahondar cada día en líneas de investigación que permitan la aproximación al conocimiento con el fin de visibilizar modelos de aprendizaje de acuerdo a los contextos, y a las realidades territoriales, facilitando de esta manera la identificación de enfoques y prácticas para la ruralidad que es el caso del presente trabajo, amerita una mirada detallada en la medida que se comprende que el objeto de investigación está centrado en una población que por sus características y condiciones es más vulnerable, diversa y dispersa, lo cual para efectos de la prestación del servicio educativo representa retos y necesidades que es necesario resignificar y revalorar si se piensa en una educación pertinente y calidad. Es por esto, por lo que la monografía tiene dos líneas de investigación; Línea pedagogía, didáctica y currículo; Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva. Es entonces que este trabajo presenta una compilación documental de factores que inciden en la aplicación de modelos educativos flexibles pertinentes para la educación rural, entendiendo la calidad educativa como un factor multidimensional determinante en la educación de los niños, niñas y jóvenes del departamento de Antioquia, pertinentes en la gestión de la educación rural desde la identificación de los contextos que permitan generar conciencia crítica para así responder a necesidades propias de las comunidades rurales y en esta medida se convierte en información valiosa para poder comprender dimensiones como la educación, la cultura y la política en el contexto colombiano y latinoamericano.

No se trata de establecer comparaciones entre los diferentes diagnósticos sobre la educación en el país, pero sí es importante nombrarlos, pues el actual documento tiene la intención de presentar un planteamiento sobre la necesidad de abordar políticas públicas que

interprete los problemas estructurales de la educación y de la ruralidad en toda su complejidad, así como la necesidad de plantear modelos pedagógicos pertinentes con los contextos rurales.

En el encuentro regional de la UNESCO y UNICEF “La Educación como bien público y estratégico” (septiembre de 2005), arrojó el siguiente análisis: “Existe una serie de factores culturales, sociales, políticos y económicos que impiden que la sociedad colombiana sea consciente de la problemática, la importancia y los objetivos de la educación. Se discuten elementos sustantivos, referentes a asuntos laborales y sindicales, y se desconocen los problemas estructurales de la educación”. Dicho ejercicio arrojó como resultado: falta de visión de largo plazo, debilidad del Estado, el costo de oportunidad y la escasa movilidad social de la educación, desinformación y ausencia de un sistema de acreditación.

La política de desregulación y autonomía marcada por la Ley 30 1992 arrebató al Estado la posibilidad de regular y acreditar de manera coherente la educación superior, generando la explosión de programas no pertinentes, como consecuencia de esto se puede determinar: inequidad social y pobreza, no futuro de la juventud, ausencia de una real democracia, debilidad institucional, bajo capital social, atraso científico - tecnológico, corrupción, baja productividad, baja competitividad (Misión Rural 2014), “Transformación del campo colombiano, saldar la deuda histórica con el campo” elaborados por José Antonio Campo (2014) quien afirma que saldar la deuda con el campo colombiano implica tener políticas de Estado que favorezcan a los más pobres y el desarrollo progresivo de una clase media rural, dentro de un enfoque en el cual los habitantes rurales son los actores básicos de su propio desarrollo, tanto humano como productivo y muchas de las ciudades intermedias e incluso grandes siguen teniendo una relación muy estrecha con las actividades agropecuarias. Frente al problema educativo se resalta el bajo logro educativo en las zonas rurales; mientras que la

población urbana de 15 años y más, tiene al menos los 9 años de educación obligatoria. Si bien la brecha se ha cerrado gracias a los esfuerzos por la universalización de la primaria, el reto es grande en educación secundaria y media, y sobre todo en acceso a educación superior. El problema no es solo en cobertura sino de pertinencia y calidad, para que la educación se traduzca en mayores ingresos, productividad y competitividad.

El informe final, plantea estrategias donde se resaltan diversos ejes de trabajo: Cierre del déficit y las brechas sociales, y la dotación consecuente de los bienes de interés social (alimentación, educación, salud, protección social, vivienda, agua y saneamiento), con un enfoque de derechos; Una estrategia de inclusión productiva, que permita que los pequeños productores y los trabajadores del campo accedan a recursos productivos y se integren a lo largo de toda la cadena de producción y comercialización y perciban ingresos remunerativos; Desarrollo de una ruralidad competitiva, con énfasis en el sector agropecuario, basado fundamentalmente en la provisión adecuada de bienes públicos (innovación, ciencia y tecnología; infraestructura de transporte, energía y TICs, Adecuación de tierras, protección de los derechos de propiedad, información sobre mercados, seguridad y justicia); Desarrollo ambientalmente sostenible, que busque mantener y mejorar el patrimonio del país en materia de aguas, suelos, biodiversidad y riqueza forestal al tiempo que gestiona el cambio climático y aborda los problemas de salud ambiental.

Por otro lado, los planes especiales que se adelantan por el gobierno central en el marco de los acuerdos con las FARC, y los que se logren con el ELN, no deben responder solamente a las circunstancias de la dejación de armas del grupo armado, sino a la convicción que mueve un país por construir caminos que impulsen y generen los soportes de la paz en la sociedad y equilibrio en los territorios colombianos. (Declaración de las Naciones Unidas sobre

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

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

El Tercer Congreso Nacional de Educación y Desarrollo Rural (Medellín, 2010) permitió ratificar que existe una crisis generalizada que rodea el desarrollo de las naciones. El Cuarto Congreso Nacional de Educación y Desarrollo Rural (Bogotá, 2016) puntualizó que los retos de la educación rural son inherentes a la democracia en Colombia; las exigencias de la educación rural en el marco de los procesos de paz serán aquellas que formen para la ciudadanía, la interculturalidad, la producción, la organización, la participación en perspectiva de un país en paz y con cultura democrática. Los foros rurales realizados en todo el país (como preparación al IV Congreso) coincidieron con estos análisis, y señalaron la necesidad de priorizar condiciones del campesinado en los procesos de liderazgo productivo (economía), procesos de intervención e interacción (política), construcciones sociales (cultura), relaciones con la naturaleza (ecología) y otros procesos socio-culturales. Así mismo se ha señalado la relación directa que tiene la juventud rural con los problemas relacionados con las condiciones socio-económicas, las relaciones entre la oferta y la demanda de empleo, acceso a bienes económicos, acceso a bienes culturales, acceso a servicios (salud, educación, vivienda, alimentación, por ejemplo), movilidad social, servicios institucionales, participación política, transmisiones y relevos generacionales y

relaciones intergeneracionales, pero también estudios relacionados con la participación de la juventud rural en el conflicto armado, el narcotráfico, las bandas criminales, los cultivos ilícitos, entre otros.

Objetivos

Objetivo General

Comprender los factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de modelos educativos flexibles pertinentes para la educación rural, entendiendo la calidad educativa como un factor multidimensional determinante en la educación de los niños, niñas y jóvenes del departamento de Antioquia.

Objetivo Específico

Analizar cuáles son los elementos que afectan la permanencia escolar e influyen en la deserción afectando la educación en contextos rurales.

Comparar algunas de las referencias bibliográficas existentes en cuanto a las estrategias y mecanismos de articulación intersectorial e interinstitucional para el desarrollo educativo en los contextos rurales del Departamento que propendan por las necesidades educativas de la población rural.

Marco Referencial

El contexto de la ruralidad por sus particularidades y dinámicas específicas de organización productiva, modos de relacionamiento con la naturaleza, condiciones geográficas y su lugar como epicentro del conflicto armado interno en Colombia, plantea al Estado el desafío de asumir un compromiso con el desarrollo equitativo y equilibrado a partir de esas diferencias y brechas evidentes con lo urbano como opuesto a lo rural. El aumento de fenómenos como la migración del campo a la ciudad, la pérdida de relevo generacional, los altos niveles de deserción escolar en la ruralidad, la profundización de la desigualdad y los altos niveles de pobreza en el marco de una progresiva modernización, plantean el desafío de abordar las problemáticas rurales, entre ellas la educación, desde un enfoque diferencial (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo - PNUD Colombia, 2011, p.20). En estas exigencias se inscribe la pregunta por la educación rural en Colombia y en Antioquia, particularmente.

Definir los fines, alcances, escalas formativas, el papel de la institución de educación formal, las capacidades que allí deben desarrollarse, la configuración de los currículos y proyectos educativos, la articulación de los procesos educativos en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior, la proyección de la educación rural, entre muchos otros, implica rehuir la simplificación y los lugares comunes, exige abordar el problema desde una perspectiva no solo pedagógica sino también holística/contextual, crítica, histórica, cultural y ecológica; es por esta razón, que se hace necesario partir de un diagnóstico riguroso del contexto y los actores que permita dar respuesta a las necesidades, a los contextos territoriales y culturales, a las relaciones de producción, relaciones de poder, modos de relacionamiento, a las nuevas circunstancias político-administrativas de lo biofísico, espacial, social, cultural, ambiental, productivo y proyección futura de la población rural.

Según lo plantea el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, para iniciar esta tarea es preciso identificar los esfuerzos que en esta materia se han emprendido de modo que los ejemplos de otros países y, en especial del contexto latinoamericano, arrojen luces en torno a; cómo se ha entendido la educación rural y cuáles han sido las problemáticas allí identificadas; qué políticas públicas se han implementado en la materia; y cuáles de estas políticas han sido sometidas a un proceso de seguimiento y evaluación que permita identificar los aciertos y desaciertos en su diseño e implementación.

Es importante precisar que se halló muy poca literatura referida de manera directa a la educación rural, sin embargo, la que aquí se recoge es la directamente relacionada con el objetivo planteado que permite analizar el concepto amplio de educación rural. Es por esta razón que se requiere indagar por el concepto de ruralidad, educación, campesinos y sus roles, autonomía y desarrollo; Pero también por la historia, la configuración política-administrativa de los territorios, la delimitación de las fronteras, la base organizativa social, la presencia institucional, las lógicas de los asentamientos humanos, las disputas territoriales y productivas, entre otros. De este modo, el acápite teórico de este documento, se estructura en cuatro grandes apartados.

En el primer apartado se aborda de manera general las discusiones teóricas alrededor de la ruralidad que sirven de base para pensar el problema de la educación rural. El Segundo corresponde a una presentación de la literatura referida a las políticas de educación rural en el mundo, excluyendo el caso latinoamericano. El tercer apartado se dedica al caso específico de las políticas de educación rural en Latinoamérica. En el cuarto apartado, se realiza un abordaje de aquellos textos y documentos institucionales relacionados con las políticas de educación rural en

Colombia o sus aproximaciones en términos de diagnósticos de problemas identificados en la materia.

Panorama General de las Discusiones Sobre “Lo Rural”

En las épocas recientes de la humanidad se pueden vislumbrar abordajes de los procesos de planeación para el desarrollo, donde los territorios y las poblaciones rurales juegan un papel importante en los roles productivos y de servicios y que las instituciones de orden público y privado integran en sus propios programas de expansión económica, desde un visión mecanicista y economicista del desarrollo (Lehmann, 1980). Esto desprende lógicas de planeación, participación institucional, asignaciones presupuestales, oferta de servicios, disposición de infraestructuras, generación de satisfactores a las necesidades fundamentales, entre otros, pero también, desprenden comprensiones del poblador rural, escala de necesidades, de normas y valores. (Ver anexo Tabla N° I Teorías sobre el desarrollo rural).

Así entonces, encontramos que una caracterización generalizada del campesinado, por parte de quienes planean el desarrollo, incluye aspectos como: Un campesino es un ser asociado a la pobreza; Un campesino es un ser incapaz de movilizar recursos para la formación de mercados; Un campesino es un ser incapaz de movilizar la participación y la organización democrática; Un campesino es un ser incapaz de analizar el entorno político y las causas históricas de las condiciones rurales actuales; Un campesino es un ser relacionado con la obediencia, la sumisión, la servidumbre, la mano de obra barata. Por ello, las falencias se terminan asignando al sujeto y no al entorno social.

Una aproximación a la comprensión de lo rural desde una perspectiva ambiental-territorial y cultural también nos puede ubicar en una posición cercana para comprender las lógicas desde donde se instauran las políticas públicas de educación rural. Desde la visión de los sistemas complejos, holísticos/contextuales lo rural se encuentra en la base de lo ambiental, estas visiones de la ruralidad consideradas por separado constituyen maneras de abordar los temas rurales de manera excluyente. En una perspectiva ambiental los temas del campo y de los ecosistemas se sitúan en un horizonte mucho más enriquecido de comprensión y de posibilidades de acción. Desde estas pequeñas apreciaciones nos acercamos a este rápido recuento de la literatura sobre la educación rural (Ver anexo Tabla N° II. Visiones sobre lo rural).

Políticas de Educación Rural en el Mundo

Como parte del proceso de indagación se hace necesario conocer, a manera de referencia, el estado de las políticas públicas de educación rural en otros países del mundo, esto bien sea para evidenciar diferencias entre los distintos contextos, o para ampliar el rango de alternativas pensadas en las necesidades que enmarca la educación rural. Por ejemplo, en Estados Unidos existen iniciativas de investigación y políticas públicas, patrocinadas por entes estatales de educación para el desarrollo económico, la equidad educativa en las zonas rurales, el tamaño adecuado de las escuelas rurales, el rol de la escuela rural en la vida comunitaria y la calidad, satisfacción y capacitación de los docentes en la ruralidad (DeYoung, 1987).

Por otra parte, en un punto casi geográficamente opuesto a Estados Unidos, como lo es China, algunos de los problemas que enmarcan su educación rural, se refieren a la desigualdad en la educación, la pobreza y el bajo crecimiento económico de sus habitantes (Wu, Zhang., & Zhang, 2008). Históricamente en este país, un estudio sobre la relación de lo urbano y lo rural en China, señala que la ciudad y el campo eran completamente iguales y se reforzaban mutuamente.

La promoción de la educación moderna a finales de la dinastía Qing socavó gravemente ese círculo virtuoso, lo que condujo a una educación rural de orientación urbana y la destrucción de los valores tradicionales y la pérdida de las formas tradicionales. A lo anterior, se le suma la complejidad del problema de la educación rural relacionados con la ruralidad, la sostenibilidad y con el modelo económico de los distintos países. (Rao & Ye, 2016). Siendo un problema tanto histórico como paradigmático, tal y como ocurre en occidente.

La identificación del problema público y las justificaciones propias de una política pública de educación rural, suelen ser interceptados por el problema de la ruralidad. De hecho, en algunos casos esta intersección pareciera ser casi natural, puesto que al repensar los propósitos de la educación (particularmente dentro de los contextos rurales), se puede ayudar a articular con mayor claridad una educación rural sensata, más clara y de desarrollo rural más amplia (Kai A. Schafft, 2016). Otra manera de ilustrar lo planteado por Kai A. Schafft, es un estudio de caso sobre la educación rural en España, que define la escuela rural como una respuesta educativa y organizacional a los cambios en los pueblos, comunidades y personas que viven en la ruralidad, más allá del espacio físico que sirva para este propósito. (Gil, Alfaro, de and Heredero, 2009).

Uno de los términos que mejor acuña la visión de la complejidad en el problema público de la educación rural, es el de “círculo vicioso”, propuesto por Rogeli Santamaría Luna, con el que logra explicitar la dinámica según la cual sin población rural que cuide el medio natural, este se desgasta, aumentando la deforestación poniendo en peligro distintos ecosistemas, que proporcionan alimento, lo cual pone en riesgo también la soberanía alimentaria (Santamaría, 2020). En ese sentido, los autores destacan que esa premisa influye hasta el día de hoy a través de la incorporación de los principios industriales que afectan decisiones políticas acordes al modelo industrial vigentes y afectan las visiones sobre la educación rural.

Otro de los abordajes que más refleja la complejidad del problema público de la educación rural en Estados Unidos, lo hace el informe: Por qué importa la ruralidad, la condición de la educación rural en los 50 Estados. Entre otras, el informe proporciona algunas afirmaciones, que son respaldadas por la información recopilada en los 50 estados y que sirve como evidencia obtenida a partir de ciertas correlaciones estadísticas. El argumento que mejor ejemplifica la complejidad del problema público es el siguiente: **i.** Cuanto más pobre sea la población rural de un estado, peores serán sus resultados educativos y peor será el contexto de la política educativa; **ii.** Cuanto más diversa racial y étnicamente sea la población rural de un estado, más severos son los desafíos socioeconómicos rurales, peores serán sus resultados educativos y peor será el contexto para desarrollar políticas públicas educativas rurales (Johnson & Strange, 2007).

Las experiencias de los distintos países apuntan a algunos cursos de acción recomendados para la educación rural. El primero de estos cursos se trata de la preservación de las escuelas rurales pequeñas sin importar la cantidad de alumnos suscritos, esto debido al rol que juega la escuela en la comunidad, sirviendo como su eje económico y social (Jimerson, Lorna, 2006). Otro curso de acción es el de las alianzas público-privadas que como en el caso de España, permiten diversificar recursos y actores. Sobre el tema se sugiere alejarse de esquemas rígidos de aulas, por ejemplo, los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia educación proporcionada por la Escuela Nacional Abierta.

Finalmente, es importante señalar el caso de Finlandia como un referente de resultados educativos exitosos que se distancia en gran medida del contexto latinoamericano en tanto “al mismo tiempo de haberse convertido en una de las economías más competitivas y una de las sociedades tecnológicamente más desarrolladas del mundo, también cuenta con un Estado de

bienestar” (Juárez, 2012, p.145). Según lo plantea el autor, el Estado de bienestar finlandés ha posibilitado un acceso a la educación gratuita en todos sus niveles (preescolar a posgrado), lo que quiere decir que la igualdad no solo está en las oportunidades sino también en los resultados. Sus procesos educativos están descentralizados, sin embargo, a nivel municipal se hacen contextualizaciones y se educa a los maestros, y los recursos económicos provienen de fondos municipales. Dentro de los aspectos a destacar de este modelo educativo está un currículo nacional donde se establecen parámetros mínimos de abordaje temático en las escuelas. Sin embargo, estos parámetros son flexibles y permiten su adecuación a contextos y se cuenta con apoyos para facilitar la permanencia de los estudiantes: transporte escolar gratuito, atención a la salud y alimentación (Juárez, 2012); En la educación primaria se tiene un docente por grupo que imparte todas las materias y se apoyan con las visitas regulares de profesores de inglés y de educación especial para acompañar a los alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje (Juárez, 2012). Así mismo existe la figura de los “asistentes docentes”, que son padres o madres de familia que se capacitan para ayudar al docente en los grupos multigrado y se cuenta con materiales especializados para el trabajo multigrado (Juárez, 2012).

Políticas de Educación Rural en LATinoamérica

La importancia de este grupo de textos reside en que la experiencia de los países latinoamericanos comparte muchos elementos en común con la experiencia colombiana: son todos parte del llamado tercer mundo y países en vía de desarrollo, con una gran cantidad de población rural; algunos de ellos comparten la experiencia de conflictos armados que allí se han focalizado y conservan altas tasas de analfabetismo en esta población. De lo que se trata es de tener una visión amplia y situada de los problemas públicos que deben priorizarse de acuerdo con los complejos y distintos contextos. “La sola existencia de escuelas en los sectores rurales de

América Latina en sí misma es un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y de presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente” (Corvalán, 2006). Para Villasmil, Hilcías, Ramos y Pinto (2019), esto llevó a que en América latina se admitieran políticas públicas favorables a los intereses del capital en temas tan delicados como la educación que es cosificada como un bien de consumo, perspectiva que claramente atraviesa la concepción de la ruralidad y una idea de ciertas formas organizativas del sistema escolar con miras a la rentabilidad.

Precisamente, para Gajardo (2014) en Latinoamérica aún está lejano un panorama de articulación entre el desarrollo rural y la equidad social, lo que se manifiesta con gran fuerza en el contexto educativo donde niños y niñas muy pocas veces completan los ciclos académicos. Asimismo, la autora señala entre otros problemas el nivel más bajo de la matrícula rural en comparación con la urbana, las tasas de atraso, repetición y deserción, la desvalorización que hay en las escuelas de la cultura local y el desaprovechamiento de la misma para la generación de aprendizajes; en términos generales el nivel de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente es mucho menor que la de la población no indígena. (UNESCO/OREALC citado por Gajardo, 2014). Ahora bien, en el contexto de la ruralidad, los hombres pueden presentar un mayor nivel de exclusión pues en gran medida se dedican al trabajo infanto-juvenil, esto, sin negar que la maternidad temprana y el asumir las labores domésticas también afectan la deserción femenina. (Gajardo, 2014). Otro de los grandes problemas identificados en la educación rural en la región son las condiciones laborales de los docentes al no recibir salarios dignos e incentivos por lo que quienes optan por ocupar estas zonas no son los más calificados. Sumado a lo anterior, se identifica una debilidad en los procesos formativos de los maestros en Gajardo (2014) destaca la falta de evaluación de resultados de aprendizaje, una ausencia de

cultura de rendición de cuentas ante las comunidades. Pocos países, sin embargo, han conseguido instalar políticas en estos campos. Chile, México, Colombia son tres excepciones a la regla. 014).

Borsotti (1985) señala que los desafíos de la educación rural no solo apuntan al para qué de la educación sino también a la raíz urbana de su expansión. Es allí donde se plantean los debates entre una educación básica común nacional o una educación diferenciada, una organización centralizada o descentralizada. El autor plantea que pensar la educación rural en la región implica considerar sus distintos ámbitos: 1) La estructura de clases. 2) Las migraciones permanentes. 3) Las comunicaciones que ejercen una función modernizante a través de la conexión con lo urbano. 4) la ampliación de la acción del Estado. 5) La instalación de agroindustrias. 6) La extensión de los mercados. 7) La prestación de servicios personales y de bienes simbólicos suministrados por el Estado. 8) Población rural heterogénea. 9) La situación de los indígenas. 10) Escasa información disponible sobre los asentamientos, vecindarios o comunidades locales en cuanto al acceso a los servicios educativos. 11) Ubicación de unidades familiares afectadas por los procesos registrados en áreas rurales. 12) Existencia de los niños de los estratos bajos rurales caracterizada por la subsistencia. Por esta razón, las acciones educativas deben ser acciones contextualizadas que tengan en cuenta los procesos de resocialización que viene atravesando la población rural. (Borsotti, 1985).

Es importante aclarar que la educación rural es un campo poco estudiado y con deficiencia en la investigación educativa latinoamericana. Esta última se ha centrado en otro tipo de producción de conocimientos desde una mirada urbano-céntrica. (Galván, 2020, p.49).

En México, Colombia y Perú se ha revivido un interés por la educación rural que se expresa no solo en estudios de tipo diagnóstico, sino también en acciones emprendidas por los gobiernos para su potencialización sin que ello vaya en contravía de la optimización de recursos.

Por otro lado, Calivia (2002) afirma que, en términos generales pensar políticas de educación rural implica no solo la preocupación por brindar conocimientos sino de: (...) capacitarles para trabajar y vivir mejor, así como, para desarrollar las habilidades que les permita cumplir mejor su papel de ciudadanos (as), como también adoptar una actitud positiva frente al desarrollo. Tampoco se trata solamente de facilitarles una preparación técnica si no, además, una formación cultural que complemente sus conocimientos y desarrolle sus capacidades intelectuales; que les permita dominar la lectura y escritura, desenvolver sus conciencias críticas para situarse en el contexto de su medio social y entender su papel como participante de los procesos socioeconómicos” (Calivia, 2002, pp.111-112).

Según Galván (2020), México ha implementado una política educativa en la ruralidad consistente en concentrar niños, niñas y jóvenes en grandes centros escolares, a pesar de que provengan de localidades rurales dispersas, esta es llamada “Consolidación de servicios educativos”, especialmente durante los años 2012-2018. Esta perspectiva adoptada a partir de la postura de la OCDE (Juárez, 2020), ha sido criticada por ser una perspectiva mercantil que omite las consecuencias en términos de “despojo cultural” de los alumnos respecto a sus comunidades. Esto ha traído como consecuencia un desarraigo del territorio, de sus familias y el cierre de las pequeñas escuelas comunitarias que eran atendidas por lo general por un solo docente. En esta línea, Loyo (1999) indica que en México se habían impulsado desde el siglo XX la creación y el fortalecimiento de pequeñas escuelas rurales para la educación básica, sin embargo, estos procesos se dieron a la par con acciones similares a las políticas de concentración. Es el caso de las “escuelas tipo” promovidas por Moisés Sáenz o el fortalecimiento de las escuelas “completas”, lo que demuestra que su adopción desde el año 2018 no es completamente novedoso. En este mismo sentido, apunta Juárez (2020): En Chihuahua, desde finales de la

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

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

Desde la perspectiva oficial, los CIAC son planteles escolares donde “confluyen dos o más centros comunitarios de diferentes localidades” que, abandonados por décadas, no cumplen parámetros de calidad y rentabilidad. El desarraigo de los alumnos de sus lugares de origen, su desprendimiento del seno familiar en edades tempranas, así como el cierre de las escuelas locales, se asume como daños colaterales necesarios (Galván, 2020, p.52). Estas experiencias a largo plazo demuestran que ha aumentado la deserción escolar y la exclusión de la población rural. Juárez (2020). Asimismo, Arzola (2007) argumenta que, si bien los CREI parecían proyectar en sus inicios de convertirse en un modelo de vanguardia, el cierre de las pequeñas escuelas se produjo de manera acelerada por el gobierno para dar cumplimiento a sus metas. Esto causó un impacto más brusco de la medida, entre ellos el “despojo cultural” antes mencionado y el rechazo hacia los CREI por parte de la población. Según Corvalán (2006) “entre 1980 y 2000

crecieron en 2,4 millones de personas”. La dispersión poblacional, así como el aumento de estos factores relevantes al momento de diseñar procesos educativos.

Según Civera y Lionetti (2010) en los años noventa Perú también se orientó a la premisa de modernización económica que generó políticas, y se establecieron núcleos escolares campesinos en el marco de una economía orientada a la exportación, la urbanización, la comercialización de la agricultura rural, y frente a las crecientes tensiones en el campo, factores ideológicos y pedagógicos inspiraron este tipo de escolarización para los campesinos por parte de las autoridades peruanas que contaron con la colaboración financiera y técnica del gobierno norteamericano en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la temprana Guerra Fría (Civera y Lionetti, 2010, pp.3-4). El caso peruano resulta aún más complejo en términos de calidad educativa ofrecida a la población urbana; en comparación con la ofrecida a la población rural, es una de las más grandes de la región, teniendo en cuenta que la población rural en este país es en su mayoría indígena, los proyectos educativos han intentado apuntar a una perspectiva inclusiva a partir de la implementación del bilingüismo (Ames, 2004).

Según Corvalán (2006) la población rural en Perú es dispersa, “un 89% vive en comunidades de menos de 500 habitantes, lo que genera problemas y costos singulares para el proceso educativo”. Asimismo, es preocupante que la mitad de los peruanos son rurales y la prestación de su servicio es el factor multilingüe, la mayoría tiene como lengua materna el quechua, el aymara o una lengua de amazonia, lo que exige una capacitación y cualificación adicional de los docentes. Otro de los grandes obstáculos para la educación rural son las condiciones de educabilidad, este tiene que ver, según el autor con el nivel de nutrición: “El estudio nos indica que en los sectores urbanos uno de cada cinco niños es desnutrido crónico, en tanto que, en los sectores rurales, lo es uno de cada dos” (p.52). Sus niveles de educabilidad se

ven afectados por las tareas de campo que deben desempeñar para sobrevivir, además de los largos trayectos que les implica acudir a las escuelas.

Finalmente, dentro de las problemáticas importantes identificadas en materia de educación rural, Villegas (2017) afirma la necesidad de que el sistema escolar contemple el apoyo a la transición de mujeres jóvenes a la educación universitaria, pues a menudo las mujeres indígenas se ven en la necesidad de negociar con sus familias su permanencia en el sistema educativo.

Pues bien, frente a estas problemáticas, la educación rural en Perú ha adoptado distintas estrategias. Según Gajardo (2014), a finales de los años 60 en Perú se adoptó la llamada “nuclearización educativa” con el fin de erradicar el analfabetismo, ofrecer contenidos diversificados y vincular las prácticas educativas, formales y no formales, con los procesos de transformación agraria.

Pensar el contexto educativo rural en Venezuela implica comprender las dinámicas económicas fuertemente influenciadas por la cultura del petróleo. A partir de la modernización del país y su proyecto desarrollista industrial, la reforma educativa se contempla como un aspecto fundamental en el logro de los objetivos de desarrollo económico, entre ellos la modernización del campo y la transición de una sociedad agraria campesina hacia una petrolera y urbana. De hecho, como señalan Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto (2019): “La Educación Rural en el contexto venezolano contenía una orientación modernizadora urbanística que hegemonizaba para entonces el discurso y la práctica política, así una de sus finalidades era la de convertirse en un vehículo para la “civilización” del campesinado” (p.15). A partir de 1932 se identifican en Venezuela los primeros programas de Educación rural que se materializaron a partir de la construcción de escuelas mixtas. Para esta época, cerca del 67% de la población

venezolana era rural y tenía altas tasas de analfabetismo. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).

Igualmente se encuentra el programa Escuela Activa, el cual fue diseñado teniendo como referencia los presupuestos de la Escuela Nueva, que se oponía al sistema tradicional de educación. Este programa se acogió en Brasil desde 1997 hasta el año 2012 que es reemplazado por el Programa Escuela de la Tierra. Mientras el primero tenía su fundamento en la Escuela Nueva con los postulados de Piaget, el segundo se fundamentaba en el materialismo histórico y dialéctico de Vigotsky. Este programa fue también implementado en Colombia en la década de 1970 y en 12 países latinoamericanos más, con la pretensión de disminuir los altos niveles de analfabetismo (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).

Una de las experiencias de Brasil destacadas por Corvalán (2006) son las Casas Familiares Rurales, estas experiencias han posibilitado la continuidad de estudios de jóvenes rurales en la primaria y la secundaria en un ritmo de alternancia. Esta iniciativa lleva cerca de 40 años implementándose y ha demostrado impulsar un compromiso comunitario en términos financieros y de gestión. Estos programas han hecho en este país que el concepto de “Educación Rural” tenga una connotación conservadora que indica el predominio de los empresarios, del asistencialismo y el control del Estado. En contraste, la “Educación del Campo” asume al campesino como clase trabajadora que se opone a los dueños de los medios de producción. Sin embargo, en la Constitución de 1988 se mantiene la denominación de Educación Rural como aquella que apunta a los sectores campesinos. (Villasmil, Carvajal, Ramos y Pinto, 2019).

Entre los aprendizajes que arroja la revisión de las experiencias latinoamericanas y que son señaladas por Corvalán (2006); i. Se señala la necesidad de masificar programas de formación de docentes rurales en la modalidad polidocente; ii. Aumentar decisivamente la cobertura de la educación secundaria para la educación rural (Corvalán, 2006, p.74); iii. Necesidad de diferenciar las propuestas dirigidas a la población rural de aquellas dirigidas a la población indígena (Corvalán, 2006, p.78); iv. Analizar el tema de la especificidad y diferenciación de la educación para la población rural a la luz de las proyecciones del mundo rural en cada país.

Políticas de Educación Rural en Colombia

Contexto Histórico de la Educación Rural en Colombia Previo a los Años 90

La reforma educacional para el Nuevo Reino de Granada- nombre dado al territorio colombiano en el período colonial-, se apoyaba en columnas que correspondían a los tiempos, esto produjo un giro de los objetivos de la educación en el país, los cuales comenzaron a referir la intención de establecer y solidificar buenas relaciones capitalistas, esto es, formar negociantes. Otro de los hitos históricos más relevantes es el Congreso de Angostura. En su inauguración quedaron plasmadas las principales ideas educacionales que el libertador quería que se aplicaran en la nueva república. Que Hispanoamérica no era ni Europa ni Norteamérica y, como tal, debía ser abordada la problemática educacional; que el primer deber paternal del Congreso era propiciar la educación popular y cumplir esta obligación con verdadero amor a los indígenas, campesinos y todas las capas sociales, y que el trabajo y el saber eran las dos más importantes vías del progreso del pueblo (Hernández y Vega, 1999).

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

A inicios del siglo pasado, mediante la Ley 39 de 1903, se estableció la diferenciación entre educación primaria, secundaria, industrial y profesional. Por medio de esta ley se declara que la educación primaria es obligatoria y financiada por el Estado. Sin embargo, a lo largo de la historia las comunidades rurales del país han tenido pocas posibilidades para acceder a la educación en sus territorios: en 1957, las escuelas que ofrecían cuatro grados de la primaria eran sólo el 4,1% del total de las escuelas del país. De otro lado, en el año 1976, en el departamento de Santander, el Ministerio de Educación Nacional incluye el modelo Escuela Nueva para dar cobertura a población en edad escolar de las zonas rurales. Este modelo de educación flexible y fundamentado en los principios de la pedagogía activa permite que los alumnos de los cinco grados de la básica primaria sean atendidos de manera simultánea en una misma aula, mediante trabajo en grupos por grado y a partir de cartillas guía sobre las diversas áreas del conocimiento que, además, articulan a la comunidad en el proceso educativo. En la actualidad, el sistema de Escuela Nueva se ha establecido en todo el país. Para el año 2010, el MEN reportaba cerca de 25.313 establecimientos educativos en los cuales se implementa Escuela Nueva, con una matrícula de 812.580 estudiantes (Mejía, 2015). En cuanto a la educación básica secundaria y media, según Lozano Flórez, citado por Mejía (2015), en la década de los setenta surgieron las concentraciones de desarrollo rural (CDR). Este modelo educativo tenía como objetivo la promoción del desarrollo integral de la población rural, para lo cual integró los servicios

ofrecidos a la población rural por parte de las instituciones del Estado y de los particulares, y puso en marcha procesos de organización y de participación de la comunidad. De esta forma, las escuelas satélites y la sede central se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar clave para la interacción social de la población.

En 1974, la Fundación para la Enseñanza y Aplicación de las Ciencias – FUNDAEC desarrolla un programa de educación básica que satisface tanto los criterios de participación en los asuntos comunitarios, como las expectativas en el nivel intelectual de los graduados. El programa, que busca formar impulsores, prácticos y bachilleres en bienestar rural, es denominado Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT y, mediante textos guía que cubren las áreas del conocimiento enseñadas en los sistemas de educación formal, orienta a los estudiantes a través de una serie de actividades en la comunidad, relacionadas con la salud, la agricultura y la producción animal, la educación y la organización bajo un Tutor que vive en la misma vereda o en la población cercana y que es formado por la Universidad Rural creada por FUNDAEC (Arbab y otros, 1990). SAT, además de ser un modelo flexible ofrece contenidos que no son ajenos a la vida rural, lo que lleva al estudiante a conectarse con su propia realidad y, por tanto, a desarrollar capacidades, destrezas y actitudes necesarias para mejorar su medio. Las principales características de los modelos educativos de esta época están definidas en función de la flexibilidad y del reconocimiento y atención del contexto social y productivo del estudiante de las áreas rurales. Estas características son tenidas en cuenta en el diseño de elementos fundamentales en el desarrollo de los procesos educativos, tales como las propuestas pedagógicas, la organización del servicio educativo, la gestión del currículo, la formación de docentes, los materiales educativos y el diseño de ambientes y de estrategias de enseñanza y aprendizaje (Lozano citado por Mejía, 2015).

Contexto de la Educación Rural en Colombia a Partir de los Años 90

“...y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo...” (Preámbulo de la Constitución de 1991). En Colombia, el 94% del territorio colombiano es rural y está habitado por más de 15 millones de personas, según el DANE en su informe sobre pobreza y pobreza extrema en Colombia, publicado en mayo de 2015. En su mayoría es una población mestiza, con presencia de núcleos indígenas y afrodescendientes, su función central es la producción agropecuaria con incursión creciente en otras actividades como el turismo rural, los servicios, la explotación de hidrocarburos y la producción minero-energética. Según el Informe, el 32% de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales” (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2011).

Distingue a la población rural su estrecha convivencia con la naturaleza, de la cual depende, en una relación permanente de trabajo productivo y la conservación de rasgos culturales propios de pequeñas comunidades rurales mediadas por la solidaridad espontánea para atender necesidades comunes, el conocimiento directo de los vecinos, la confianza basada en ese conocimiento directo, el conservadurismo de sus ideas y de sus creencias religiosas. Es allí donde se concentra la población con mayores problemas producto del conflicto interno armado, el narcotráfico, el desplazamiento forzado, el deterioro de los ecosistemas, el desequilibrio ambiental, la concentración de la tierra, la manipulación de políticas de mercado mundial y el

desequilibrio de las políticas de ordenamiento territorial y de la implementación de políticas públicas con justicia y equidad social, como lo plantea la Constitución Política de 1991.

Predomina en el campo la producción de alimentos para el consumo interno, como también del café de exportación, la cual obedece a lógicas productivas propias de la economía campesina que es propia de las zonas andinas, en tierras de ladera y en zonas de colonización o de ampliación de fronteras agrícolas y constituye, en términos poblacionales, el grueso de la población rural. Los estudios señalan que son 1.400.000 familias las que se ubican en el espectro de la economía campesina, el campesinado es una población importante pues representa cerca de 11 millones de pobladores rurales. Sin embargo, se observa una tendencia a la disminución por varios factores: el descenso en las tasas de fecundidad y el menor tamaño de la familia campesina, la migración voluntaria hacia las ciudades o la migración forzada por cuenta del desplazamiento generado por el modelo de desarrollo, el conflicto armado interno o la salida de población nativa por los megaproyectos mineros, de plantaciones, hidrocarburos, proyectos energéticos, que por lo común traen una población técnica especializada y no ocupan la mano de obra nativa. Los campesinos fueron desplazados de los valles fértiles hacia las zonas de ladera, como también de las zonas de frontera agrícola y de colonización. Más recientemente, en los últimos 20 años, como una manifestación del conflicto interno, se ha acelerado la concentración de la propiedad a través de métodos coercitivos agenciados por grupos armados especialmente paramilitares, teniendo este contexto de fondo no resulta novedoso plantear que el desarrollo de la educación rural ha sido difícil. El diseño del modelo de Postprimaria (Proyecto Multinacional de Educación Básica- PRODEBAS) brindaba oportunidades de acceso a la educación secundaria a niños y jóvenes que habían terminado la educación básica primaria en las zonas rurales a partir de metodologías activas y la flexibilización del proceso educativo para asegurar su permanencia

en el sistema educativo, fomentando el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos como espacios para la construcción y apropiación de conocimientos (www.colombiaaprende.edu.co).

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

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

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

el país en materia política, social, económica y cultural, algunos elementos del informe del Banco Mundial “Hacia la construcción de una sociedad más equitativa en Colombia” (2021). Este informe realiza varios llamados de atención como los siguientes: “Colombia es uno de los países más desiguales del mundo. La desigualdad de ingresos en Colombia es la más alta entre todos los países de la OCDE y la segunda más alta entre 18 países de ALC. El coeficiente Gini del ingreso del hogar (una medida estándar de desigualdad) alcanzó 0,53 en 2019, después de pagar impuestos y recibir transferencias. A modo de comparación, el coeficiente de Gini del país más equitativo de la OCDE, la República Eslovaca, fue 0,24. Los ingresos del 10 % de la población más rica de los colombianos es once veces mayor que la del 10 % más pobre. Nuevamente, a modo de comparación, en la República Eslovaca, el 10 % de la población más rica gana tres veces más que el 10 % más pobre. El impacto económico del COVID-19 ha aumentado aún más la desigualdad, empujando el coeficiente de Gini hasta 0,54 en 2020 y arrastrando a alrededor de 3,6 millones de personas más a la pobreza. También existen grandes desigualdades entre diferentes grupos poblacionales. Una mujer en Colombia tiene 1,7 veces más probabilidades de estar desempleada que un hombre. Un indígena colombiano recibe en promedio dos años menos de escolaridad que otros colombianos, y un afrocolombiano tiene el doble de probabilidad de vivir en un barrio pobre.

Sorprendentemente, la desigualdad en Colombia se extiende más allá de los aspectos materiales de los medios de vida. Los colombianos con menos educación, la población rural y los desempleados o pobres, tienen muchas menos probabilidades de considerarse felices”, las desigualdades afectan a las personas desde el comienzo de sus vidas de una manera que tiene consecuencias en la acumulación de capital humano y, por lo tanto, en las oportunidades al momento de ingresar al mercado laboral u obtener ingresos. Primero, las oportunidades de

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

Promover la acumulación de capital humano desde la primera infancia requiere simplificar procedimientos administrativos para que los ciudadanos accedan a los servicios de desarrollo de la primera infancia (DPI), introducir un plan de estudios básico para las competencias básicas en todo el sistema educativo y brindar apoyo pedagógico a los maestros sobre las pautas del plan de estudios básico, también se requiere fortalecer los vínculos entre la educación básica y terciaria, y asegurar la calidad y pertinencia del plan de estudios (Informe del Banco Mundial 2021). El informe subraya:

Desigualdades en el aprendizaje; La autonomía curricular a nivel escolar, las desigualdades estructurales en la calidad de los docentes y las desigualdades en la asignación de financiación entre escuelas/regiones/municipios crean grandes desigualdades en la calidad de las prácticas pedagógicas. Desigualdades en el abandono temprano; La falta de pertinencia y calidad de la educación secundaria superior, combinada con los bajos niveles de aprendizaje al ingresar a la educación secundaria superior, genera un abandono temprano de los estudiantes desfavorecidos. Desigualdades persistentes en el acceso a una educación terciaria de calidad; La financiación desigual de las instituciones públicas de educación terciaria genera diferencias sustanciales en la calidad de la prestación del servicio que limita la demanda de préstamos para estudiantes de familias con bajos ingresos. Por ejemplo, los años de escolaridad ajustados al aprendizaje son mucho más bajos que el promedio para los grupos étnicos, pero la brecha es

mucho mayor para los afrocolombianos y los indígenas. (Informe del Word Bank Group “Hacia la construcción de una sociedad más equitativa en Colombia” 2021).

Educación Rural en Colombia y Antioquia desde Proyectos y Planes Educativos

Frente al contexto más reciente de la educación rural y la visión que se ha ido asumiendo de ella en el país, resulta indispensable señalar “Misión rural” como un proyecto que buscó recoger a través de una colección de textos la forma de leer los problemas del sector rural a partir de una visión que integró asociaciones campesinas, gremios de la producción, centros de investigación, universidades, instituciones oficiales y organismos internacionales. El capital social o cultural se constituye a partir de la contribución de la educación a formar mejores ciudadanos, a igualar las oportunidades, enriquecer la cultura y las instituciones, y a la diseminación y disfrute del conocimiento y la tecnología (Desarrollo Rural de USAID a la Misión para la Transformación del Campo. (2015)). El documento identifica cuatro niveles de problemas de la educación: a. "La educación colombiana ha sufrido profundamente de la incapacidad del país de reconstruir un modelo político, institucional y ético adecuado a sus nuevas realidades", haciendo que la educación quede a la deriva, sin dirección estratégica; b. Contribuye a reproducir los aspectos negativos de la estructura social; c. No está a la altura de los desafíos contemporáneos; d. El desarrollo de la ciencia y la tecnología no ha tenido un modelo consistente y sistemático.

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

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

Fortalecimiento de la educación para la primera infancia en zonas rurales. Fortalecimiento de los procesos lectores y escritores. Asignación equitativa de recursos. Acceso, pertinencia y permanencia en el sistema educativo. Creación de modelos educativos flexibles. Fortalecimiento e incorporación de las TIC en la educación rural. Profesionalización del docente en los contextos rurales.

Este plan afirmó como prioridad los esfuerzos orientados a que todos los niños, niñas y jóvenes campesinos e indígenas pudieran ingresar al sistema educativo, para el logro de lo cual es necesario fortalecer los modelos educativos que atiendan la demanda educativa rural. En tal sentido, diversas instituciones de educación rural hicieron las siguientes recomendaciones:

Desarrollo de un sistema educativo que garantice la calidad y competitividad de sus egresados en todos los niveles.

La puesta en marcha de una política cultural de largo plazo, que permita la apropiación de la riqueza cultural, que se sustente en la diversidad y que parta del reconocimiento de nuestras propias tradiciones, como elemento principal de la configuración de un mapa de convivencia nacional.

Contribución a una sociedad del conocimiento que reflexione sobre los lazos humanos, sociales y naturales. Debe reconocer la cultura productiva contenida en las prácticas tradicionales y el potencial de la biodiversidad.

Dotar de un conocimiento que no solo sea un instructivo para explicar y comprender la realidad, sino también un motor de desarrollo y un factor de cambio social.

Un sistema educativo que impulse procesos de apropiación social del conocimiento y aprendizaje social a partir de él, que se interiorice, genere cambios de actitudes, de valores, cambios en el funcionamiento de las instituciones sociales básicas y desarrolle capacidades para una adaptación eficiente al entorno cambiante.

La cultura y la educación como articuladores de las formas de construcción social, de relación colectiva y de desarrollo económico.

La adaptación de la diversidad cultural en las informaciones y concepciones que maneja la estructura educativa tradicional del país. Dichas incorporaciones fundamentan visiones de desarrollo, bienestar, equidad y justicia social.

Los procesos de educación mediante un conocimiento construido a partir de la cultura nacional, enriquecido con el conocimiento universal, en procesos de contextualización. Hablamos de una educación integral e integradora; apropiada y apropiable; constantemente insatisfecha en su construcción pero que satisface al ser humano en felicidad, bienestar personal, comunitario y social, el progreso en las relaciones humanas y de estos con el entorno y el desarrollo justo, equitativo y sostenible de los pueblos.

La institucionalidad educativa, científica y tecnológica en y desde el sector rural, debe ser un compromiso social y responsable para el enriquecimiento cultural, del capital social y humano, constituyéndose en reflejo de la función del ser en un sentido económico y político, fundados en principios democráticos, apropiados y adaptados a la realidad social y cultural, posibilitando la gobernabilidad y la convivencia.

Los procesos educativos en el sector rural que partan de un conocimiento de las ciencias sociales expresadas en la movilidad social, los procesos de organización, el desarrollo socioeconómico y la participación política. Los procesos educativos en el contexto rural deben

ser más directos y explícitos en profundizar conceptos como la socialización, la cotidianidad, las consideraciones subjetivas y objetivas, los roles, las instituciones y organizaciones, las relaciones sociales y la comunidad.

Lo anterior requiere de una reconstrucción descriptiva y analítica de la realidad cultural y social, que viven y crean los sujetos del proceso educativo rural, además, la elaboración de una metodología particular. Desde este enfoque, la educación cultural y rural, en cualquier circunstancia, debe considerar los siguientes aspectos metodológicos fundamentales:

Abandonar las preconcepciones y estereotipos propios, frente a los fenómenos sociales observados, y explorar la manera como éstos son vistos y construidos por sus actores.

Convertir lo conocido en extraño, lo común en extraordinario, registrar lo que se da por hecho e indagar sobre el por qué existe, cómo es y no de otra forma. Asumir que, para comprender lo particular, se necesita relacionarlo con su medio, con su contexto. Utilizar la teoría social existente sobre el problema o el fenómeno estudiado para guiar el propio estudio. Adoptar una actitud abierta y flexible de parte de quien esté al frente del proceso educativo, permitiéndole concebir el trabajo como un proceso permanente de descubrimiento y comprensión de la realidad, de reflexión teórica sobre la misma, de construcción de los objetivos de estudio, análisis permanente de situaciones, o problemas, para actualizar, reconducir y reorientar los procesos. Abordar directamente el “conflicto cultural” durante el proceso educativo en los aspectos de sociolingüística, la competencia comunicativa, las interacciones sociales según las tradiciones y contextos culturales diferentes, la normatividad social desde la cultura, la incidencia de factores e instituciones históricas, socioeconómicas, ecológicas, políticas, etc. Para conocer y entender mejor la relación educación y sociedad; las

fuerzas comunitarias e históricas apropiadas; la formulación de la política educativa; con los instrumentos adecuados; la aplicación teoría y práctica; y la continuidad entre la teoría, el método y los conceptos.

Metodología

En esta perspectiva, el presente texto propone mostrar una revisión de la literatura relacionada con la educación rural en el mundo, en Latinoamérica, en Colombia y Antioquia. En esta perspectiva, el presente texto propone mostrar una revisión de la literatura relacionada con la educación rural en el mundo, en Latinoamérica, en Colombia y Antioquia ; es por ello que el tipo de investigación se podría definir como mixta en el sentido que recoge información y datos cualitativos que permiten ahondar y profundizar en las experiencias de diferentes autores y su significado frente al tema planteado; así como conocer las experiencias de aprendizaje e identificar los factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de modelos educativos flexibles, entendiendo la calidad educativa como un factor multidimensional determinante en la educación. Esto no deja por fuera el tema de datos, cifras, porcentajes, estadísticas y aquellos elementos de tipo cuantitativo que son necesarios para poder entender la situación demográfica que facilita cruzar información y en esa medida identificar las propuestas que contribuyen a la aplicación de modelos pedagógicos flexibles pertinentes con los contextos rurales.

El abordaje de los textos se delimitó a aquellos que fueron publicados entre 1990 y 2021 principalmente, por dos razones fundamentales. La primera corresponde a la necesidad de indagar por la literatura más reciente en el tema, de modo que se pueda extraer de ella datos relevantes de diagnóstico del problema a determinar, objetivos, estrategias y metas que se han fijado en distintos países y que puede servir de referente, tanto de medidas exitosas como de aquellas que deberían replantearse.

La segunda corresponde a un aspecto pragmático. La literatura sobre educación rural en el mundo es abundante, pero en Colombia y Antioquia es poca; y la reconstrucción implica

siempre asumir un punto de partida. Se presupone que el conocimiento es acumulativo, lo que implica que la revisión de la producción más reciente arrojará necesariamente claridades sobre el contexto histórico. Además, el texto se ubica en el corte histórico que tiene Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, desde donde se plantea el proyecto del Estado Social de Derecho. Ahora bien, es importante aclarar que únicamente para el apartado del documento correspondiente al caso colombiano se realiza un recuento histórico del desarrollo de las visiones y acciones institucionales entorno a la educación rural, por lo que se toman textos anteriores a 1990. Se revisaron distintas bases de datos tales como: Dialnet, Scielo, Jstor, Scopus, ScienceDirect, Redalyc. Así como los buscadores Google académico, el repositorio de la CEPAL, el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia y repositorios institucionales de las principales universidades del país, además de documentos institucionales en el caso de Colombia. Para ellos se utilizaron como ecuaciones de búsqueda: “Políticas de educación rural”, “Rural education policy”, “Educación rural”; “Rural education policy in China”, “Política de educación rural latinoamericana”, “Políticas de educación rural en Latinoamérica”, “Políticas de educación rural en Colombia”, “Políticas de educación rural en Antioquia”.

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

materia. En cuanto al estado del arte de educación rural en el mundo, se abordaron de manera selectiva los países que de manera orgánica arrojaron más resultados en la búsqueda intencionada (China, España, y Finlandia), basada principalmente en criterios de extensión del territorio rural y en disponibilidad de la información. Los criterios de búsqueda fueron dirigidos a las políticas públicas y su problematización y no a la teorización alrededor de la ruralidad o la educación. En total, se consultaron alrededor de 48 textos entre informes de investigación, reportes nacionales, artículos y capítulos de libros. A su vez, la metodología usada por estos textos se basa en revisiones de literatura sobre la educación rural en cada país y en los modelos de escuelas pequeñas en la ruralidad, también algunos documentos usan metodologías cualitativas como las entrevistas y metodologías cuantitativas de análisis de indicadores y simulación de modelos regresivos sobre el futuro de la educación rural.

Análisis

Teniendo como base todo el amplio diagnóstico que en materia de educación rural para el país se ha esbozado, resulta pertinente focalizar acciones institucionales enfocadas en comprender cuales son los factores de los contextos rurales que inciden en la aplicación de un modelo de educación flexible pertinente para la ruralidad, que incluya la calidad educativa como un elemento multidimensional; en ese orden de ideas es importante señalar que desde el Departamento de Antioquia se han implementado una serie de acciones con miras a subsanar las problemáticas que aquejan a la población rural, en este sentido se logró evidenciar que en administraciones anteriores y recientes se consolidaron rutas de trabajo; Por un lado, se cuenta con una “propuesta de fortalecimiento a la educación teniendo a la Escuela Nueva como eje del desarrollo”, que a partir de un convenio permita integrar los diferentes niveles de intervención en los municipios y subregiones. Siendo así se considera pertinente establecer una alianza estratégica entre la Secretaría de Educación Departamental y las Entidades interesadas en la educación” desde el Plan de desarrollo (2004-2007): “Antioquia nueva un hogar para la vida”, con lo cual se dio inicio al desarrollo de Consultorías, en su momento con Instituto Tecnológico de Antioquia, para el desarrollo de “Planes de mejoramiento institucional dimensionados a lo rural”, que proporcionaran un documento denominado “Escenarios posibles de política pública educativa dimensionada a la ruralidad”; Dicho documento, con un enfoque orientado a la gestión pública, proporciona un insumo inicial que sumado a la reciente Ordenanza No 17 de 2023 “Por medio de la cual se adopta la política pública de educación rural del departamento de Antioquia”, da respuesta al objetivo planteado en este trabajo en el sentido que permite comprender cuales son las dimensiones y metas de desarrollo que se deben priorizar en los contextos y en las practicas pedagógicas rurales, y que para ser implementadas debe ser desde un enfoque

intersectorial y transversal no solo desde la administración pública, en este caso el Departamento de Antioquia, sino además con sus entidades descentralizadas sumado a los actores de la sociedad civil, y el sector privado interesados en contribuir al logro Constitucional del derecho a la educación; -Asumir competencias y responsabilidades hacia el fortalecimiento de escenarios de desarrollo regional, donde el niño, la niña y joven campesino se identifique con su entorno, aprecie otros territorios y pueda sentirse partícipe de las transformaciones que allí se develen.- Dinamizar la política social a partir de delegados institucionales con un perfil ético y estético protagónico de la gestión política y gestión técnica, en asuntos concernientes al redireccionamiento de los procesos facilitadores de la Nueva Institucionalidad. - Apostarle a la legitimidad de la descentralización, a través de mecanismos de participación que respeten la autonomía y la autogestión de las comunidades, en un intento por construir un tejido social donde se la juegue a la concertación, la negociación y la proposición de colectivos frente a la toma de decisiones en torno al desarrollo local. - Concebir los Sistemas Locales de Educación como una oportunidad de consolidar un nuevo modelo de Estado donde los planes, programas y proyectos tengan vigencia, permanencia y sostenibilidad dentro de estrategias de desarrollo regional. - Se hace urgente, conformar comunidades académicas de colectivos pedagógicos y administrativos que sean capaces de dimensionar estas perspectivas de futuro y se tracen los caminos para recorrer estas búsquedas sin certezas ni verdades absolutas, pero sí con la confianza de sentir más cerca la sociedad del futuro en paz y armonía con la vida. - Para lograr impactos significativos en la cobertura educativa con calidad, se sugiere el trabajo por Redes Educativas como estrategia de gestión administrativa, que permita generar dinámicas internas desde el carácter asociativo entre instituciones oficiales (Centros educativos rurales con Instituciones Educativas rurales) o instituciones privadas que ofrecen el programa: SAT, SER,

CAFAM, en aras al cumplimiento del artículo 27 de la ley 715 de 2001. Estas propuestas a su vez tienden a favorecer la oferta para que las familias campesinas puedan acceder a su formación dentro de la educación Formal. Así mismo los enfoques pedagógicos deben ser replanteados para que a través de ellos se pueda promover un trabajo cooperativo, una educación activa pertinente, personalizada y contextualizada que ayude a crear vínculos con la comunidad y que les permita a los estudiantes tener herramientas para desarrollar sus proyectos de vida y su vocación, asegurando así mejores oportunidades sociales y económicas. Todo lo anterior debe estar sumado a tres premisas esenciales para el diseño de acciones, ya que en estas se resume la afectación para la permanencia escolar, y que son factores relevantes en la deserción escolar: Infraestructura educativa rural digna y sostenible; Pertinencia y contextualización de la educación rural; y la Comprensión de las condiciones de vida de las comunidades educativas. No obstante, se hace necesario continuar revisando modelos implementados en otras regiones que puedan seguir siendo un referente para el departamento; un ejemplo de ello está en el Departamento de Caldas, que hace 35 años creó una alianza por la educación rural que ha impactado de manera significativa la vida de los jóvenes rurales de ese departamento y siguiendo el ejemplo el Departamento de Antioquia junto con entidades públicas y privadas se unieron para crear la Alianza ERA (Educación Rural para Antioquia), un proyecto de largo aliento para el fortalecimiento de la educación rural, desarrollado desde el año 2017 y que a la fecha continúa con impacto en tres subregiones; Suroeste, Bajo Cauca y Urabá y que se proyecta como una alianza que pueda continuar desarrollando acciones en otras subregiones del departamento.

Conclusiones y Recomendaciones

Tanto la Secretaría de Educación Departamental que representa a los municipios pequeños, como las Secretarías que representan a municipios certificados deben tener diferenciados los 76 planes educativos concernientes a sus áreas rurales. La entidad administrativa territorial juega un papel clave para liderar una buena conformación de las instituciones educativas rurales, asesorar pedagógicamente la definición de los PEI pertinentes a las zonas rurales, capacitar a los docentes, directivos y demás actores del proceso y ser un puente para convocar a los representantes del sector productivo y ambiental.

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

Agricultura y Desarrollo rural y UMATAS a nivel municipal, como lo plantea el artículo 65 de la Ley 115.

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

Una muestra de ello aparece en el documento “Infaltables para una política rural de Antioquia” (Álvarez Jaramillo – Londoño Sánchez 2016) que retoma una tarea realizada años atrás por el PNUD, con la cual se pretende llamar la atención a quienes formulen lineamientos y propuestas de política para el desarrollo rural del Departamental y que llene además de contenido el Pacto Nacional Agrario. Allí se manifiestan los principios para una política pública de desarrollo rural sostenible e incluyente: • Reconocimiento de los principios y valores de las poblaciones rurales asociados a la Solidaridad, la Armonía, la Honestidad, la Responsabilidad social, la Autonomía, la Asociatividad. • Sustentabilidad con Productividad Ambiental y Económica. • Igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres • Respeto de la diversidad y de las diferencias. • Interculturalidad como aceptación de la diversidad y de la

complementariedad. • Equilibrio, equidad y solidaridad territorial. • Integración y complementariedad local- subregional- departamental.

Reconocimiento de los derechos ancestrales campesinos sobre sus conocimientos, agro-diversidad y semillas. Para finalizar, particularmente, en el Programa de gobierno del Gobernador de Antioquia Aníbal Gaviria Correa, Unidos por la Vida, Año 2020 – 2023, se plantean asuntos prioritarios que se han de atender respecto de la educación rural en Antioquia y como referentes claros para adelantar acciones de transformación de estas realidades. Entre diversos aspectos, destaco lo siguiente: Los maestros ingresan al magisterio con vacíos en su formación pedagógica, didáctica y disciplinar, unido a que las prácticas profesionales, no generan impacto y reconocimiento real en el contexto escolar; Los establecimientos educativos no desarrollan estrategias pedagógicas y modelos flexibles para la atención particular a estudiantes con estilos de aprendizaje y desarrollo cognitivo diferente y, por tanto, no responden a las necesidades y expectativas de los educandos; La gestión administrativa financiera desgasta la capacidad técnica y operativa para la gestión académica-pedagógica; Los municipios no cuentan con establecimientos suficientes y en condiciones adecuadas para garantizar el servicio educativo y la implementación de la jornada única, además la centralización de la educación desfavorece el acceso de la población rural, dado que los estudiantes deben recorrer largas distancias para llegar a los centros educativos; Falta de articulación con el sector productivo y con los niveles precedentes y superiores; Altas brechas de inequidad en la oferta académica regional pertinente a las necesidades locales; Ausencia de un sistema Integrado de aseguramiento de la calidad, de un marco nacional de cualificaciones y de un sistema de transferencia de créditos (homologación y reconocimiento) de formación y progresión laboral; Falta de coherencia de las necesidades regionales y el mercado laboral; Deficiencia en la conectividad

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

Como recomendación y siguiendo los lineamientos presentados en el documento “Orientaciones para el diseño e implementación de modelos educativos flexibles - MEN” (2022), Los Modelos Educativos Flexibles constituyen una oportunidad para que la población que está en riesgo de ser excluida o ha desertado del sistema educativo pueda culminar su trayectoria educativa en el marco de la pertinencia cuando se tiene en cuenta características específicas, necesidades e intereses, así como los contextos. Sin embargo, se insiste en que, con el acompañamiento de las ETC y la orientación del Ministerio de Educación Nacional, son los EE a los que les corresponde reflexionar, plantear y efectuar las acciones a que haya lugar para avanzar en procesos de flexibilización y adaptación curricular, con el propósito de acoger y atender, a través de su oferta educativa, a las diversas poblaciones, es decir, los MEF son estrategias excepcionales y como tal, no deben ser generalizadas para la prestación del servicio educativo.

Se recalca la importancia de efectuar una caracterización rigurosa y sólida de la población a ser atendida, toda vez que esta es el eje primordial que determina la naturaleza de los fundamentos, la propuesta pedagógica o andragógica y didáctica del MEF y la canasta educativa ofertada, componentes que deben dar respuesta con pertinencia a las particularidades de la población destinataria.

En cumplimiento de la competencia de las ETC frente a la inspección, vigilancia y supervisión de la educación en su jurisdicción (Ley 715 de 2001, artículo 7.8) y en el marco de la contratación de MEF, se requiere que estas entidades generen las evidencias a que haya lugar

para identificar fortalezas y debilidades en la implementación de los MEF contratados con el fin de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de este proceso.

Se recomienda que las ETC promuevan la conformación de redes pedagógicas de docentes que han sido formados y han participado en la ejecución de Modelos Educativos Flexibles y consoliden las ya existentes, con el fin de fortalecer la capacidad instalada y compartir permanentemente experiencias pedagógicas, de convivencia y administrativas derivadas de su implementación.

Se requiere que las ETC desestimulen el acceso de los adolescentes y jóvenes a las propuestas educativas en las que cursan dos o más grados en un año lectivo, así mismo, las ofertas que fomenten y movilicen deben ser atractivas, pertinentes y de calidad para prevenir su deserción y promover su permanencia en la oferta educativa existente en los EE de su territorio.

Se recomienda que la Entidad Territorial Certificada en Educación incorpore a los inventarios fiscales del municipio, departamento y distrito, según sea el caso, los recursos que hacen parte de las canastas educativas de los Modelos Educativos Flexibles, lo cual permite generar compromiso y preservarlos.

Se destaca la responsabilidad de los establecimientos educativos en la socialización de los Modelos Educativos Flexibles implementados a los docentes, directivos docentes y comunidad educativa, además de garantizar su articulación al PEI o PEC, según sea el caso, y, por ende, su institucionalización.

Por su parte, es responsabilidad del operador bajo la vigilancia y control de la respectiva ETC en educación, garantizar la contratación de los profesionales que participarán en la implementación del Modelo Educativo Flexible, conforme a los perfiles de formación académica y experiencia profesional requeridos.

Referencias Bibliográficas

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). http://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Colombia%20Nuevo%20Acuerdo%20Final%2024%20Nov%202016_0.pdf
- Arbab, F., Correa, G., y Torné de Valcárcel, F- (1990). FUNDAE: sus fundamentos y líneas de acción. FUNDAEC – CELATER.
- Arzola, D. (2007). Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación. IX. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional de Investigación Educativa [Memoria electrónica]. Yucatán, México.
- Borsotti, Carlos. (1985). Desarrollo y educación en zonas rurales. En: CEPAL y Naciones Unidas. (1985). Revista de la CEPAL. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bustamente, D. (1999). Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación. Santafe de Bogotá: IICA- TM.
- Caliva, J. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío hacia el futuro. Revistas UNA. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Civera, A y Lionetti, L. (2010). Introducción: La educación rural en América Latina siglos XIX-XX. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas. [en línea].
- Colectivo Ambiental de Antioquia. “Infaltables para una política rural de Antioquia”. Medellín, 2013.
- Constitución política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), pp. 40-79
- DANE. (2019). Encuesta de Cultura Política. Bogotá: DANE
- DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research*, 57(2), 123-148.
- Echeverri, R. (1998). “Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural”. Misión Rural, Informe final. IICA Editores.
- FONSECA, N (2021) La agroecología y la eco agricultura, estrategias sustentables en los sistemas de producción campesina. Cuadernos de Desarrollo Rural. Número 18.
- Gajardo y G. Puryear (eds.). (). Formas y Reformas de la Educación en América Latina. Santiago: LOM Editores, 5-30.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27.
- Galfrascoli, A. (2015). Un lugar a la educación rural en las políticas públicas. Universidad Nacional de Litoral. Argentina.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69
- Gil, M., Alfaro, T., de, M. and Heredero, E., 2009. Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. [online] Dialnet. Available at: [Accessed 19 October 2021].
- Gómez, S. (2012) Las tensiones de los mercados orgánicos para los caficultores colombianos. El caso del Valle del Cauca. Cuadernos de Desarrollo Rural. Volumen 9 Numero 68.

Hernández, R y Vega, E. (1999). Historia de la educación latinoamericana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 a 10 de octubre de 2003)

Jimerson, Lorna (2006). The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools. Rural Trust Policy Brief Series on Rural Education. Rural School and Community Trust Juárez

Bolaños, D (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (15),140-154.

Juárez Bolaños, D. (2020). Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias. México: Red Temática de Investigación de Educación rural.

Kai A. Schafft (2016) Rural Education As Rural Development: Understanding the Rural School–Community Well-Being Linkage in a 21st-Century Policy Context, Peabody Journal of Education, 91:2, 137-154, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1151734

Lerma, C. (2007) “El derecho a la educación en Colombia”. Colección libros FLAPE No.6. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires.

Loyo, E. (1999). Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928. México: Colmex.

MEN. (1998). Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Santa Fé de Bogotá.

MEN. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. ICOLPE. (1972). Experiencia Educativa en el Medio Rural Colombiano. CENDIP. Bogotá: Imprenta nacional.

- MEN. (2022). Orientaciones para el diseño e implementación de Modelos Educativos Flexibles. Bogotá D.C
- Misión Rural (2015). Estrategia de Competitividad para el Sector Agropecuario. Misión para la Transformación del Campo.
- Ocampo, J. (2014). Transformación del campo colombiano, Saldar la deuda histórica con el campo”. Misión rural.
- Olea, M. (2013). Ruralidad, sistema educativo y desigualdades territoriales. Algunas claves para pensar la educación rural argentina. En: Truffer y Berger. (2013). Territorios, desarrollo y educación rural en América Latina. Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER.
- Ordenanza No. 17 de 2023 - Gobernación de Antioquia.
- Parra Sandoval, F. (1996). Escuela y Modernidad en Colombia. Primera escuela rural dos. Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEP. Tercer mundo editores.
- Pérez, E. (2002) El sector rural en Colombia y su crisis actual. Cuadernos de Desarrollo Rural. Número 48.
- PNUD Colombia. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011.
- Rao, J., & Ye, J. (2016). From a virtuous cycle of rural-urban education to urban-oriented rural basic education in China: An explanation of the failure of China’s Rural School Mapping Adjustment policy. *Journal of Rural studies*, 47, 601-611.
- Toro, B. La educación como bien público y estratégico. Memorias del encuentro regional UNESCO-UNICEF. Cartagena 31 de agosto al 2 de septiembre de 2005.

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

Apéndices

Apéndice A

Teorías sobre el desarrollo rural

Tabla 1

Teoría	Modo de caracterizar lo rural
Los Clásicos	Es un sector de carácter productivo, cuya relación más estrecha es con la tierra. Es una sociedad preindustrial y en su cosmología, la aldea es su mundo.
Los descampesinistas	<p>Campesinos son todos los que trabajan en la agricultura, pero sin incluir la oligarquía territorial, por lo que son preponderantemente pobres y dependientes (Feber, 1975).</p> <p>La regeneración o resurgimiento del campesinado en el sistema capitalista es un mito romántico.</p> <p>No hay razones prácticas ni teorías que permitan suponer que las agriculturas subdesarrolladas no tendrán que adaptarse al “modelo” estructural de las agriculturas industrializadas, y convertirse, como ellas, en agricultura sin gente (Feder, 1981).</p>
Los campesinistas y campesinólogos	“Un campesino autárquico, que produce únicamente para su propio consumo, solo puede existir donde no haya ni estado, ni latifundistas, puesto que el papel esencial impuesto al campesinado en cualquier estado ha sido el de proveedor de alimentos, materias primas, textiles, etc.”(Lehmann, 1980).
Enfoques de hoy:	Sociólogos, antropólogos y economistas que consideran al campesinado como grupo social y económico diferenciado del resto de la sociedad.
Los subjetivistas:	Economistas neoclásicos y teóricos marxistas del subdesarrollo que reconocen un sector moderno diferenciado de uno atrasado.
Los dualistas:	Se ubican en la relación latifundio/minifundio y el cambio tecnológico.
Los estructuralistas:	<p>Asumir una definición específica sobre lo que es o no es el campesinado, conduce a un falso problema, porque “cada período histórico en el proceso de acumulación del capital ha generado su propio campesinado. Estos agentes sociales son, entonces, productos históricos específicos, con múltiples génesis y trayectorias variables” (Llambí, 1990).</p> <p>“No es posible desarrollar una categoría teórica universal de una forma productiva campesina, sino definiciones históricas propias de cada formación social en cada estadio de su desarrollo” (Llambí, 1990).</p>

	“El destino de los campesinos de América Latina continuará siendo el desaparecer, reaparecer, transformarse, en la medida en que las condiciones que le han dado origen, en tanto productores y trabajadores al servicio de los circuitos de acumulación de capital, no sean superados” (Llambí, 1990).
Misión de estudios del sector agropecuario: Minagricultura y DNP, 1990	“La escasa dotación de tierras, el uso predominante de fuerza de trabajo, la baja integración al mercado de factores productivos y de bienes, y en consecuencia una limitada capacidad para absorber el cambio técnico y para acumular capital, lo cual tiene en su conjunto, como implicación final, extendidas y persistentes situaciones de pobreza”.

Nota. Desde la comprensión del poblador rural se presenta las diferentes lógicas de planeación, participación institucional, asignaciones presupuestales, oferta de servicios, disposición de infraestructuras en el marco de una escala de necesidades, normas y valores.

Apéndice B

Visiones sobre lo rural

Tabla 2

Variables	Visión campesina	Visión ecológica	Visión ambiental
El espacio	El campo: lugar de producción agropecuaria. Lo opuesto a lo urbano.	Los ecosistemas naturales	El territorio: interacción entre sociedad - sociedad y medio biofísico. Interacción complementaria entre lo urbano y lo rural.
Actividades económicas prioritarias	Producción agropecuaria en el sector primario de la economía	Producción agroecológica	Actividades del sector primario, secundario y terciario relacionadas con el aprovechamiento y manejo sostenible de los recursos naturales
El problema central por enfrentar	Atraso tecnológico, atraso educativo, marginalidad, baja infraestructura de comunicaciones y de servicios sociales básicos	Riesgo de perder su equilibrio por la acción indiscriminada e inmedatista de las poblaciones sobre ellos	La exclusión económica, social, política y cultural de lo rural frente a lo urbano y de los campesinos frente al resto de la sociedad
La acción para el desarrollo rural	Agregar tecnología e información a la producción agropecuaria para aumentar productividad	La conservación y protección de los ecosistemas naturales	Gestión integral del territorio para garantizar sostenibilidad en los ecosistemas, productividad, equidad y participación social
Destinatarios de la acción	Los campesinos y sus familias en el predio y la vereda	Las poblaciones que presionan los ecosistemas	Todos los actores sociales en interacción en las localidades y las regiones

Carácter de los destinatarios de la acción	Trabajadores del agro	Pobladores de determinados territorios, trabajadores del agro y vecinos	Actores de lo público, organizados y actuando en calidad de ciudadanos
La acción de los actores sociales	Educación para el manejo de tecnología e información	Educación para la conservación	Acción política integral
Centro de la acción	Dar información y entrenamiento, capacitar a los campesinos	Información, entrenamiento y sensibilización para cambiar comportamientos	Empoderamiento integral de actores.
Resultados de la acción en los territorios	Trabajadores del agro informados y entrenados para hacer más productiva o ecológica la producción agropecuaria	Trabajadores o pobladores sensibilizados, informados y entrenados para conservar los ecosistemas naturales	Actores de lo público empoderados para participar activamente en una gestión integral del territorio y la construcción del estado.

Nota. Se presenta una aproximación a la comprensión de lo rural desde una perspectiva ambiental-territorial y cultural para acercarnos a las lógicas desde donde se instauran las políticas públicas de educación rural.

Apéndice C

Modelos Educativos Impulsados por el Proyecto Educativo Rural – PER

Tabla 3

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

Nota. Se relaciona los modelos pedagógicos flexibles de educación formal propuestos por el Ministerio de educación nacional, en el marco de la implementación del Proyecto Educativo Rural -PER- (fases I y II) entendidos como propuestas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Fuente: *MEN (citado por Rodríguez et al., 2007)*