El concepto de Educación Rural en documentos de política pública educativa rural en Colombia, en el periodo de firma del Acuerdo Final de Paz entre el Estado y las Farc, hasta su implementación en 2019: reflexiones respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental

Lina María Vásquez Torres

Edna Margarita Vargas Romero

Director: Guillermo Fonseca Amaya

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

2021

Tabla de contenido

Introducción 9
1. Problematización 12
1.1 Planteamiento del problema 12
1.2 Pregunta de investigación 16
2. Justificación 16
3. Objetivos 23
3.1. Objetivo general 23
3.2. Objetivos específicos 23
4. Marcos de referencia 24
4.1. Antecedentes 24
4.2. Marco conceptual 32
4.2.1. Concepto de ruralidad 34
4.2.2. Políticas públicas y educación rural en Colombia 37
4.2.3. Planes Decenales de Educación. 43
4.2.4. Las políticas públicas de cara a la educación rural 44
4.2.5. Categoría de educación 47
4.2.6. Perspectivas sobre la educación rural: Una mirada plural 49
4.2.6.1. Categoría – Perspectiva Desarrollista. 49
4.2.6.2. Categoría: Perspectiva comunitaria 57
4.2.6.3. Categoría: Perspectiva crítico social 60
4.2.7 Acuerdo de paz: recorrido y acuerdo firmado recientemente en Colombia 67
4.2.8. Enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental 74
a. Enseñanza de las ciencias en clave de su función social en la educación rural. 75
b. ¿Cuáles son los contenidos pertinentes para una Educación rural en relación a la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental? 80

c. ¿Cuáles son las estrategias y las metodologías: ciencia, tecnología, sociedad ambiente? 86
5. Marco metodológico 91
5.1. Paradigma interpretativo 91
5.2. Enfoque metodológico cualitativo- descriptivo 92
5.2.1. Tipo de estudio interpretativo hermenéutico 95
5.2.2. Tipo de investigación: Investigación documental 96
5.2.3. Método de interpretación: Análisis de contenido 97
5.3. Ruta metodológica: Fases de la investigación 100
5.3.1. Fase I. Revisión de la información 101
5.3.2. Fase II. Elaboración y validación del instrumento 104
5.3.3. Fase III: Interpretación y análisis de la información 105
5.3.4 Fase IV: Proyección de desafíos 107
6. Resultados y análisis 108
6.1. El concepto de educación rural en los documentos de política pública educativa .. 117
6.1.1. El concepto de educación rural entre documentos analizados y las categorías propuestas 118
6.1.2. El concepto de educación rural entre documentos analizados y las subcategorías propuestas 143
6.2. Planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural. 183
6.3. Desafíos de las actuales políticas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del Acuerdo Final entre el Estado y las Farc-ep 193
7. Conclusiones 202
8. Referencias bibliográficas 206
Anexo 1. Ficha para análisis de contenido 214
Anexo 2. Instrumento de validación de expertos 218

Lista de tablas

Tabla 1 Hechos históricos sobre la construcción de políticas públicas en educación 42

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis que fueron vinculadas al Software Atlas Ti 9.0 103

Tabla 3. Unidades de registro por categorías y subcategorías en los documentos de política pública educativa rural..... 110

Tabla 4. Hallazgos sobre relación Acuerdo final de paz y educación rural. 194

Lista de figuras

Figura 1. Avances en el desarrollo de políticas públicas educativas en el marco de los mandatos constitucionales y de la ley 115 de 1994. 41
Figura 2. Ruta metodológica en fases de la metodología planteada para la investigación 101
Figura 3. Relación Documentos de política pública-categorías de educación rural..... 121
Figura 4. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Decenal de Educación 2006-2016. 124
Figura 5. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad. 126
F**igura 6**. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación (2010-2014). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. 130
Figura 7. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación. (2014-2018). Colombia, la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional; 132
Figura 8. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación (2019-2022). Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. 135
Figura 9. Categorías de Educación Rural encontradas en el Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural (2012). 137
Figura 10. Categorías de Educación Rural encontradas en el Política pública para el sector educativo en las zonas rurales. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. 139
Figura 11. Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. 141
Figura 12.Distribución del total de subcategorías versus total de documentos analizados. Reflejando supremacía de la subcategoría de calidad. 148
Figura 13. Hallazgos de algunas unidades de registro de la subcategoría La educación rural relacionada con calidad. 153
Figura 14.Algunos hallazgos de la subcategoría de Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas. 159

Siglas

ACPO: Fundación Acción Cultural Popular

ADO: AutoDefensa Obrera

ANM: Áreas no municipalizadas

BM: Banco Mundial

CDR: Concentraciones de desarrollo rural

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CTS: Ciencia, Tecnología y Sociedad

DDHH: Derechos Humanos

ELN: Ejército de Liberación Nacional

EPL: Ejército Popular de Liberación

FARC-EP: Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo

FMI: Fondo Monetario Internacional

ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

IE: Institución Educativa

INCI: Instituto Nacional Para Ciegos

INSOR: Instituto Nacional para Sordos

M-19: Movimiento 19 de abril

MAQL: Movimiento Armado Quintín Lame

MAVDT: Ministerio De Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial

MEF: Modelos de Educación Flexibles

MTC: Misión para la Transformación del Campo

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo

PEER: Plan Especial de Educación Rural

PEIR: Proyectos Educativos Institucionales Rurales

PER: Proyecto Educativo Rural

PNUD: Programa de Naciones Unidas y Desarrollo

PPER: Políticas Públicas de Educación Rural

PPP: Proyectos Pedagógicos Productivos

PRT: Partido Revolucionario de Trabajadores

RRI: Reforma Rural Integral

RUV: Registro Único de Víctimas

SAT: Sistema de Aprendizaje Tutorial

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SER: Servicio Educativo Rural

UP: Unión Patriótica

Agradecimientos

Nuestra total gratitud con nuestro director el profesor Guillermo Fonseca Amaya por sus orientaciones, acompañamiento permanente a reflexionar sobre el carácter político de la enseñanza de las ciencias. Por supuesto a nuestras familias, amigos y amigas que acompañaron desde la comprensión, apoyo y amor profundo. Agradecemos también a las juradas de este trabajo de grado por su disposición e importantes observaciones.

Finalmente, pero de manera muy especial expresamos nuestros cariño y agradecimiento con cada una de las comunidades rurales de las que seguimos aprendiendo y que por años nos han permitido acompañar sus vivencias y caminos, en especial a los territorios de Sumapaz, Usme Cundinamarca y Meta.

Introducción

En Colombia, posiblemente uno de los contextos donde más esfuerzos se deben hacer en términos de paz y reconciliación, es en la educación rural; en primer lugar por poseer grandes zonas rurales y campesinas, dado que somos un país con desarrollo de prácticas agropecuarias y en segundo lugar porque las zonas rurales han sido las más azotadas por el conflicto armado y social, pero además porque la ruralidad también se ve permeada por cambios drásticos fruto de la urbanización, la instalación de industrias extractivas multi y transnacionales, el abandono del estado y violencias en general (Santos, 2016; Ministerio de agricultura, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación rural en Colombia tiene retos en materia de la promoción de una cultura que privilegie el ejercicio de ciudadanía de manera autónoma y en búsqueda de la transformación social, ya que en la práctica se tiene una ruralidad dispersa que es atendida según el mismo esquema que se tiene para las zonas urbanas (Ortega, 1993), sólo que cambia la proporción de estudiantes dada la baja densidad poblacional, y la débil garantía de permanencia de docentes.

Estas razones, sustentan la comprensión sobre el papel de las políticas públicas, el cual reside en la configuración de instrumentos administrativamente disponibles para dar respuesta a las necesidad de transformación de contextos inequitativos social, económica, política y educativamente y a su vez, evidencia su misionalidad para proveer ca¬¬minos, estrategias y condiciones para atender a las necesidades de las poblaciones en diferentes dimensiones, en este caso, las necesidades del ámbito educativo colombiano.

Asimismo, es prioritario interpretar las nociones que sobre educación rural se han construido en las políticas públicas educativas en Colombia, específicamente durante la construcción y firma del acuerdo de paz, para interpretar el significado de su intencionalidad y, por lo tanto, analizar la perspectiva alrededor de las transformaciones que se esperan en el campo, y en beneficio de qué o de quiénes.

Además, la firma del Acuerdo Final de Paz representa una oportunidad para la construcción participativa de políticas públicas educativas en las que la educación rural sea una prioridad para el país, en la medida en la que este se constituya en una herramienta para el fortalecimiento del pensamiento y memoria crítica de las poblaciones que habitan el territorio rural, cuya finalidad es el empoderamiento y defensa del territorio para evitar el desarraigo y desterritorialización (Vargas, 2013), problematizando por ejemplo, la pérdida de patentes de semillas nativas, agricultura extensiva e intensiva, monocultivos y uso de agrotóxicos, entre otros.

Ante el planteamiento anterior, esta propuesta de investigación gira alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo se caracteriza el concepto de educación en los documentos existentes de política pública educativa rural en Colombia en el momento histórico del acuerdo de paz entre el Estado y las Farc-ep, que pueda derivar en reflexiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental?

De acuerdo a la pregunta trazada y a la problematización de diferentes aspectos con respecto al estado del arte de la educación rural en Colombia, se plantearon las siguientes preguntas específicas:¿Cuál es la interpretación del concepto de educación rural en los documentos

existentes sobre política pública educativa rural, en el marco del momento histórico del acuerdo de paz entre el Estado y las Farc-ep?, ¿Qué se puede inferir desde los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural?, ¿Cuáles son los desafíos que se proyectan, derivados de la interpretación documental de las políticas públicas de educación rural en sintonía con los compromisos para la construcción de paz?.

Estas reflexiones se abordan desde un marco metodológico de análisis documental, que permita analizar y comprender las categorías mencionadas anteriormente. Así, se revisaron los elementos dentro de los documentos que se han construido sobre políticas públicas educativas rurales entre 2012 y 2019 y los documentos derivados de ellos como los Planes, Programas, Proyectos Educativos Institucionales Rurales PEIR y Proyectos Transversales, se realizará una comparación y análisis de lo encontrado, proponiendo retos y desafíos frente a la construcción colectiva de nuevas políticas educativas para la ruralidad.

Este trabajo se encuentra estructurado en varios capítulos, el primero se refiere al planteamiento del problema y el sistema de preguntas de investigación, el segundo desarrolla la justificación del trabajo a la luz de la necesidad proyectada en el planteamiento del problema, posteriormente, se encuentra el capítulo de objetivos con el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos. Asimismo, se encuentra el capítulo que vincula los marcos de referencia en el que se incluyen los antecedentes, marco normativo y político y marco conceptual describiendo las categorías y subcategorías de análisis de los documentos seleccionados para este estudio. Luego, se ubica el capítulo referente al marco metodológico y la ruta metodológica con sus respectivas fases. Finalmente, se presentan los capítulos de

resultados y análisis acordes a los objetivos y metodología planteados y las conclusiones y recomendaciones que arrojó esta investigación.

1. Problematización

1.1 Planteamiento del problema

Al abordar la Educación Rural de nuestro país, se puede pensar en ese escenario colectivo de cada territorio, en el que se tejen vínculos entre estudiantes, docentes, padres y madres de familia que en muchas ocasiones son las personas que trabajan allí en servicios generales, o que son vecinos de las parcelas que están alrededor; es decir, es un proceso pedagógico de puertas abiertas, en el que las comunidades tienen otro sentido de pertenencia, pues en muchos casos las escuelas «han sido construidas en su mayoría por la propia iniciativa del campesino, con rifas, bazares y fiestas, es necesaria una fiesta nacional por el campo, por sus escuelas y su gente» (Arias, 2017, p. 55). Sin embargo, hablar de Educación Rural también pasa necesariamente por reconocer y problematizar la garantía de derechos que el Estado, le ha brindado a las zonas rurales en materia educativa, dado que por lo menos para Valencia (2015) las miradas sobre la Educación Rural se plasman en la inexistencia de «políticas educativas específicas para la Educación Rural, ni programas adecuados a las necesidades el contexto; lo que ha generado una Educación Rural de carácter urbanizante y con bajo impacto para las comunidades rurales» (p. 27).

Ante una realidad nacional marcada por la presencia del conflicto armado interno por más de 50 años, que indudablemente ha dejado huellas y consecuencias de décadas de violencia, las zonas rurales terminaron siendo las más azotadas, esto se evidencia con los registros de

víctimas del conflicto interno, que de acuerdo con Díaz (2019) para el año 2014, el Registro Único de Víctimas (RUV) arrojó un número de 6.459.501 personas desplazadas.

Así, evidentemente el problema de la Educación Rural en Colombia tiene muchas aristas y puede ser analizado, desde los distintos actores educativos como estudiantes, docentes, directivos, familias, egresados, entre otros, pero también vale la pena analizar el papel de las Políticas Públicas de Educación Rural (PPER), que probablemente pueden presentar dificultades para contemplar todas las particularidades de las comunidades rurales, así como su apuesta participativa incidente, entendiendo que de hecho las Políticas Publicas son decisiones en las que intervienen diferentes actores para «decidir que existe un problema. Decidir que se debe intentar resolver. Decidir la mejor manera de proceder. Decidir legislar sobre el tema, etc. y aunque en la mayoría de las decisiones el proceso no sea tan racional, toda política pública comportará una serie de decisiones más o menos relacionadas» (Subirats, 1988, p. 74).

Es así que, ante estas condiciones y problemáticas presentes en el campo colombiano, es apenas comprensible que el Acuerdo Final de paz firmado entre el Estado colombiano y la antigua la guerrilla de las Farc, se proyectará como una esperanza para empezar a saldar la deuda histórica que se tiene con las comunidades rurales, y así avanzar en la superación de las causas del conflicto armado, la reparación de las víctimas y el compromiso de no repetición de los actores involucrados, que más allá de la simple ausencia de confrontación bélica, implica la introducción a un proceso de transición política, es decir

> El período que incluye el momento en que los procesos de concertación y negociación del conflicto armado interno se tornan irreversibles, la firma de los acuerdos finales,

> el comienzo del proceso de implementación de estos bajo las condiciones pactadas en la negociación, el inicio del proceso de reacomodo de los actores armados irregulares dentro de la institucionalidad y el desarrollo de las políticas públicas que apuntan a la ejecución de los acuerdos por parte del gobierno, incluidas las tendientes a la reconciliación de la sociedad. (Vargas, 2015, p. 2)

Por ende, dentro de estas transformaciones en el marco de una transición política como la que produjo el Acuerdo Final de Paz, el punto 1 la Reforma Rural Integral-RRI-, señaló a los territorios rurales como eje central de lo acordado, con el objetivo de realizar una «transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p, 7), lo cual no se remitió sólo al acceso de la tierra, sino que se estipuló el establecimiento de «planes nacionales financiados y promovidos por el Estado destinados al desarrollo rural integral para la provisión de bienes y servicios públicos como educación, salud, recreación, infraestructura, asistencia técnica, alimentación y nutrición, entre otros, que brinden bienestar y buen vivir a la población rural -niñas, niños, hombres y mujeres-» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p. 11).

Para hacer efectiva la transformación del campo, se planteó la necesidad de realizar reformas educativas que garantizaran la consolidación de una paz estable y duradera, y que, en el caso del Acuerdo Final, se desarrollaron en el punto 1.3.2.2 sobre la «Educación Rural»

> Con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en

> las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p. 38).

De este panorama nacional y teniendo en cuenta que la educación en general tiene un papel en la problematización de la realidad y la construcción de paz, la enseñanza en ciencias naturales y educación ambiental posee una función social toda vez que se dirija al reconocimiento de un contexto territorial político, económico y cultural, y en la que las comunidades tienen un protagonismo transformador. De ahí que, esta propuesta de investigación problematizó una triada en la que se interrelaciona educación Rural- políticas públicas de Educación Rural y Acuerdo Final de Paz, pues se parte de una realidad de políticas públicas para la educación rural que al parecer están descontextualizadas y centralizadas (Perfetti, 2003; Lozano 2012), que inciden en que se profundice una educación rural de carácter urbanizante y con bajo impacto para las comunidades rurales (Valencia, 2015), las cuales son contempladas de cara a la posibilidad de saldar la deuda histórica que se tiene con las comunidades rurales y que se encarna en el diálogo, firma e implementación del Acuerdo Final de Paz (hasta 2019), pues finalmente de fondo está la concepción y papel de la ruralidad junto a sus comunidades, y que justamente la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental aportan una perspectiva política que permite comprender y aportar en la transformación de los problemas socioambientales de las comunidades en sus territorios, dado que precisamente el territorio es escenario vivo de aprendizaje y un elemento central en la educación rural.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo está caracterizado el concepto de educación en los documentos existentes de política pública educativa rural en Colombia en el momento histórico del acuerdo de paz entre el Estado y las Farc-ep, que pueda derivar en reflexiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental?

Preguntas específicas:

- Desde el análisis de contenido, ¿Cuál es la interpretación del concepto de educación en los documentos existentes sobre política pública educativa rural, en el marco del momento histórico del acuerdo de paz entre el Estado y las Farc?
- ¿Qué se puede inferir desde los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural?
- ¿Cuáles son los desafíos que se proyectan derivados de la interpretación documental de las políticas públicas de Educación Rural en sintonía con los compromisos para la construcción de paz?

2. Justificación

Aunque los contextos rurales, son escenarios de múltiples riquezas culturales, a su vez carecen de condiciones para garantizar todos los derechos a niños, niñas y adolescentes, teniendo estos que abandonar sus estudios para colaborar económicamente en sus hogares o perdiendo el interés por continuar sus procesos escolares, pues el sistema y la política

educativa, difícilmente contempla todas las particularidades del campesinado ni proyecta un modelo asertivo en cuanto a la educación superior para este grupo poblacional, haciendo que los niños, pierdan el interés en la formación escolar tradicional. Por otro lado, las evaluaciones cuantitativas muestran que las escuelas rurales comparadas con las urbanas logran rendimientos bajos en la calidad esperada para las mismas en las áreas básicas (Villar, 2010).

Derivado de la descontextualización en la Educación Rural respecto a las potencialidades de su entorno biodiverso, se observa que una de las principales problemáticas de la Educación Rural refiere las altas de repitencia y desescolarización motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres o son contratados por terratenientes en las épocas de cosecha, y de las niñas que también interrumpen sus estudios para prestar servicios de compañía o aseo doméstico y en muchos casos inician de manera precoz la maternidad (Villar, 2010).

Además, hay que agregar que, efectivamente las grandes diferencias entre la población rural y urbana son una realidad, pues la magnitud de la brecha educativa del sector rural con su contraparte urbana es aún bastante alta, «con lo cual los avances mostrados no han sido suficientes para asegurar el mandato constitucional de ofrecer educación a toda su población» (Perfetti, 2003, p. 167). Es así que en el país se han implementado distintos modelos educativos en las zonas rurales. Siguiendo a Lozano (2012), se puede hablar de 4 periodos bajo los cuales se implementaron estos modelos: el primero lo constituyen Las Escuelas radiofónicas de Sutatenza, una experiencia educativa bajo la dirección de la Iglesia católica, desarrollada entre los años 1950 y 1960 por la Fundación Acción Cultural Popular (ACPO),

esta «tenía como objetivo la alfabetización de los habitantes del campo y el desarrollo de una educación básica dirigida a la población campesina» (Lozano, 2012, p. 31); el segundo se ubica en la experiencia de Escuela Nueva en Pamplona (Norte de Santander), este modelo educativo estuvo marcado por la condición de enseñanza multigrado que ejercían las y los docentes de escuelas rurales de Pamplona, quienes desde una reflexión docente y basados en principios de pedagogía activa, configuraron «una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico, asimismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al territorio de influencia del establecimiento educativo» (Lozano, 2012, p. 31); en tercer lugar, se encuentran Las Concentraciones de desarrollo rural (CDR), este modelo nace en los 70´s, con objetivos de promoción del desarrollo integral de la ruralidad, caracterizándose por un trabajo mancomunado entre los servicios destinados a la ruralidad por parte de la institucionalidad del estado y los servicios de las comunidades, incentivando procesos de participación y organización comunitaria al contener una dimensión social de la escuela. En este servicio educativo, se tenía una escuela central para educación básica, con formación técnica agropecuaria y escuelas satélites para educación primaria, «de esta forma, las escuelas satélites y, sobre todo, la sede central se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar estratégico de la interacción social de la población» (Lozano, 2012, p. 33); y por último los PER (Proyectos Educativos Rurales), entre la década de los 80´s y los 90´s, estos «modelos educativos se enfocaron en dar respuestas a características específicas de la población rural colombiana asociadas con su dispersión y alta movilidad» (Lozano,

2012, p. 33), para ello el Ministerio de Educación Nacional, inició los PER, con su fase I en 1999, estos PER se

> Enfocaban en aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años, fortalecer la capacidad de gestión educativa de los municipios e instituciones educativas para analizar sus necesidades, planear y evaluar acciones correspondientes a su problemática, diseñar acciones para mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones educativas y revisar la situación de la educación media técnica rural, con el fin de avanzar en su mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional [M.E.N], 2015, p. 4).

Es decir, actualmente la Educación Rural está guiada por la fase II del PER, y por el documento CONPES 3500 de 2007, otro instrumento principal de política pública. Dicho documento evidencia la decisión gubernamental «(…) de continuar la implementación de los modelos educativos y las respectivas acciones formativas puestas en marcha durante la Fase I del PER y, de otro, de buscar el aporte de resultados por parte de la Educación Rural que contribuyan al logro de objetivos y de metas formulados en el Plan Nacional de Desarrollo y en la política educativa nacional, los cuales se relacionan con los principios orientadores de esta política, a saber: calidad, cobertura, pertinencia, equidad y eficiencia» (Lozano, 2012, p. 134-135).

Para Rivera (2015), existen dos miradas sobre la Educación Rural en nuestro país, por un lado, la que establece un remplazo de la escuela rural por una institución escolar de caracter urbano dentro de las dinámicas rurales y otra que concibe a la escuela rural como factor de

empoderamiento comunitario por sus características de autogestión, emancipación y procesos de construcción de democracia. También se pueden encontrar cuatro tendencias en la Educación Rural:

> La primera describe los vínculos existentes entre las dinámicas de desarrollo neoliberal, la racionalidad moderna y la escuela rural; la segunda analiza las posibilidades de construir relaciones vinculantes entre escuela, cultura y comunidad; la tercera presenta el aporte de la escuela al fortalecimiento del potencial democrático de las comunidades campesinas; la cuarta analiza el desafío que supone pensar, desde los programas educativos y los proyectos de investigación, a la escuela rural como dispositivo de participación y desarrollo local; finalmente se expone una prospectiva que pretende abrir otros horizontes de comprensión y nuevas rutas de indagación. (Rivera, 2015, p. 101)

Ante esta revisión histórica, fue de nuestro interés poner especial atención a la relación entre políticas públicas educativas y la Educación Rural, pues a nivel general el papel de las políticas públicas reside en que son uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población, en este caso las necesidades del ámbito educativo colombiano, pues

> Las políticas públicas no son solo documentos con listados de actividades y asignaciones presupuestales, su papel va más allá; son la materialización de la acción del Estado, el puente visible entre el gobierno y la ciudadanía (…) las políticas públicas son una construcción social donde el gobierno, como el orientador de la

> acción colectiva, interactúa con múltiples y diversos actores sociales y políticos. (Torres- Melo & Santander, 2013, p. 13)

Es decir, la construcción de políticas públicas educativas y programas para el fortalecimiento de la calidad y la pertinencia para el sector educativo, se trazan con el fin de ayudar a superar la brecha existente entre Educación Rural y urbana, mitigar problemas que afectan la calidad y cobertura educativa en zonas rurales, y hacen que estas sean coherentes con realidades territoriales y sus dinámicas productivas. Por lo tanto, deben acompañarse de un diseño participativo, implementación, sistematización, evaluación y seguimiento de estrategias pertinentes e innovadoras. La importancia de estas políticas educativas radica en proporcionar y poner a disposición tanto a las comunidades educativas como a las entidades territoriales, herramientas para que el sistema educativo se convierta realmente en un mecanismo de movilización y transformación social que aporte a la construcción de más y mejores oportunidades para la niñez y juventud.

Ante la marcada desigualdad social y laboral y la falta de garantías al sector rural para mantener condiciones dignas de vida, se hace necesario un análisis temporal de las políticas educativas rurales en el marco de la constitución política de Colombia, la reforma agraria y de desarrollo rural y las realidades territoriales como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, pues desde allí, las organizaciones sociales han adoptado estrategias para que la educación del campesino permita la canalización del potencial emancipador y del fomento de su organización y movilización, con el fin de que la educación genere hechos sociales y procesos políticos nuevos (Lozano, 2012).

Finalmente, son de especial interés los dos últimos periodos presidenciales de Santos (2010-2014 y 2014- 2018), ya que marcan el hito histórico del acuerdo final de paz, firmado entre el estado colombiano y las Farc- ep, la guerrilla más vieja del continente, de ahí el fundamental papel de la educación en la reconciliación nacional y en la garantía de no repetición del conflicto armado, pero una educación de calidad para la equidad que pueda «erradicar el conflicto y construir una paz duradera. En este sentido, el posconflicto tiene un potencial considerable de transformación y rehumanización de la educación, ya que esta ayuda a superar las crisis y los conflictos desde su origen» (Santos, 2016).

En consecuencia, este trabajo se constituye en una aproximación al análisis de la apuesta de educación rural en Colombia, que se puede inferir en los documentos de política pública educativa en el momento histórico del diálogo, firma e implementación del Acuerdo Final de Paz con el fin de posicionar en la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación ambiental su papel político de cara a la realidad del país.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Caracterizar el concepto de educación rural en los documentos existentes de política pública educativa rural en Colombia, en el periodo de firma del acuerdo final de paz con las Farc-ep hasta su implementación en 2019, para inferir algunas reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.

3.2. Objetivos específicos

- Interpretar el concepto de Educación Rural en los documentos sobre política pública educativa rural correspondientes al periodo seleccionado.
- Inferir los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural.
- Proyectar desafíos de las actuales políticas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del acuerdo final entre el Estado y las Farc.

4. Marcos de referencia

4.1. Antecedentes

Con el objetivo de construir un contexto más amplio alrededor de algunas categorías conceptuales de esta investigación, es decir, Educación Rural, políticas públicas de Educación Rural, enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se realizó una búsqueda de información significativa como estudios, artículos, trabajos de grado de pre y posgrado, entre otros, que robustecieran la fundamentación teórica del objeto de estudio, y, por lo tanto, brindarán algunas ideas de orden conceptual, metodológico o hallazgos de nuevos referentes, para comprender qué se ha hecho o encontrado al respecto, los caminos recorridos, resultados relevantes y posibles temas en punta a los que se pudiera aportar.

De este modo, se procedió a buscar en diferentes niveles, en primera medida se priorizaron estudios nacionales, dado que se han delimitado políticas públicas educativas rurales en un momento histórico muy particular para el país. Sin embargo, teniendo en cuenta que compartimos algunas realidades con otros países de este lado sur América, se amplió la búsqueda a otras experiencias sobre Educación Rural o descripciones de experiencias rurales en otros contextos. Otro nivel de búsqueda fue el periodo de referencia, en este caso, se revisaron principalmente documentos elaborados desde 2012 hasta 2019. Lo anterior, se efectuó con indagaciones en diferentes bibliotecas virtuales, revistas de educación, repositorios de trabajos de grado, entre otros.

Por consiguiente, a continuación, se presentan los hallazgos más relevantes para el presente estudio, en cuanto a resultados, objetivos y justificaciones de otros estudios y que se encuentran organizados en orden ascendente respecto al año de elaboración.

Frente a las investigaciones que sobre la Educación Rural se han llevado a cabo en Colombia en las últimas décadas, encontramos que, Gaviria (2014) publicó el trabajo *Educación Rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la asociación campesina de Inzá Tierradentro (en adelante ACIT)*, cuyo objetivo fue analizar holísticamente los fenómenos sociales, culturales, lingüísticos y de cosmovisión que se presentan en la vida rural, los cuales pueden ser ejemplo de dignidad y humanidad en una sociedad avasallada por las formas del pensamiento único, así como abordar esos principios que la población campesina utiliza para conocer, afrontar y responder a la existencia humana. Este proceso que empleó un enfoque etnográfico, identificó que los campesinos con particularidades territoriales y culturales en las que viven y persisten, a quienes el Estado debe garantizar una educación relacionada con prácticas sociales, visiones de mundo -las cuales históricamente les han permitido sobrevivir en sus sistemas sociales-, deben contar con una Educación Rural pertinente que preserve la identidad, el arraigo a su tierra, la sostenibilidad ambiental y su propio reconocimiento. La diversidad de regiones del país –donde habitan los campesinos- contiene particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, políticas y culturales, que ofrecen razones y aportes válidos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde ellos habitan. Este es un insumo que junto a la ACIT se adelanta en Tierradentro Cauca para propiciar la inquietud de quienes persisten en el trabajo educativo. Empero, para que la educación sea pertinente al mundo rural ha de fraguarse algo más que una reflexión, si bien este ejercicio

no zanja en ningún momento el historial ya conocido sobre marginalidad, pobreza y distancia en ámbitos de conectividad tecnológica y programas académicos de nuevas tecnologías aplicadas en la Educación Rural, por tanto los discursos educativos que imperan y persisten en ello, también deben cambiar; pareciera más que el ajuste sigue siendo mantener niveles mínimos de conocimiento y acceso al mundo rural, por considerárselo aún en atraso y marginalidad.

Para 2015, Valencia, adelantó en Antioquia, el trabajo de posgrado titulado E*stereotipos y Educación Rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de Marinilla*, estableciendo como objetivo general, interpretar los estereotipos sobre ruralidad y Educación Rural que hacen parte de la cultura escolar en una Institución Educativa Rural del Municipio de Marinilla, por medio de un estudio de caso etnográfico, que genere reflexiones en la comunidad acerca de la dimensión sociocultural de la Educación Rural, de allí se derivaron algunas reflexiones relacionadas con los enfoques que permean la concepción de Educación Rural por lo menos en este municipio, llevando a afirmar que existe de fondo una legitimación de un modelo de pensamiento basado en principios de competitividad, consumo, alimentación «sana», procesos de calidad, producción masiva, es decir, una idea de desarrollo económico se halla latente, por ende hay una necesidad de establecer acuerdos éticos y políticos del ámbito educativo del campo.

Así mismo, en 2016, Figueredo, González y Cortázar llevaron a cabo el estudio *Las políticas educativas en Colombia y su Pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018* de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Esta tesis de maestría conceptualiza sobre el

devenir de las políticas públicas en el contexto de Colombia, relacionándolo además con los alcances y objetivos en los Planes de desarrollo de 2004 a 2018. Para exponer esta tesis se tuvo en cuenta lo referente a los planteamientos normativos y de ley, como son: la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994; el Plan Decenal de Educación 1996-2005 «La Educación un compromiso de todos»; el Plan Decenal de Educación 2006-2016, «Pacto social por la educación «; y el Plan Decenal de Educación Municipal 2004-2014, *Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad*.

Por su parte, en este mismo año, Álvaro García, presentó en el nivel de Maestría de la Universidad Pedagógica, el trabajo de posgrado E*l pensamiento del profesor rural sobre la Educación Rural*¸ que tuvo como objetivo explorar el pensamiento de los docentes rurales de la IED San Antonio del Tequendama alrededor de la Educación Rural, trabajo que se desarrolló desde una investigación cualitativa enfocada en entrevistas con docentes de la escuela San Antonio del Tequendama, del que se derivaron algunos resultados como la diversidad de comprensiones que docentes rurales pueden tener sobre lo que es ruralidad y Educación Rural con características como multigradualidad, metodologías, relaciones, carencias, entre otras.

También en este año, se publicó en la Revista Educación y Ciudad del IDEP, edición nº 33, el articulo *Problemas y retos de la Educación Rural colombiana*, del docente Jairo Arias, en el que se examinó situaciones particulares que suceden en las escuelas rurales del país para así mostrar una perspectiva de las condiciones de la Educación Rural en la que las falencias que han tenido las decisiones de los gobiernos encarnadas en las disposiciones del MEN, no

han sido suficientes por un lado, pero tampoco pertinentes y adecuadas para las zonas rurales, dejando múltiples desafíos pedagógicos, comunitarios y políticos.

Por otro lado, en 2017, Ávila, desarrolló la investigación *Aportes a la calidad de la Educación Rural en Colombia, Brasil Y México: Experiencias pedagógicas significativas*, que tuvo como propósito elaborar un análisis comparativo de cuatro experiencias pedagógicas significativas en Educación Rural en Colombia, Brasil y México, así como establecer elementos constitutivos que determinan la calidad educativa, en el contexto rural, para proponer elementos que sirvan para enriquecer la política pública de educación en este sector. Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, tipo descriptivo, y método comparativo, usando técnicas de recolección de información de investigación documental e investigación en campo. Como resultado, se evidenciaron elementos que hacen posible hablar de calidad educativa desde regiones o territorios rurales apartados y pensar en una política pública de educación para la población rural. Además, se logra reflexionar sobre el impacto que tienen las políticas nacionales e internacionales en el sistema educativo de un país, se generan interrogantes sobre la pertinencia del currículo para el contexto rural, se identifican expectativas de los jóvenes rurales con respecto a los procesos educativos y se ofrecen elementos para escuchar la voz de las comunidades en el territorio rural.

En 2016, Hernández, en su investigación E*l contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: Perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico,* estableciendo como objetivo, caracterizar las concepciones que los profesores de ciencias del sector rural del departamento de Cundinamarca tienen sobre enseñanza, aprendizaje, currículum y evaluación. Metodológicamente el proyecto de

investigación se abordó desde el enfoque de la investigación cualitativa, de tipo hermenéutico, y fundamentada en la compresión de los significados de las acciones de los docentes de ciencias naturales del sector rural dentro de un contexto cultural determinado. De allí que, algunos hallazgos se relacionaron con la importancia de la identificación de los conocimientos tradicionales como patrimonio de la cultura, el compromiso para su reconocimiento y preservación, al igual que necesidad de que los docentes reconozcan que los conocimientos tradicionales son dinámicos y que también son susceptibles de cambiar y evolucionar, dependiendo de muchos factores.

En el año 2018, Osorio, desarrolló la investigación *Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación. Universidad Católica de Manizales,* de la Maestría en Pedagogía en la ciudad de Manizales, cuyo objetivo fue interpretar la experiencia de la Escuela Nueva en el desarrollo rural del corregimiento El Verso (Filadelfia, Caldas), desde una mirada pedagógica sobre el significado y sentido de la educación, mediante una investigación de tipo cualitativo, biográfico y narrativo. Allí se usaron técnicas como: observación directa de los estudiantes en las actividades escolares, durante dos años, se realizaron entrevistas a miembros más antiguos de la comunidad, padres de familia y algunos docentes de amplia experiencia en la enseñanza rural con metodología escuela nueva, apoyados en el proyecto educativo institucional y otros documentos del archivo de la sede. En consecuencia, algunos resultados giraron alrededor de: La escuela actúa más como un ente representativo del MEN, en lugar de promotora del desarrollo, con un discurso sonoro y alienante poco transformador, con una aún educación depositaria que cualifica al maestro transmisor de saberes y al alumno receptáculo de ellos como buenos para el sistema; la educación en el campo se caracteriza por la baja calidad, falta de oportunidades, pobreza,

inequidad y poca pertinencia con respecto a la zona urbana, lo cual fue tema de estudio en el Acuerdo de La Habana, desde donde se plantea una reforma rural integral, con un uso adecuado de la tierra, disminución de la pobreza agricultura familiar, seguridad alimentaria y una educación que posibilite la permanecía del estudiante en el campo; la familia y la escuela ejercen papeles distintos pero confluentes; ambas forman parte de la cotidianidad del niño o la niña, en donde se generan los espacios de colaboración, compromiso, relaciones interpersonales y afectivas; y 7 el problema del crecimiento de la población urbana y disminución de la rural, planteada en los planes de nacionales de desarrollo, desde la década de los ochenta principalmente, continúa acentuándose, sin alternativas de solución, con grave afectación a los programas educativos y en general al desarrollo rural.

Finalmente, en 2019, la Fundación Compartir publicó el informe *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado,* realizado por las investigadoras Bautista y Gonzales, para exponer una suerte de radiografía de las condiciones de la Educación Rural en los territorios que viven el conflicto armado, además de profundizar en la situación de docentes y directivos docentes de las zonas rurales en medio de la confrontación armada, para así, mostrar los retos que se tienen de cara a la construcción de paz en la que los lineamientos de políticas públicas educativas son decisivas.

Para concluir este apartado, es necesario señalar algunos elementos en común que los antecedentes presentan. En este orden de ideas, se encontró que la mayoría de las producciones académicas sobre la Educación Rural son del orden etnográfico; de este modo, las preguntas y acercamientos a las mismas comunidades como el caso del estudio en Tierradentro, o con docentes como la experiencia de Valencia (2015) que ofreció varias luces

en cuanto a las diferentes compresiones que se pueden dar alrededor del tema , y en el que en esta focalización de la voz y experiencia docente, García (2016) se enfocó en abordar el pensamiento de estos maestros rurales y visibilizar la presencia de ideas diversas sobre Educación Rural que también se pueden estar relacionando con la idea de ruralidad que se tenga en contextos específicos y su papel en la sociedad. En esta misma línea de trabajos con docentes, se ubicó el estudio de Hernández (2017), resaltando que se enfatizó en la docencia de Ciencias Naturales y sus acciones en esta escuela rural de Cundinamarca.

Por otro lado, se ubican estudios comparativos o de orden documental o mixto (documental y entrevistas) como el que realizaron Figueredo, González y Cortázar (2016) en el que no fue puntual la conceptualización sobre Educación Rural, pero es posible ubicar esas relaciones que se despliegan desde los Planes de Desarrollo Nacional (2004-2018). No obstante, aun cuando, estos estudios tuvieron enfoques diferentes, en su gran mayoría emergen sugerencias y reflexiones sobre las decisiones políticas que se reflejan en las políticas públicas y que siguen teniendo falencias, como la pertinencia de esta educación para las comunidades rurales y que el estudio de la Fundación Compartir (2019), problematiza al señalar el lugar de la escuela rural y por consiguiente de los maestros en medio del conflicto, puntualizando los desafíos para este periodo de posacuerdo en relación a la potencia que tienen en apalancar procesos de justicia y transformación para superar los vejámenes del conflicto armado, entre otras.

4.2. Marco conceptual

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario situarla en diferentes marcos conceptuales que permitieran realizar una lectura fundamentada de los documentos sobre política pública de educación rural en el país y, asimismo, definir unas categorías base para identificar las intencionalidades de los lineamientos y las orientaciones que se han dado hacia la educación rural en el periodo de la construcción del Acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y la ex guerrilla de las Farc-ep.

Antes de definir las categorías objeto de esta investigación, se realizó una revisión sobre el concepto de ruralidad que permitió reconocer las diferentes miradas y enfoques que hay sobre él, pues es a partir de las diferentes comprensiones que se tienen sobre lo rural, se construyen las políticas públicas entorno a su economía, salud, movilidad, relación con el sector público y privado y sobre todo, su educación. Así, este acercamiento al concepto se constituye en un aspecto fundamental para iniciar la comprensión de los referentes definidos. La primera categoría es la de educación rural a partir de cuyo análisis se configuró el objeto de estudio de la presente investigación. Para ello se realizó en primera medida la descripción de documentos analizados como los planes decenales de educación y las políticas públicas de cara a la educación rural en el período planteado para a investigación.

Posteriormente, se desarrollaron conceptualmente la noción o idea de educación y las perspectivas sobre la educación rural que, a su vez se agruparon en tres perspectivas principales:

1. **Categoría-perspectiva desarrollista**
    a. Subcategoría - Perspectiva desarrollista-la educación rural relacionada con calidad.
    b. Subcategoría - Perspectiva desarrollista-la educación rural relacionada con la educación secundaria y media técnica.
    c. Subcategoría - Perspectiva desarrollista-la educación rural relacionada con la dominación cultural.
    d. Subcategoría - Perspectiva desarrollista-la educación rural relacionada con ubicación espacial.
    e. Subcategoría - Perspectiva Desarrollista-la educación rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas.
2. **Categoría: perspectiva comunitaria**
    a. Subcategoría- Perspectiva comunitaria-la educación rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario.
3. **Categoría-perspectiva crítico social**
    a. Subcategoría- Perspectiva crítico social- la educación rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales.
    b. Subcategoría Perspectiva crítico social- la educación rural como acto de resistencia de las comunidades.
    c. Subcategoría Perspectiva crítico social- la educación rural en el sistema social de formación.
    d. Subcategoría Perspectiva crítico social- la educación rural relacionada con la construcción de paz.

Por otra parte, se tomó el recorrido de la construcción del Acuerdo de Paz firmado en 2016 como un referente para el análisis sobre los cambios que tuvieron las políticas públicas de educación rural a partir del compromiso por construir una paz estable y duradera desde las zonas más afectadas por el conflicto armado reciente y que, en principio deben permear las reflexiones sobre la educación en las escuelas.

Finalmente, fue indispensable, detallar la búsqueda de las comprensiones sobre educación rural en los documentos de política pública de un periodo de gran importancia para el país como lo fue la construcción y firma del Acuerdo de paz (2016), la relaciones que se dan entre este hecho y la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en los territorios rurales y las perspectivas que nos obligan a pensar en una educación mucho más pertinente desde las experiencias y trayectorias de sus pobladores, teniendo como referencia el papel liberador de la educación hacia la defensa de una vida digna para sus habitantes en la que no solo se incluyen las personas sino que también se reconocen el campo, los ríos, lagunas, montañas y los demás seres de la naturaleza, como sujetos de derechos, así como as comprensiones de pueblos étnicos y demás comunidades rurales sobre la tierra y el territorio.

4.2.1. Concepto de ruralidad

Si se indaga sobre la palabra «rural» en el diccionario de la Real Academia Española, se puede encontrar que proviene del latín *rurālis, rus, ruris* que significa «campo», y su definición como tal al español es «Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus

labores» (RAE, 2020), lo cual permite ver que este es un concepto que está relacionado con procesos culturales, sociales y productivos económicos que tienen una relación directa con la naturaleza.

Generalmente, la ruralidad tiene una categoría antagónica u opuesta que sería lo «urbano». Al hablar de lo rural siempre se hace referencia a quienes viven en el campo (fuera de las ciudades) y sus características asociadas con cultura, identidad, pobreza, empleo, juventud, economía, producción, mujeres, educación, entre muchas otras variables.

En América Latina desde los años sesenta del siglo pasado se vienen desarrollando múltiples discusiones alrededor de este concepto, y siguiendo a Gaviria» (…) se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones» (Gaviria, 2017, p. 59-60).

Estas múltiples reflexiones conceptuales van cambiando a medida que la vida de los pobladores y entornos del campo se transforman con la introducción de modelos económicos y culturales dominantes en la sociedad. Como lo sugiere la CEPAL (2011) «las áreas rurales han cambiado fuertemente en las últimas décadas y hoy se habla de fenómenos como nueva ruralidad, áreas periurbanas y *rururbanas*, desperfilamiento de los límites entre lo rural y lo urbano, aumento de los flujos de personas y bienes entre las áreas rurales y urbanas y también en el otro sentido, aumento de las interrelaciones de todo tipo entre ambas áreas» (p. 7).

En Colombia, lo rural, históricamente ha estado relacionado con conceptos como despojo, desplazamiento interno, víctimas, desaparición forzada y demás factores/consecuencia del

conflicto armado interno que marca el pasado y presente del país., y que es necesario analizar desde el factor fundamental de la tierra en el conflicto y los actores existentes que están poblando la ruralidad basándonos en la Comisión histórica del conflicto y sus víctimas.

Nueva ruralidad

Teniendo en cuenta que la ruralidad es analizada dentro de los factores del desarrollo hegemónico que como lo plantea Arturo Escobar (2007), es ascendente y creciente sin límites, los pobladores del campo son vistos como personas que deben «desarrollarse» para lograr llegar al nivel de vida de lo urbano, pues esta trae consigo modernidad, mayor acceso a servicios, mejor calidad de vida, riqueza (CEPAL, 2011), lo que implica que sus prácticas tradicionales de cultivo y cultura deben ser transformadas en términos de productividad para beneficio de las ciudades y articularse al proceso de globalización por el que atraviesa el mundo, el cual impone un modo de ser y habitar el mundo.

El concepto de «nueva ruralidad» está guiado por los lineamientos globales de la producción del modelo capitalista, por lo tanto, cada región del campo es vista como factor de producción a gran escala de alimentos (mediante monocultivos) y crecimiento económico, consolidando así modelos de educación y producción permanente que transforman todas las dinámicas de la vida histórica de los pueblos de la ruralidad. En este marco, Teubal (2011), sostiene que:

> La consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen

> significativamente sobre la *nueva ruralidad* en ciernes de América Latina. No cabe duda de que se han ido estableciendo pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que estarían transformando profundamente al medio rural. (Teubal, 2011, p. 61).

Es así que, la comprensión de la ruralidad depende del lente y posición política que se tenga en cuanto a las decisiones y los usos de la tierra en Colombia, que directamente fortalece o afecta a las comunidades rurales y que, por lo tanto, también estará repercutiendo en el tipo de Educación Rural que se quiera apalancar.

4.2.2. Políticas públicas y educación rural en Colombia

Perfetti (2003), en el «Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia», muestra un estado del arte de la Educación Rural de Colombia desde la década de los 90 hasta el año 2003, desde las cifras en términos de analfabetismo, escolaridad de la población, eficiencia del sistema, asistencia escolar y calidad de la educación; con un importante énfasis en materia de políticas públicas de educación desde los planes de desarrollo de los años noventa y 2003, por lo tanto, es de gran importancia iniciar el abordaje sobre qué tratan las políticas públicas de este periodo y la relación de estas con la educación del país.

A nivel general el papel de las políticas públicas reside en que son uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población, en este caso las necesidades del ámbito educativo colombiano.

De ahí que los referentes históricos sean importantes para comprender el proceso en la construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de la educación en Colombia y para el caso de nuestra investigación, para evidenciar los discursos y objetivos que han tenido los diferentes gobiernos en abordar y considerar el tema de la Educación Rural, proceso que ha contado con la reflexión sobre diferentes realidades, intereses y necesidades de la población y de los gobiernos de los últimos cincuenta años.

La historia como campo amplio del conocimiento, la elaboran las personas y en sus discursos se plasma la realidad que ellos conforman (Canguillhem, 2009),. Así, al hacer un recorrido cronológico por los documentos de la Constitución política de Colombia, la ley general de educación y los planes decenales de educación, podemos interpretar las intencionalidades que subyacen en dichos documentos respecto al objetivo de la educación para la ciudadanía. Esta historia tiene un interés económico, social y político (Canguillhem, 2009); cada momento en el que se ha construido una apuesta política por la educación, está caracterizado por rupturas, crisis y nuevas teorías que emergen producto de las mismas que derivan en respuestas, estrategias y legislaciones cuyo objetivo es darle rumbo a los nuevos intereses institucionales y materializar las orientaciones para llevar a cabo transformaciones en las ideas sobre cómo se concibe la educación y cuál es su papel en la sociedad.

Reconocer la historia de las políticas públicas educativas nos permite entender el dinamismo del tema como algo complejo, nos ayuda a situar la educación en un plano profesional propiamente y en un contexto cultural más amplio, también nos da respuestas sobre cómo estos están asociados con fines que se mantienen relativamente estables a lo largo de los periodos (Barahona *et al*., 2001, p. 1), pues es ese el propósito de la legislación y de la

construcción de políticas públicas, que tengan un ejercicio de continuidad a largo plazo, que los avances en términos de las necesidades, se hagan evidentes y que la solución de problemas en lo referente a educación cada vez sea más notorio. Se pretende que los nuevos paradigmas en políticas educativas sean estables y que periodo tras periodo, se mantengan los planes, programas y proyectos que evidencien la disminución en la brecha de desigualdad social.

Además de encontrar en la historicidad, elementos que nos ayudan a conectar todos los factores que están vinculados a la construcción de políticas públicas, mirar periodo a periodo los avances y los cambios presentados en los diferentes documentos, como dicen Barahona *et al*. (2001), nos permite ver conexiones entre los temas, los problemas y los sectores que se están sumando para responder a los intereses comunes frente a la educación y reconocer que al tejerse alianzas entre actores y aumentar el número de participantes en la construcción de una política pública, se evidencian las bondades de los esfuerzos intersectoriales e interdisciplinarios que a largo plazo pueden consolidar una idea de Educación Rural más compleja, robusta, coherente y pertinente entre muchas de las características que se requieren fortalecer.

Colombia ha experimentado profundos cambios en sus estructuras sociales, económicas y culturales en las últimas cinco décadas, no obstante, el país continúa presentando graves problemas políticos, sociales y económicos. Entre éstos podemos destacar la inequidad, elevadas tasas de pobreza; diversas manifestaciones de violencia política, delincuencia común, violación de derechos humanos, narcotráfico; corrupción y el clientelismo en la actividad política y en la administración pública; la crisis de representación

social de los partidos y movimientos políticos; la debilidad de las organizaciones de la sociedad civil; el poco desarrollo de una cultura política de corte democrático; la proliferación de actividades económicas de tipo especulativo y el preocupante rezago científico, técnico y tecnológico del aparato productivo nacional, además de las distintas consecuencias del conflicto armado más antiguo de Latinoamérica.

La educación como pilar fundamental de la transformación ciudadana, sigue siendo uno de los aspectos más preocupantes para el desarrollo del país, por ello, ver en perspectiva histórica como lo propone Jacob (1999), permite visualizar esas etapas e improntas que han estado presentes en el desarrollo de las políticas públicas y nos permite relacionarlas con aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad, teniendo en cuenta que se indaga en relación con la periodización que en la historia reciente de la educación, permite periodizar y ubicar sus alianzas cuando se trata de mostrar un marcado acento de la educación a través de los cambios legislativos o de los períodos presidenciales. (Martínez & Narodowsky, 1996, p. 59,).

Es así que, lo que sucede en el plano de la educación colombiana, está íntimamente ligado con lo que acontece en el país (figura 1), pues a partir de la Constitución Política de 1991, la educación en Colombia buscó llevar a cabo un proceso transformador e inclusivo en aras de garantizar, la cobertura, acceso y calidad como un derecho enmarcado en un proyecto modernizador tanto estatal, como social y político desde un enfoque del liberalismo clásico; esto vinculado a los tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Protocolo de San Salvador (ley 13 de 1996), La Convención sobre los Derechos del Niño (12 de 1991); brindo

insumos para concretar esta intensión y como marco normativo general se sancionó la Ley General de Educación 115 de 1994 y varios decretos reglamentarios, tendientes a garantizar el reconocimiento de la pluralidad social y cultural a nivel nacional, abriendo un escenario en el cual todos los sectores y actores políticos y sociales tuviesen la posibilidad de participar en la construcción de los planes de educación nacional, estructurados a partir de una política de descentralización del Estado y de sus entes territoriales de manera generalizada.

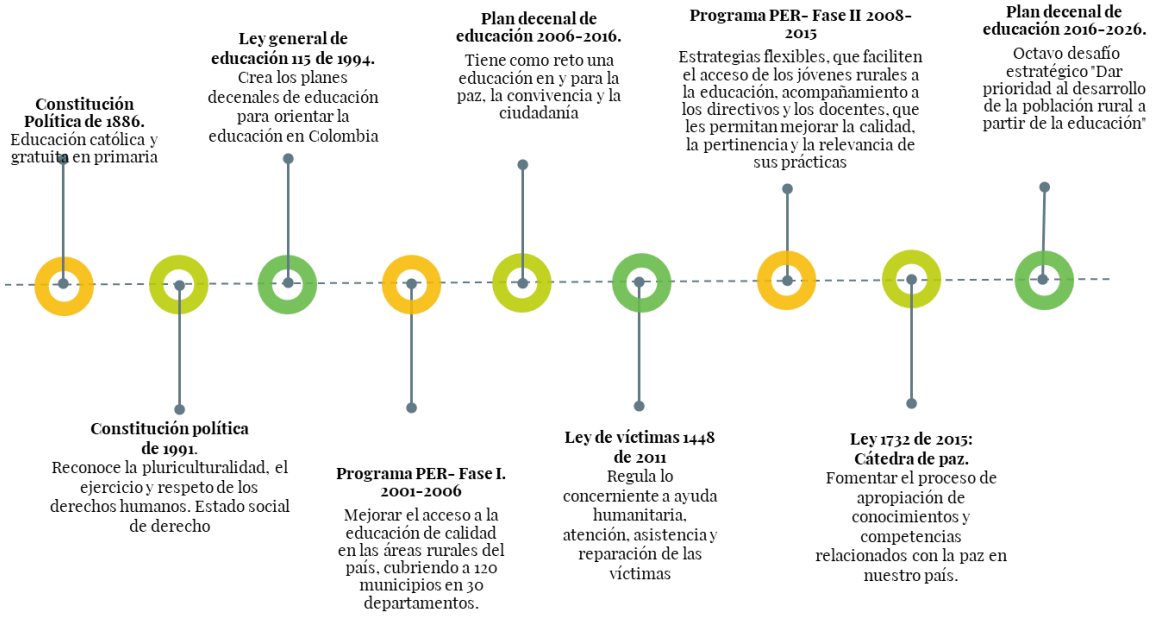


Figura 1. *Avances en el desarrollo de políticas públicas educativas en el marco de los mandatos constitucionales y de la ley 115 de 1994. Fuente: Elaboración propia*

Con el fin de contar con un referente histórico que permita comprender el proceso de construcción de políticas públicas, se presentan algunos hechos que han contribuido a la consolidación de documentos marco para orientar la educación en Colombia (tabla 1).

Tabla 1. Hechos históricos sobre la construcción de políticas públicas en educación a nivel nacional. Fuente: Elaboración propia.

Fecha	Documento	Hechos destacados
1870	Decreto orgánico de Instrucción pública	De acuerdo a Martínez & Narodowsky (1996) para 1870 el partido Liberal impulsa el Decreto orgánico del 10 de noviembre de 1870 en el que introducen en la legislación innovaciones a través de la instrucción pública de una educación con el carácter laico, gratuito y obligatorio.
1886	Constitución política de Colombia	Se circunscribe a promulgar dos aspectos: el primero el carácter confesional católico en la educación pública, gratuidad en primaria y no obligatoriedad, y el segundo a permitir cualquier oficio u ocupación distinto al gremio de maestros, esto enunciado en su Título II sobre derechos civiles y garantía sociales
1991	Constitución política de Colombia	Desde el preámbulo, la constitución proclama la necesidad de convertir a Colombia en: Un Estado Social de Derecho, en el que la educación da el mayor de los soportes para superar con éxito los desafíos más importantes que enfrenta la sociedad colombiana. Aquí se incorporan aspectos más profundos y concretos frente a la educación, como: reconocimiento de la multiculturalidad de sus ciudadanos, la intencionalidad de la educación, el sistema de financiamiento de la misma, el carácter laico que puede tener, la autonomía escolar y la corresponsabilidad de los diferentes actores sociales en la educación de los ciudadanos.
1994	Ley general de Educación 115	Una de las apuestas más importantes, fue la creación de los Planes Decenales de Educación (PNED). El objetivo más profundo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo (PNED) es el de concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y el respeto, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de la vida y la dignidad, de su propio desarrollo y del país.
1996-2005	Plan decenal de Educación (PNED)	Aspiró a articular todas las ideas y acciones que le dieran sentido a la gran revolución que implica la participación ciudadana en los asuntos esenciales de su destino y el ejercicio de sus derechos fundamentales. Este proyecto de acción tuvo dos intencionalidades: la primera, la definición, seguimiento y ajuste permanente de unas metas y propósitos que pretenden dar cuenta de los problemas y potencialidades de la educación colombiana. La segunda busca generar una movilización institucional y social permanente para hacer de la educación un propósito nacional.
2006-2016	Plan decenal de Educación (PNED)	En relación a los hechos más destacados, se puntualizó que la necesidad de generar una amplia base social de apoyo a través de los mecanismos de promoción y seguimiento (Comisiones Nacional y Territoriales, red de asambleístas y coordinadores); y el establecimiento de una plataforma de participación en línea a través de debates nacionales sobre temas clave de la educación y diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una

		educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, este es uno de los macro objetivos del PNDE.
2016-2026	Plan decenal de Educación	Dado el proceso de pos-acuerdo para la paz, se sugiere considerar las siguientes acciones puntuales, con las que se puede avanzar en los temas de educación superior, inclusión de jóvenes y adultos y en educación rural, identificando, por ejemplo, que la educación en lo rural sea para aprendizajes y conocimientos avanzados, no solo para repetitivos trabajos menores del campo. Además, por primera vez hay un desafío único para educación rural: Octavo desafío estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación, con cada uno de sus lineamientos específicos e indicadores para el mandato.

Este marco jurídico e inherente a lo establecido por la constitución política de Colombia de 1991, que plantea dos tipos de planes desde los cuales la política educativa va a formularse e implementarse: a.) *Planes Decenales de Educación* y b.) *Plan Sectorial de Educación* (incluido al interior del Plan Nacional de Desarrollo).

4.2.3. Planes Decenales de Educación.

Los planes decenales de educación están formulados como una parte orientadora de la política pública de educación, mediante los cuales se establece una agenda política y las disposiciones que como política pública debe tener la educación en un contexto que sea transversal a las políticas del gobierno de turno, esto quiere decir que se encuentra pensada para que funcione a mediano plazo y sea eje articulador de todos los sectores y actores sociales mediante la participación y la construcción de todos los componentes del sistema educativo nacional .

Por lo tanto, los actores sociales tienen una preponderancia en la participación a nivel nacional y en poner sus temas de interés en la agenda. Sin embargo, no debemos olvidar que

la construcción de las políticas públicas es el resultado de las preocupaciones de distintos sectores de la sociedad que entran en pugna por los intereses que representan y de manera específica en el caso de Colombia el Estado (representado a través de los que detentan el ejercicio del poder), es el que en última instancia tiene mayor incidencia en la toma de decisiones, motivo por el cual se debe realizar el ejercicio comparativo de los **tres planes decenales de educación en Colombia: 1996-2005, 2006-2016 y 2016- 2026** (de acuerdo a su proceso de formulación y el tiempo que lleva de ejecución).

4.2.4. Las políticas públicas de cara a la educación rural

Debemos resaltar el Plan Decenal de Educación de 1996-2005 publicado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, en el que se menciona como cuarto desafío, la búsqueda de la equidad y de la justicia social, la superación de las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo y lograr que los grupos más pobres y las poblaciones de las zonas rurales puedan acceder al nivel secundario y universitario de educación.

Este plan decenal ya deja entrever que las políticas educativas tienen un propósito: «trasciendan el nivel de gobierno y se conviertan en compromisos de Estado; que dichas políticas se articulen al plan nacional y a los planes regionales, departamentales, distritales, municipales y locales de desarrollo; que en su elaboración y adopción participen las entidades e instituciones oficiales y privadas y las fuerzas sociales y políticas más representativas de la sociedad» (MEN, 1996, p. 7).

Sin embargo, es hasta el plan decenal de 2016-2026 en donde se ve claramente una intención del gobierno en la construcción de apuestas concretas respecto a la Educación Rural, pues es en el marco de su octavo desafío estratégico en el que se «Da prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación» (MEN, 2017, p. 58). Dicho plan tiene un propósito orientador de la Educación Rural en Colombia hasta 2016, pues en su carácter mandatario, el plan decenal se articula con los planes de desarrollo departamental y municipal; y en cuanto a su carácter participativo, no se agota en su formulación sino que involucra en su implementación, la corresponsabilidad de los siguientes actores: Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación, IE de preescolar, IE de básica y media, IE Universitarias, IE técnicas y tecnológicas, IE para el trabajo y el desarrollo humano, Maestros, Asociaciones de padres de familia, Ministerio de Cultura, Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Entidades adscritas y vinculadas al MEN: (INCI, INSOR, ICFES, ICETEX), Colciencias, SENA, Centros de investigación, Sector productivo, Sector solidario y Medios de comunicación.

Respecto a las áreas de pertinencia de la educación, según el PNDE, en el ámbito de contextos diversos de la ruralidad, se busca que esta sea pertinente con los entornos cultural, social y geográfico de los educandos, referida a la adecuación de los procesos, contenidos y fines educativos a las condiciones concretas de las comunidades que son sujeto de las acciones educativas, de modo que los proyectos formativos sean correspondientes a las características culturales, sociales y geográficas propias «La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional» (MEN, 2017, p. 60).

Sin embargo, al parecer el PNDE ha sido el conjunto de propósitos, objetivos y metas que expresan la voluntad del gobierno (sin mayor participación de la sociedad civil) en materia educativa para el país, aun cuando el objetivo de la formulación es generar un gran acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general, para avanzar en las transformaciones que la educación necesita (MEN, 2017).

Sin duda, la formulación de los PNED genera grandes expectativas en el terreno educativo y en el plano rural. Luego de completar la vigencia del primer Plan Nacional Decenal de Educación (periodo 1996-2005), en la mayoría de expertos y actores de la educación quedó una sensación de inconformidad frente a los gobiernos de la época porque se valoró que entre 1998 y 2002 (gobierno de Andrés Pastrana) y entre 2002 y 2006 (primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez) se ignoró el Plan de Educación a nivel nacional, salvo algunas pocas entidades territoriales que lo implementaron, pero también se sintió cierta frustración, pues las mismas organizaciones no gubernamentales, que con entusiasmo promovieron su formulación hasta comprometer al Ejecutivo a dar cumplimiento al artículo 72 de la Ley 115 de 1994, una vez formulado el primer plan, abandonaron a su suerte a los gobiernos de turno a nivel nacional, en los departamentos, distritos y municipios, dejando una sensación de insuficiencia y poca atención a las necesidades de la educación en territorios rurales, que actualmente siguen exigiendo calidad y mejores condiciones para un campo realmente pensado para la paz.

4.2.5. Categoría de educación

Según León *et al*. (2017), se menciona que frente a la categoría de ***educación*** en Colombia esta se ha abordado desde múltiples campos de acción. En principio se hace referencia a un proceso de formación que implica el reconocimiento de diferentes esferas sociales (individual, familiar, cultural) y dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, social, afectiva), aspecto que presenta campos de acción diversos que facilitan su definición teórica y práctica. Por un lado, para Tamayo A. (2010) «la educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de aprender, de pensar y de actuar» (p. 106). La educación es un campo simbólico, intangible, que se fundamenta en el conocimiento y en la pedagogía, y no un campo estático en el que solo importan los resultados, su medición e instrumentalización. Mientras que otros autores como Zambrano (2013), afirman que la educación es una acción ligada a la naturaleza y libertad que posibilita la construcción del humano (León *et al.* 2017, p. 264).

Específicamente en cuanto a la Educación Rural, Rivera (2015), describe la existencia de dos miradas sobre la Educación Rural en nuestro país, por un lado la que establece un remplazo de la escuela rural por una escuela urbana dentro de las dinámicas rurales y otra que concibe a la escuela rural como factor de empoderamiento comunitario por sus características de autogestión, emancipación y procesos de construcción de democracia, pero también se pueden encontrar cuatro tendencias en la Educación Rural: la primera refiere los vínculos existentes entre las dinámicas de desarrollo neoliberal y la escuela rural; la segunda a las posibilidades de construir relaciones vinculantes entre escuela, cultura y comunidad; la tercera señala el aporte de la escuela al fortalecimiento de la democracia de las comunidades

campesinas; y la cuarta pone en evidencia el desafío que supone pensar a la escuela rural como dispositivo de participación y desarrollo local.

Ahora bien, en esta categoría de educación, es importante hablar de los modelos educativos rurales que se han implementado en el país. Para Lozano (2012), al hacer una revisión histórica de los modelos educativos rurales, se destacan los siguientes cuatro periodos: I) Escuelas radiofónicas de Sutatenza, una experiencia educativa bajo la dirección de la Iglesia católica, desarrollada entre los años 1950 y 1960 por la Fundación Acción Cultural Popular (ACPO); II)La Escuela Nueva en Pamplona (Nte. de Santander), esta experiencia de modelo educativo está marcada por la condición de enseñanza multigrado que ejercían los docentes de escuelas rurales de Pamplona, quienes desde una reflexión docente y basados en principios de pedagogía activa, configuraron una acción educativa, III) Concentraciones de desarrollo rural (CDR), modelo que nace en los 70´s, con objetivos de promoción del desarrollo integral de la ruralidad, caracterizándose por un trabajo mancomunado entre la institucionalidad del estado y los servicios de las comunidades, y IV) PER (Proyectos Educativos Rurales), implementados entre la década de los 80´s y los 90´s. Estos «modelos educativos se enfocaron en dar respuestas a características específicas de la población rural colombiana asociadas con su dispersión y alta movilidad» (Lozano, 2012, p. 33), para ello el Ministerio de Educación Nacional, inició los PER, con su fase I en 1999.

Por otro lado, Carrero y González (2016) en su trabajo «La Educación Rural en Colombia: experiencias y perspectivas», muestran un contexto histórico de la Educación Rural en Colombia, en conjunto con una experiencia de Educación Rural en la vereda de Pasquilla (IED Pasquilla de Ciudad Bolívar), allí señalan 5 modelos educativos en la actual

política pública de Educación Rural del país: 1) Aceleración del aprendizaje,2) Posprimaria, 3) Telesecundaria, 4) Servicio de Educación Rural y 5) Programa de Educación Continuada CAFAM.

4.2.6. Perspectivas sobre la educación rural: Una mirada plural

4.2.6.1. Categoría – Perspectiva Desarrollista.

Esta categoría de análisis se aborda desde las mismas concepciones del «Desarrollo» y en este caso, desde miradas críticas que permitan comprender porque permea las políticas públicas y más puntualmente aquellas relacionadas con la Educación Rural.

Para iniciar, Escobar (2007) señala que, pasada la II Guerra Mundial, la configuración geopolítica del mundo en cabeza de Estados Unidos, empieza a plantear lineamientos para «contener» la pobreza en continentes como Asia, África y América Latina, es decir, se inicia la llamada lucha contra la pobreza, donde en materia económica, los países deben seguir los lineamientos de Estados Unidos para lograr el sistema económico estadounidense y llegar a igualar su «calidad» de vida.

Por ende, se divide al mundo desde la lógica del desarrollo en: Primer mundo (desarrollado), segundo mundo (en vías de desarrollo) y tercer mundo (países no desarrollados o subdesarrollados). Dee este modo, el primer mundo se implanta como

referente a dónde deben caminar los demás países, pues «la tesis fundamental era: existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas, pero éstas se encuentran en etapas diferentes de ese camino, es decir, no son del todo iguales. En términos de políticas públicas esto se tradujo en una preocupación mundial por el desarrollo, definido como aquel proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización» (Escobar, 2012, p. 5) para lo que también, según Escobar (2007) en la década de los Cuarenta, se despliegan organizaciones internacionales para asegurar que se alcancen estos estándares de desarrollo, como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), y las agencias técnicas de las Naciones Unidas, y así influenciar/orientar/definir la transformación de la cultura, salud (higienización), costumbres, consumo y educación.

Así, se empieza a vislumbrar esta relación entre modernidad y desarrollo, en la cual desarrollarse económicamente es el paso obligado para llegar a la anhelada modernidad. Por lo tanto, es prioritario garantizar el crecimiento económico, ergo, modernizarse. Como lo decíamos anteriormente, la educación no podía quedarse por fuera, y siguiendo a Nussbaum (2010), se expresa en este periodo una comprensión sobre la educación al servicio del crecimiento económico que

> Requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de información y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la información no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades, aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos. (Nussbaum, 2010, p. 36)

Una perspectiva desarrollista en la Educación Rural se hace presente cuando esta es concebida como «aquella que potencia y facilita el desarrollo de las regiones rurales y propende por el crecimiento social y económico de los que en ella se ven involucrados» (García. 2016 p, 100), y que como se verá a continuación, a la luz de diversos autores/as, puede encontrarse por lo menos relacionada en cinco aspectos, que, para fines de este documento, se han ubicado como subcategorías.

Subcategoría- Perspectiva desarrollista-La Educación Rural relacionada con la calidad

De acuerdo con la comprensión sobre la perspectiva desarrollista, se ha identificado que hay una base (progreso) y objetivos en términos de desarrollo económico. De ahí que, justamente la Calidad en la educación sea una característica esencial, toda vez que se relaciona con el progreso, por ende, con cumplimiento a estándares internacionales y garantía de capital humano y social, pues «la importancia que se le ha conocido a la educación como eje del desarrollo socioeconómico, está reflejada en los esfuerzos realizados por autoridades educativas» (Gómez, 2004, p. 76).

Por lo tanto, se han vinculado algunas dimensiones que no pueden faltar cuando de Calidad y educación se habla y que pareciera se proponen como prenda de solución a los problemas estructurales de educación tanto urbana como rural. Estas dimensiones son: cobertura, pertinencia e infraestructura, y que siguiendo a Miranda (2006), se plantean con el fin de dar paso al planteamiento de programas de desarrollo educativo con el fin de mejorar «cobertura, la calidad y la eficiencia» desde una mirada y accionar homogenizante. Todo lo

anterior, se refleja en las pruebas estandarizadas que se aplican en el país por lineamientos nacionales (Pruebas Saber Pro), o internacionales (Pissa), estas últimas desde la directriz de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En conclusión, esta subcategoría, según Escudero (como se citó en Valencia, 2015), establece que la Educación Rural es comprendida desde un enfoque que pretende medir la actividad social con parámetros economicistas de productividad, rentabilidad, eficacia y eficiencia. Así, la consigna es calidad y equidad, por lo tanto, los modelos educativos se han orientado hacia la homogenización mediante la formulación de los Estándares Básicos De Calidad, la formación en competencias y la medición de resultados mediante las pruebas de rendimiento; en donde la finalidad última de la educación es la vinculación posterior de los estudiantes a actividades productivas.

Palabras clave: Pertinencia, cobertura, infraestructura, calidad. productividad, eficiencia, competencias, pruebas, medición, desarrollo.

Subcategoría - Perspectiva Desarrollista-La Educación Rural relacionada con Educación secundaria y media técnica

Esta subcategoría tiene como característica denotar la intencionalidad que tienen los énfasis en secundaria y media técnica en el marco de la Educación Rural, hacia el «desarrollo» y «modernización» del campo, incidiendo en el planteamiento de actividades productivas, tal como lo indica la Ley General de educación de Colombia (Ley 115 de 1994, art. 64)

> El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 15)

Por lo tanto, esta necesidad de enfocar los proyectos de vida de las y los jóvenes en la tecnificación y modernización del agro, no es sorprendente, pues se sostiene una mirada de «atraso» en las zonas rurales que se consideran susceptibles del progreso y con ello incrementar la economía del país. De acuerdo a Valencia (2015) el propósito central de la educación media técnica es la formación para el trabajo y la articulación a la educación superior, centrándose en saberes científicos y técnicos orientados al sector de las dinámicas productivas del campo. Por lo tanto, en la zona rural la educación media técnica se adapta a la vocación productiva de la zona, ofreciendo generalmente proyectos enfocados a los componentes agropecuario y de agroindustria, aspecto que, si bien puede responder a las características de la zona, no siempre corresponde a los intereses de los estudiantes y al fortalecimiento de sus capacidades en otras áreas del ser o el saber.

Palabras Clave: Secundaria y media técnica, agropecuaria, agroindustria.

Subcategoría- Perspectiva Desarrollista- La educación rural desde el enfoque de la Dominación cultural

Acorde a la perspectiva Desarrollista, se identifica como subcategoría la Educación Rural relacionada con la dominación cultural. Tal concepción parte de un análisis estructural de esta en la que se impone una visión urbanocéntrica, y se asume lo rural como una condición social con múltiples carencias que deben ser superadas desde los mismos modelos de desarrollo implementados en las zonas urbanas, desconociendo la voz y los saberes de los estudiantes y sus familias, siendo vistos como sujetos pasivos de la educación, susceptibles a ser colonizados culturalmente.

Lo anterior, se constituye en un riesgo para las comunidades de las zonas rurales, y como refiere Corvalán (2004) «la problemática central es la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales» (p. 6). En el trasfondo de esta aproximación está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural en relación con el urbano. Dicho, en otros términos, hay una crítica a la pertinencia de tal escuela, en relación con la continuidad de la cultura de la población rural.

Por consiguiente, esta subcategoría se centra en la dimensión cultural, que desde el punto de vista de Ortega (1993) en Valencia (2015), considera el problema de la Educación Rural a raíz de la dominación cultural; «proceso a través del cual la escuela se ha presentado como la salvadora de las comunidades rurales, como portadora de la verdadera cultura, ejerciendo sobre el campesinado discriminación, anulación de su identidad y generando sentimientos de inferioridad». (Valencia, p. 49, 2015)

Palabras clave: Cierre de brechas, visión urbanocéntrica, homogeneidad, colonización cultural

Subcategoría- Perspectiva Desarrollista-La Educación Rural relacionada con la ubicación espacial.

Para abordar esta subcategoría que tiene que ver con la Educación Rural comprendida desde su ubicación espacial, de acuerdo a Zamora (como se citó en Díaz, 2019), se trata de planteamientos en los que la Educación Rural es aquella que se ofrece en planteles rurales en contraste a la que se ofrece en zonas urbana Por ende, su particularidad es el escenario geográfico, y aquí sería necesario recordar que la Misión para la Transformación del Campo-MTC (2014), en su informe para el establecimiento de las líneas de política para el desarrollo rural sostenible en el país, clasificó al mundo rural en dos categorías: rural y rural disperso, en donde:

> Rural: Son aquellos municipios que tienen cabeceras de menor tamaño (menos de 25 mil habitantes) y presentan densidades poblacionales intermedias (entre 10 hab/km2 y 100 hab/km2). En total son 373 municipios para 2014 con población rural de 5.402.735 y el área municipal es 19,8%.
>
> Rural disperso: son aquellos municipios y Áreas no municipalizadas –ANM (corresponde a los antiguos territorios: Amazonas, Guainía y Vaupés)- que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km2). 318 territorios son considerados en la categoría de Rural disperso para el 2014, están asociados a una población rural de 3.658.702 y el área es del 64,9% del total Nacional. (MTC, 2004, p. 9)

Por lo tanto, no se tienen en cuenta sus particularidades cualitativas y características de las comunidades, acceso a servicios o uso del suelo, sino se remite a cifras en relación a

al crecimiento poblacional urbano, ignorando que hay una diversidad de población proveniente de veredas, con condiciones particulares y dinámicas sociales determinadas (Valencia, 2015 p. 65).

Palabras Clave**:** Rural disperso, geografía, ubicación, censo poblacional.

Subcategoría- Perspectiva Desarrollista-La Educación Rural relacionada con diseño externo e implementación de modelos y programas

Esta subcategoría hace referencia a las constantes acciones de llegada e implementación de programas, proyectos o lineamientos educativos emanados (normalmente) desde las capitales para ser ejecutados en las comunidades rurales, por equipos de profesionales foráneos o por personas del mismo territorio, en algunos casos, a través de tercerización laboral.

De acuerdo a Zamora (como se citó en Díaz, 2019) se trata del conjunto de modelos y programas diseñados externamente por instituciones y ONGs, para población rural, donde también entran las propuestas de modelos y programas para potenciar la ruralidad desde la realidad del poblador y efectos del conflicto armado. Un ejemplo de esto, son los Modelos de Educación Flexibles (MEF), que consisten, en la mayoría de los casos, en «adaptación curricular, metodológica y de tiempos en la oferta educativa para la población rural» (Valencia, 2015).

Lo anterior, fue potenciado por el Proyecto de Educación Rural (PER), que surge en 2002, financiado por el gobierno central y el Banco Mundial, con el objetivo de aumentar la

cobertura, disminuir la deserción y mejorar la calidad en la Educación Rural, a través de la estrategia de los modelos flexibles como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, telesecundaria, postprimaria, SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), CAFAM y SER (Servicio Educativo Rural); además de la mejora en la inversión en cuanto a infraestructura, capacitación docente y materiales educativos» (Valencia, 2015).

Por ende, la comunidad rural no tiene una participación incidente y decisión en la proyección, inversión y planteamiento de este tipo de programas, proyectos o lineamientos:

> Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas lenguajes y formas de conocer (…) donde está prefigurada la imagen de ausencia de conocimiento de la vida campesina y por lo tanto, una manera de actuar donde la búsqueda de transformación se enfoca desde un lugar de carencia, para llevar a un proceso de mejor estar, asociado con otras formas de vivir, como las urbanas; así respecto a la Educación Rural formal. (Mejía, 2011, p. 24).

Palabras clave: PER, MEF, ONG, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, telesecundaria, postprimaria, SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), CAFAM y SER

4.2.6.2. Categoría: Perspectiva comunitaria

Esta categoría de perspectiva comunitaria es quizá la más compleja de definir en el marco del mismo ciclo de Políticas públicas, pues hay varias aristas que se deben tener en cuenta, sobre todo en términos de incidencia real y permanente de las comunidades rurales sobre sus territorios, y en este caso, sobre la educación que esperan, sueñan y merecen. Esta

categoría en efecto, describe y nombra a la Educación Rural, inmersa en una comunidad donde existen relaciones, emociones, interdependencias, entre otras, puesto que «las principales características de lo comunitario se relacionan con lo personal, lo relacional y lo afectivo, la proximidad entre las personas es la que define la existencia de una comunidad» (Ramírez, 2017, p. 3), lo que para Lavaniegos (como se citó en Díaz en Ramírez, 2017) implica un tejido de conocimientos, actitudes y habilidades que se consideran necesarios para la socialización.

Se reconoce que hay actores como padres, madres, cuidadores, familias, vecinos, trabajadores/as de servicios generales como celadores y/o personal de aseo (que en muchos casos son exalumnos/as o integrantes de las familias de la zona), y que efectivamente hacen parte delas dinámicas educativas. Esto, en contraste con la perspectiva desarrollista, pone de manifiesto la existencia milenaria de pueblos habitando los territorios y que mantienen una relación con gobiernos locales, municipales, departamentales y nacionales.

Sin embargo, esta perspectiva comunitaria en el marco de políticas públicas hace referencia a

> Un modelo metodológico –en el cual subyace una cosmovisión o paradigma particular de lo psicosocial- para orientar el trabajo de las instituciones con las comunidades humanas con las que se relaciona. Más específicamente, el enfoque comunitario constituye una herramienta para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social. Es un modelo orientado a la acción, que pretende entregar criterios para la práctica del trabajo comunitario desde superficies institucionales (Martínez, 2006, p. 11).

El análisis del punto de vista y planteamiento institucional, no necesariamente garantiza y estimula que el grueso de la comunidad esté y se mantenga en espacios de participación incidente y decisoria en el antes, durante y después de implementación de programas y proyectos, sumado a que tampoco esté eximido de un enfoque y discurso del desarrollo económico, progreso y modernidad.

Por lo tanto, según el planteamiento de Martínez (2006), la Educación Rural desde esta perspectiva comunitaria, está envuelta en una arquitectura tradicional de la institución que además es burocrática, por consiguiente, estará mediada por las reglas y ofertas a priori del aparato institucional y no como ejercicio autónomo de sus pobladores que permita orientar las acciones de las instituciones. A continuación, a la luz de algunos referentes, puede identificarse al menos una subcategoría de esta perspectiva.

Subcategoría Perspectiva comunitaria -Educación Rural para el desarrollo personal y comunitario-

Esta subcategoría se desprende de la perspectiva comunitaria de la Educación Rural y refiere a las comprensiones del lugar del tejido social(comunidad), donde justamente es necesaria una educación que responda a sus particularidades «geográficas, históricas, culturales y económicas (…) que viva y sienta lo rural desde dentro y bajo sus propias perspectivas, atenta a lo propio sin dejar de adoptar y aprovechar lo externo, (…) donde todos los actores asumen como propia su idiosincrasia y se esfuerzan por depurar los aspectos

a mejorar y a potencializar aquello que facilita el desarrollo personal y comunitario» (García, 2016, p, 101).

De acuerdo a lo anterior, esta apuesta de Educación Rural, sí tiene en cuenta lo comunitario, pero recibiendo y acogiendo lo externo, más no como un ejercicio que emerja desde lo colectivo y en exigencia a crear y fortalecer lo propio, además guiado hacia un desarrollo en el plano personal y comunitario, esto comprendido como un crecimiento.

Palabras claves: Particularidades, contexto, enfoques diferenciales.

4.2.6.3. Categoría: Perspectiva crítico social

Esta perspectiva se reviste de una especial importancia en términos de transformación social, consolidación del tejido social, y, por ende, en los procesos pedagógicos, pues intrínsecamente la participación incidente y permanente de las comunidades, es la base para fortalecer desde adentro y con la misma gente, las dinámicas territoriales desde una mirada sistémica en sus componentes políticos, sociales y culturales. Teniendo en cuenta que, por ejemplo, al remontarse a sus orígenes

.

> Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior. Fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas), según lo reporta Boladeras (1996) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la

> emancipación del ser humano. Esta concepción teórica es la que se conoce como Teoría Crítica (Alvarado & García, 2008, p. 189).

En lo que respecta a la Educación Rural, abordar y problematizar la realidad desde una perspectiva crítico social, permite proyectar la educación como herramienta de transformación de relaciones de poder, adultocentrismo, defensa y cuidado de los territorios rurales, generar ejercicios autónomos de empoderamiento colectivo, economías alternativas, definición de currículos y saberes pertinentes de acuerdo a cada contexto y proyección de la comunidad, entre otras. Lo anterior, dado que al fundamentarse

> En la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (Alvarado & García, 2008, p. 189).

Por consiguiente, desde esta mirada crítico social, y a la luz de otros referentes bibliográficos, se desglosan aproximadamente cuatro (4) subcategorías alrededor de las

compresiones sobre Educación Rural en Colombia y que, dependiendo de sus conceptos estructurantes y objetivos trazados, estarán en distintos niveles críticos y reflexivos.

Subcategoría Perspectiva crítico social - La Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales.

Esta subcategoría indica que la comprensión de la Educación Rural se da a partir de la experiencia y testimonio de las y los docentes rurales, quienes con su voz, memorias, aprendizajes y finalmente papel protagónico en el territorio, matizan y construyen apuestas educativas con, para y en las comunidades; teniendo en cuenta además que la labor docente, «tiene un papel protagónico y transformador de la realidad social» (Neiva y Martínez, 2016, p. 2), y que en el plano educativo rural, se debe tener presente que se diferencian

> De muchos otros maestros y maestras, dentro de los que se destacan la marginalidad (geográfica y social), su creatividad, la alta tolerancia a la frustración y su relación con la comunidad; de donde se desprende, de alguna manera, que la Educación Rural es aquella donde los maestros han de tener ciertas capacidades específicas que den respuesta a las necesidades comunitarias, posean alto grado de pertenencia, con mucha fortaleza para asumir cambios y retos y con la creatividad necesaria para superar precariedades y potencializar las capacidades propias del campo (García, 2016, p. 100).

Lo anterior, da pie para reflexionar y problematizar justamente el papel y la situación del docente rural, ya que, como lo indica Zamora (como se citó en García 2016) pasa por

ubicar y definir «la existencia o inexistencia de la Educación Rural (y por lo tanto de un ejercicio docente rural) no ha hecho parte visible del debate en nuestro país (Zamora, 2005, p. 10)» (García, 2016, p. 40). Es así que desde una perspectiva crítico social, se identifica claramente al docente rural y su relación comunidad-escuela, como sujeto y motor de participación y construcción de significados, es decir, se asocia con conocer y tener en cuenta la realidad, experiencias y capacidades de maestros/as rurales (como se citó en Díaz, 2019).

Subcategoría -Perspectiva crítico social -La Educación Rural como acto de resistencia de las comunidades.

Esta subcategoría hace referencia a la comprensión de la escuela/Educación Rural como lugar de lucha, resistencia y superación de las injusticias y desigualdades sociales, esto según Arias (2017); Gallardo (como se citó en Díaz, 2019).

Para Gallardo (2017) se requieren medidas políticas, económicas, sociales y educativas para abordar la desigualdad social en la zona rural, asunto que precisa la actuación efectiva del Estado «diferente no desigual» (p. 9) sobre todo ante las nuevas demandas sociales y educativas; por otro lado, la Educación Rural tiene un papel de visibilización para que las políticas públicas no ignoren una realidad rural.

Es bastante interesante esta reflexión, ya que de manera directa posiciona dos elementos, por un lado, a la escuela/Educación Rural como escenario inserto en una comunidad. Es decir, es una herramienta para que estas comunidades generen procesos; y,

por otro lado, aparece la palabra resistencia, la cual indica que la escuela se opone a algo, y ese algo es la dominación, dado que

> Los grupos sociales oprimidos (como los trabajadores, minorías étnicas, las mujeres, los emigrantes, etc.), poseen la capacidad y la fuerza para resistir los sectores dominantes. En efecto, esta teoría afirma que, si bien, es cierto que la escuela reproduce una sociedad desigual, los agentes que participan en el sistema escolar, cuando se enfrentan a los mensajes ideológicos vehiculados por los grupos dominantes, aunque pueden aceptarlos también poseen la capacidad de respuesta o contestación cultural y política, ya que la reproducción implícitamente engendra la contradicción; es decir, siempre estará abierta la posibilidad de la lucha contra hegemónico de resistencia (Contreras, 2019, p. 2).

Por lo tanto, desde una mirada crítico social, esta subcategoría, va mucho más allá al darle un rol pedagógico, pero también político al ejercicio educativo.

Palabras clave**:** Resistencia, luchas sociales, hegemonía, desigualdad social

Subcategoría Perspectiva crítico social - La Educación Rural en el sistema social de formación

Esta subcategoría en el marco de la perspectiva crítico social, concibe la Educación Rural como escenario sistémico e interconectado, que «reúne prácticas de enseñanza, sujetos o agentes en relación pedagógica (estudiantes, maestros, comunidad), una institución constituida y reconocida (escuela), un currículo organizado en función de unos aprendizajes

y un contexto histórico, económico, y socio-cultural definido (ruralidad)» (Díaz, 2019, p, 94).

De acuerdo a lo anterior, se despliega un prisma que permite reflexionar sobre la Educación Rural en distintas aristas que a su vez están interconectadas, pues desde la misma enunciación de «sistema social» y en el marco de una mirada crítico social, es claro que hay una lectura de contexto permeada por dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas, etc.. También se establecen/renuevan/construyen constantemente prácticas y relaciones pedagógicas entre los actores de la comunidad educativa insertada en unas dinámicas territoriales, en las que en términos de Freire, el/la docente es un actor más y en constante aprendizaje con las demás personas (estudiantes, padres, madres, cuidadores, egresados/as, vecinos/as, servicios generales, entre otros), por ende hay una comunidad de aprendizaje que gestiona su propio currículo (formal e informal). En el marco de la educación desde la complejidad,

> El proceso de aprendizaje puede ser visto tanto como un fenómeno que sucede de abajo hacia arriba–*bottom-up*–, como multinivel, en paralelo o también horizontal. En todos los casos se tratan de metáforas que expresan de manera idónea la idea de que ya no existe centralidad ni una jerarquía rígida. Un concepto reciente acuñado para expresar esta idea es la de *comunidad de aprendizaje*. No sin subrayar la idea de comunidad *contrario sensu* a la de sociedad (Maldonado, 2014, p. 12).

La Educación Rural como proceso que se da más allá de los muros de la institución educativa y en la que las dinámicas de los mismos territorios rurales potencian, « se sitúa en un nivel

de acciones y dinámicas de formación específicas que se articulan con necesidades y realidades de los contextos en función de su naturaleza y definición social» (Díaz, 2019, p. 94).

Palabras clave**:** comunidad de aprendizajes, currículo propio, relación pedagógica.

Subcategoría Perspectiva crítico social-La Educación Rural desde el enfoque crítico social para la construcción de paz.

Para finalizar, esta subcategoría tiene un sentido muy especial en el marco de esta investigación, no sólo porque se ha ubicado la Educación Rural en un periodo que tiene inserto la firma de un Acuerdo de paz con la que fue en su momento la guerrilla más vieja del continente, sino porque al hablar de zonas rurales, también se trata de los territorios junto a sus comunidades, que más han sufrido las consecuencias del conflicto armado. En este sentido comprender la Educación Rural como herramienta para la construcción de paz, es enormemente potente, pues tiene un rol en la generación de escenarios para la construcción de paz, según Lozano (2017); Naranjo y Carrero (2017) en Díaz (2019).

Para identificar, aquellas características que permiten definir qué se comprende por Educación Rural para la construcción de paz, es necesario antes señalar qué es la construcción de paz. Para esto, es muy acertado lo que postula Díaz (2019), quien habla desde los conceptos de construcción y consolidación de paz, puntualizando que «se han venido generando desde los estudios de conflicto y paz, teoría de construcción y consolidación de paz, pero también desde otras ciencias como la antropología, educación, entre otras». (Díaz, p.96, 2019). Por ende, pueden existir una variedad de nociones al respecto, y en este caso,

nos parece acertada la conceptualización de Lederach (1997), quien argumenta que la construcción de paz es un «concepto amplio que comprende, genera y sostiene el conjunto de procesos, acercamientos, y etapas necesarias para transformar el conflicto hacia relaciones pacíficas y sostenibles» (Lederach, 1997, p. 20). Al respecto, Díaz (2019) afirma que, esto abarca una amplia variedad de actividades, acciones, funciones con una ubicación antes y justo después de un acuerdo de paz, es decir tiene una dimensión temporal como parte de un proceso, pero además es «constructo social dinámico» (Lederach, como se citó en Díaz, 2019)

Por lo anterior, la Educación Rural comprendida como acto político y vía para la construcción de paz en tiempos de transición política fruto de un Acuerdo de paz, tiene un sentido importante en la construcción de comunidades críticas (con, por y para la gente) que inciden en la toma de decisiones y transformación de realidades, lo que necesariamente pasará por reflexiones y acciones colectivas para la reconstrucción/fortalecimiento del tejido social, definición de currículos en sintonía con la problematización y estudio del conflicto armado interno, dignificación de las víctimas, entre otras.

Palabras claves: construcción de paz, cátedra de paz, Derechos humanos (DDHH), pedagogías de las memorias, conflicto armado, transición política.

4.2.7 Acuerdo de paz: recorrido y acuerdo firmado recientemente en Colombia

En diferentes territorios alrededor del mundo se han desencadenado diferentes conflictos a raíz de diversas causas, desde la autodeterminación hasta la democratización del país, entre otros, que han traído consigo decenas de consecuencias a las poblaciones civiles

que se encuentran en medio de las confrontaciones armadas; la salida política y negociada al conflicto armado ha sido la opción que ha permitido a estos territorios dejar a un lado la violencia para encaminarse al desarrollo de un proceso que permita avanzar sus naciones a partir de la paz y la reconciliación y poner en la mesa política otros temas diferentes a la violencia, como la educación de las poblaciones que por el conflicto fueron marginadas de ciertos derechos; esto la construcción de un Acuerdo de Paz en el que su implementación logre iniciar una nueva etapa que acceda a superar las causas estructurales que generaron el conflicto.

Tanto para el caso colombiano con la firma del reciente Acuerdo Final de paz firmado entre el Estado Colombiano y la insurgencia de las Farc, como en otras experiencias del mundo, se ha pasado por fases de diálogo, acuerdo de paz e implementación de lo firmado. Como lo resalta Fisas (2010) podemos nombrar los casos de acuerdos de paz logrados en El Salvador, Guatemala, Irlanda del Norte, Angola, Sudáfrica, Sierra Leona, Sur de Sudan, entre otros.

Ahora bien, en cuanto a Colombia, primero debemos decir que, hay particularidades en la violencia sociopolítica en la que se encuentra envuelta, que se consolida por el hostigamiento partidario y estatal, que junto a la desigualdad y la exclusión social terminaría dándole paso a la conformación de organizaciones guerrilleras en la mitad del siglo XX. En este contexto, se han construido propuestas y consolidaciones de diferentes acuerdos o procesos de paz que buscaban detener los enfrentamientos y darle una salida negociada al conflicto armado colombiano. Siguiendo a Villarraga (2010) nombraremos algunos antecedentes de procesos de paz en nuestro país (1986 a 2002), que en parte ayudarán a

develar lo complejo de la salida negociada al conflicto por la presencia de diferentes grupos armados, pero señalando que posiblemente una salida negociada al conflicto es insuficiente si el gobierno y el poder hegemónico no reconoce las causas estructurales del mismo y no busca los cambios suficientes para superarlas.

- Gobierno de Belisario Betancur (1982): Se destaca que después de 1983, año en el que iniciaron los diálogos entre las Farc (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el gobierno nacional, en 1984 se firma una tregua (conocida como el Acuerdo de la Uribe- Meta), que permite el surgimiento de la Unión Patriótica-UP, mientras tanto el gobierno conformaba una Comisión de Negociación y Diálogo para iniciar las conversaciones con el M-19 (Movimiento 19 de Abril), el EPL (Ejército Popular de Liberación) y la ADO (Autodefensa Obrera) que terminaría con la integración de los anteriores grupos a una tregua bilateral conjunta y que permitió el llamado a un gran diálogo nacional por la paz , al tiempo que surgió spacio conocido como la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, escenario de articulación de los grupos insurgentes participes de la negociación. De este proceso, es necesario señalar que, el Estado Mayor de las Farc, expuso una «reforma agraria, la distribución de la riqueza y la necesidad de un gobierno democrático, progresista, revolucionario, patriótico y de liberación nacional» (Villarraga, 2015, p. 23). Es decir, este es uno de los más importantes antecedentes para el Acuerdo Final de paz sobre Reforma Rural Integral. Finalmente, el proceso de paz empieza a debilitarse a causa de la fuerte oposición política, la falta de resultados en los escenarios de dialogo, la crisis socioeconómica que vivía el país y la actuación conjunta de paramilitares narcotráfico

fuerza pública para el exterminio de la oposición, en lo que se conoció como la *guerra sucia.*

- Gobierno de Virgilio Barco (1986-1990): Este gobierno criticó el proceso de paz del gobierno anterior y asumió la institucionalización y la conducción personal del proceso de paz y su respeto a los Acuerdos de La Uribe (Meta). El proceso de paz que se construía desde el gobierno anterior con las Farc-Ep, expresado en el Acuerdo de la Uribe, entró en crisis y causó la ruptura de la tregua, sumado a la persecución y exterminio de la UP. Ante el exterminio de sus militantes, la UP exigía garantías de participación para hacer contrapeso a la persecución y exterminio que venía experimentando y solicitando el cumplimiento de lo acordado en la Uribe, acompañado de reformas que permitieran un avance sustancial del proceso de Paz. En las regiones el gobierno deslegitimaba las reivindicaciones campesinas, denuncias de atropellos por parte de las Fuerzas Armadas y sus respectivas movilizaciones a partir del argumento de que solo eran medios promovidos por las Farc para obstaculizar los operativos militares contrainsurgentes en la región, lo que terminó en desplazamientos a partir del hostigamiento gubernamental a los campesinos y sus exigencias. Frente a la crisis humanitaria que experimentaban las comunidades de diferentes territorios del país, el gobierno defendió el actuar militar a través de sus discursos «del debido respeto de los derechos humanos y argumentaron que las fuerzas armadas, por su naturaleza, no los podían violar, puesto que su finalidad era precisamente la de salvaguardia de las comunidades» (Villarraga, 2015, p. 50). Además, ignoró los problemas de derechos humanos y su relación con las Fuerzas Militares y tampoco actuó frente a los grupos paramilitares. Por el contrario, el M-19 conversó con el gobierno de forma autónoma, dando paso a la dejación de armas y a

la propuesta de Asamblea Nacional Constituyente, lo que llevó al desarme y desmovilización del M-19 el 2 de marzo de 1990; el nuevo movimiento político tuvo simpatía en la población al ser participe de este proceso de participación ciudadana a tal punto que se constituyó en la principal votación en la elección de delegados para la Asamblea Nacional Constituyente.

- Gobierno Gaviria 1990-1994: Este gobierno siguió con los procesos de paz que se desarrollaron en el mandato de Virgilio Barco, por esto, apoyó la realización y el incentivo gubernamental para la realización de la Asamblea Nacional Constituyente permitió a través de sus reformas abrir nuevas posibilidades de paz, asumiendo así la constituyente como parte de la iniciativa gubernamental. Como lo señala Villaraga (2015) con las negociaciones de paz de las otras guerrillas como EPL, el PRT (Partido Revolucionario de Trabajadores) y la guerrilla indígena MAQL (Movimiento Armado Quintín Lame), se desarrolló el indulto y condiciones para los proyectos políticos nacidos a partir de la transición a la legalidad, así como la participación en la constituyente y en el marco de la implementación de los programas de reinserción. Frente a los diálogos de las Farc y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el gobierno amplió la política de paz y la constituyente envió una delegación para hablar con estas organizaciones en Caracas, junto a organizaciones sociales invitadas, con el acompañamiento de la iglesia católica. En esta medida, durante el gobierno de Cesar Gaviria se desmovilizaron a través de salidas negociadas al conflicto armado los movimientos guerrilleros del EPL, el PRT, el MAQL, sólo se mantuvieron activas las Farc y el ELN, las cuales sufrieron ataques a Casa Verde, Uribe (Meta) el mismo día que el país elegía a los representantes frente a la constituyente.

- Ernesto Samper (1994- 1998): En este periodo, no se tuvieron avances notorios, Villarraga (2015) indica que se reconoció políticamente a los grupos guerrilleros, y el nuevo intento de diálogo con el ELN tampoco prosperó.

- Andrés Pastrana (1998- 2002). El mandatario conservador, retomó diálogos con las Farc, dando origen al tan sonado, complejo y tensionante proceso de San Vicente del Caguán y que de acuerdo a Villarraga (2015) se contó con una zona de despeje de más de 40.000 kilómetros cuadrados (ubicados en municipios de Caquetá y Meta) donde se desarrollaron algunos diálogos sin cese de hostilidades, es decir, se dialogaba en medio de las balas. Sin embargo, después de casi tres (3) años este proceso nuevamente falló y el gobierno ordenó la retoma de la zona de distensión.

De allí en adelante, es decir desde 2002 a 2012, no se retomaron acercamientos públicos para diálogos entre el gobierno y las guerrillas, y así buscar una solución política al conflicto armado, por el contrario, la respuesta fue la confrontación armada.

Es hasta 2012 que el gobierno de Juan Manuel Santos inicia la fase exploratoria de diálogos de paz con las Farc, los cuales condujeron a la firma en 2016 del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, que se estructuró en cinco puntos: Punto 1 «Reforma Rural Integral»; Punto 2 «Participación política: apertura democrática para construir la paz»; Punto 3 «Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas»; Punto 4 «Solución al Problema de las Drogas Ilícitas»; Punto 5 «Victimas» y Punto 6 «Mecanismos de implementación y verificación»

Este acuerdo histórico marca luces de una transición política, pues como lo indica el documento, se ubican los esfuerzos y anhelos por la paz en Colombia, que más allá del silenciamiento de los fusiles, debe cimentarse en «reversar los efectos del conflicto y a cambiar las condiciones que han facilitado la persistencia de la violencia en el territorio» (Gobierno nacional y Farc, 2016, p, 3). Justamente como se veía en apartados anteriores, el campo colombiano ha sido históricamente uno de los más afectados por el conflicto armado, y posiblemente por eso no fue en vano que el primer acuerdo logrado se

Denominará Reforma Rural Integral-RRI-, en donde el territorio rural se constituyó como el eje central y en el que se estipuló que se tenía como objetivo la contribución a la «transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p, 7), y donde precisamente aparece la Educación Rural desde la necesidad de «establecerse planes nacionales financiados y promovidos por el Estado destinados al desarrollo rural integral para la provisión de bienes y servicios públicos como educación, salud, recreación, infraestructura, asistencia técnica, alimentación y nutrición, entre otros, que brinden bienestar y buenvivir a la población rural -niñas, niños, hombres y mujeres-» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p. 11).

Es por esto por lo que, al concatenar Educación Rural y Acuerdo Final de Paz, surgen reflexiones e interrogantes sobre el curso de la comprensión de la Educación Rural en estos documentos de política pública que finalmente orientan las disposiciones para el sector educativo. Además es importante señalar que el conflicto armado no terminó con este Acuerdo Final de Paz, pues sumado al incumplimiento de lo acordado por parte del gobierno,

no se debe perder de vista que hasta la fecha sigue activa la guerrilla del ELN, permanece el accionar de grupos paramilitares, han aparecido disidencias de las Farc, entre otros grupos armados, que definitivamente han repercutido en el recrudecimiento del conflicto armado. Por ende, la guerra bien sea manifiesta o latente, hace que las poblaciones rurales sigan entre el fuego cruzado, poniendo las víctimas, empobrecidas y en un continuo despojo.

4.2.8. Enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental

La enseñanza de las ciencias naturales tiene como objetivo formar ciudadanas y ciudadanos capaces de resolver problemas y participar en la toma de decisiones en cuanto a la conservación, conciencia del ambiente y el impacto en la sociedad (Jiménez et al., 2003). Así, desde 1998, el Ministerio de Educación Nacional MEN, propuso en los Lineamientos curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental, tomar tres tipos de referentes teóricos, el primero es el filosófico y epistemológico, el segundo el sociológico y el tercero, el psico-cognitivo. Para el presente trabajo, retomamos los referentes teóricos sociológicos, pues su fin es hacer un análisis acerca de la Escuela y su entorno: la escuela resignificada como una institución cultural y democrática en la que participativamente se construyen nuevos significados a través del trabajo colectivo, mediado por la relación entre sus integrantes. Por su lado, la educación ambiental tiene que ver con un proceso que le permite al individuo establecer relaciones de interdependencia con su entorno con base en el conocimiento reflexivo y crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural (MEN-MAVDT, 2002).

En consecuencia, se hace indispensable, inferir los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural en el marco de la firma e implementación a 2019 del «Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera» con el fin de plantear reflexiones sobre la importancia de las mismas en la comprensión, apropiación y defensa del territorio, por esto, para el análisis de la categoría la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental en las políticas públicas de educación rural, se plantean estos tres ejes:

a. Enseñanza de las ciencias en clave de su función social en la educación rural.

Dentro de las diferentes perspectivas sobre las que se puede enmarcar la función social de la educación y especialmente, de la enseñanza de las ciencias en las comunidades rurales, Amar (2000) menciona que, «gran parte de la responsabilidad de la existencia de la sociedad se le asigna a la educación, ya que su función social está muy relacionada con la articulación respecto a un pasado histórico cultural y a un futuro que se requiere construir» (p. 4). Esto quiere decir que el compromiso que adquiere la educación en ciencias, obliga al reconocimiento de un contexto territorial político, económico y cultural que deriva de una trayectoria histórica pero que a la vez implica procesos educativos que la transformen y es cuando el autor propone cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento, indispensables para que una educación de este tipo pueda cumplir el conjunto de funciones que le demanda el próximo milenio:

Aprender a conocer: es indispensable tratar de combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de profundizar conocimientos en un reducido número de materias.

Aprender a hacer. Más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión se requiere adquirir, en un sentido más amplio, competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que propicien trabajar en equipo, dimensión frecuentemente descuidada en los sistemas actuales de enseñanza. Procurar que los estudiantes tengan la posibilidad de evaluarse y de enriquecer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo, en forma paralela a sus estudios.

Aprender a ser. Este pilar tiene relación con la necesidad de construir democracias genuinas, con ciudadanos y ciudadanas conscientes y solidarias. El siglo XXI demandará una mayor capacidad de autonomía; una mayor responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Se trata de explorar con la educación cada uno de los talentos que tienen las niñas, niños, adolescentes y adultos del mundo, como la memoria crítica, el raciocinio, el sentido estético y por la vida, las capacidades físicas, la facilidad para comunicarse con los demás, el afecto propio y hacia los demás, etc.

Aprender a vivir juntos. Clave para la construcción de la paz y de un mundo en condiciones dignas. Será necesaria la creación de nuevos sistemas educativos que desarrollen un mejor conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y costumbres y de sus lenguas. Aprender a convivir alentará la realización de proyectos comunes y una gestión de los conflictos entre personas y países (p. 11).

Esta fundamentación sociológica y empírica tiene por finalidad que la educación sea más situada, ya que los alumnos no existen fuera de los contextos socioeconómicos

particulares. Las personas somos seres sociales y mantenemos relaciones de interdependencia con nuestra misma especie y con los demás seres de la naturaleza, de allí reconocer como derecho el autocuidado y cuidado de los otros desde la alteridad y en corresponsabilidad con el Estado y la Sociedad (Pautassi, 2018, p. 729), es decir, las obligatoriedad de las condiciones y oportunidades para contar con una educación que dignifique la vida y permita rodear a todos los sujetos para poner en marcha una educación basada en la equidad social.

En sintonía por lo planteado por Amar (2000), Martínez y Comas (2005, p. 133) proponen que una de las primeras aproximaciones desde la perspectiva de la investigación histórico-educativa al debate en torno a la función social de las Ciencias de la Naturaleza es la introducción al currículo de nuevos planteamientos y prácticas educativas que contemplen siempre un papel más formativo que propedéutico para las ciencias escolares y en donde se constate la persistencia de este debate en la política educativa y legislación de la escuela.

Por otro lado, el movimiento *Ciencia, Tecnología, Sociedad* (CTS) aparece como alternativa a los programas convencionales de ciencias en donde se acerca la vida cotidiana de los estudiantes para sacar de un estatus de superioridad a los científicos y reconciliar la ciencia con la sociedad, proponiendo que las ciencias se conviertan en una mediación para la vida social, y por este motivo se hace necesaria una sociedad científicamente alfabetizada (Díaz, 2002 en Martínez y Comas, 2005, p. 132). Desde este mismo lugar epistemológico se propone que, la finalidad y el contenido de la educación científica en las enseñanzas obligatorias esté entorno a dos posicionamientos: **La educación científica para todos** y **La educación científica para futuros científicos**.

Recientemente (2020) el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Minciencias en Colombia, construyó los Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento Ciencia, Tecnología e Innovación de los ciudadanos para los ciudadanos, reconociendo que en nuestro territorio se generan condiciones para el desarrollo de la CTeI, con el fin de que los ciudadanos podamos atender asuntos de interés social y resolver problemas relacionados con salud, educación, industria, agricultura y ambiente, entre otros.

Así, la **Apropiación Social del Conocimiento** se desarrolla de diferentes formas; dependiendo de cómo nos integremos las personas y los grupos sociales en un contexto específico, cómo aportemos e intercambiemos nuestro conocimiento, cómo generemos nuevos aprendizajes y cómo los utilicemos de la manera más adecuada para aprovechar los recursos con el fin de mejorar nuestra calidad de vida, o bien, para resolver problemas generando experiencias alternativas e innovadoras. De esta forma, los grupos sociales participamos y nos convertimos en actores y protagonistas de nuestra propia realidad (Minciencias, 2020, p. 7). Para ellos, definieron cinco principios que orientan esta Política y que fundamentan el enfoque de Apropiación Social del Conocimiento: *Reconocimiento de contexto, Participación, Diálogo de saberes y conocimientos, Confianza y Reflexión crítica* (p. 12).

Fonseca (2018) retoma los planteamientos de De Longhi y Rivarosa (2015), Jiménez (2003), Cañal (2004), Banet (2000), Castro y Valbuena (2007), Zogza (2016), Orozco y Cassiani (2019) reconocen, entre otras, las siguientes finalidades en los procesos de

enseñanza de las ciencias: la apropiación de un saber, un saber hacer y una actuación que mejore la calidad de vida, la formación de pensamiento crítico, puesto que nuestros objetivos no se reducen a enseñar biología, sino que también incluyen formar ciudadanos y ciudadanas capaces de resolver problemas, de participar en la toma de decisiones. Construir conocimientos biológicos funcionales e integrados aptos para la reflexión y actuación profesional en contextos concretos de la realidad socionatural y ante problemas reales, lo que recuerda y refuerza la necesidad de orientar la educación en este campo de una adecuada alfabetización científico – biológica de la población. Promover el desarrollo de aprendizajes, conceptuales, procedimentales, actitudinales, que permitan a los estudiantes proponer soluciones fundamentadas a determinados problemas medioambientales o relacionados con su alimentación y comportamientos saludables. Desarrollar un pensamiento sistémico de lo vivo y de la vida. La necesidad de educar a la ciudadanía como un gran desafío para la educación biológica que articule la comprensión de los conceptos biológicos con los procesos de toma de decisiones. La comprensión del conocimiento biológico, en relación con la comprensión y solución de los problemas socioambientales. Orozco y Cassiani (2019) plantean que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la biología, se debe articular con las realidades sociales, económicas, políticas, culturales y de identidad de los profesores y estudiantes. Sin embargo, esto no implica una homogeneidad en las perspectivas sobre las relaciones que se establecen entre el componente disciplinario biológico, y el componente social para guiar los procesos de enseñanza de biología.

De acuerdo al panorama anterior, nos encontramos ante una cambiante forma de comprender el papel social en la enseñanza y aprendizaje de ciencias naturales y educación ambiental que hace más de 20 años se viene planteando como un

reconocimiento por los saberes, dinámicas socioeconómicas, las realidades de los contextos, los territorios, las problemáticas socioambientales, entre otras que son susceptibles de ser abordadas para su transformación hacia la dignificación de los habitantes partiendo de su experiencia y trayectoria y no desde una mera Alfabetización Científica que promueva un desarrollo económico en beneficio de las grandes empresas en alianza con los Gobiernos que empobrece y perpetúa las nociones coloniales de la educación y aún más en contextos rurales.

b. ¿Cuáles son los contenidos pertinentes para una Educación rural en relación a la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental?

Acorde con una educación basada en el reconocimiento de los saberes y contextos regionales, se proponen unos contenidos mínimos pertinentes con la educación rural en relación a la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental.

El primero de ellos es el concepto de **territorio**, comprendido como lo escenarios donde convergen dinámicas biofísicas y socioculturales y cuyo reconocimiento en las escuelas facilitaría la integración entre ellas para dar solución de manera participativa a problemáticas socioambientales mayores, y por otra parte, aportaría un mirada más amplia desde el tema de la educación rural pertinente para sus comunidades locales, «(…) para generar una articulación situada con los contextos próximos de ciudad urbana y la región, con lo que se pretende dar prioridad a la vigencia y garantía de los derechos de los niños y las niñas» (SDA, 2007).

Convencionalmente la percepción de territorio que se maneja en la cotidianidad, al igual que la concepción de ambiente y educación ambiental, muchas veces se limita a su espacialización, es decir, la delimitación del territorio a través de características biofísicas (relieve, hidrografía, cobertura vegetal, infraestructura vial, entre otros), descuidando las relaciones de la comunidad con el territorio, su historia, el uso del suelo, las características espacio-temporales y aspectos culturales, económicos y políticos que influyen en el habitual desarrollo de la institución, por esta razón, la región no puede continuar siendo solo un término vacío de abstracción teórica de la educación rural con una estructura meramente natural (Vargas y Ussa, 2014). Romper con este tipo de esquemas y avanzar en la construcción de nuevas formas de interpretar las relaciones socioculturales entre nosotros mismos y otros seres de la naturaleza, es una tarea que requiere de la cooperación de las diferentes disciplinas del saber.

Vargas y Ussa (2014) nos proponen una comprensión de la territorialización (la práctica en y del territorio) de la educación ambiental desde el análisis de tres conceptos estrechamente asociados a este: Espacio, Región y Territorio

> En principio, se asocia el concepto de región al de territorio, y con este, puede entenderse que el territorio denota un significado mucho mayor al comúnmente señalado que hace referencia a un área geográfica, referida a la naturaleza física de la superficie terrestre. En teoría, el territorio es un espacio geográfico que alude también a poder y control, límites y fronteras, apropiación y propiedad, singularidad y especificidad, pertenencia e identidad, símbolo y cultura colectiva (Lobato, 1997). No obstante, es necesario aducir también que, el territorio es el resultado de la acción

humana, tal como lo afirma Boisier (1996): «Es imposible concebir a un individuo sin coordenadas espaciales y temporales y poseedor de una identidad completamente subjetiva». Por ejemplo: No puede pensarse el territorio de una cuenca hidrográfica sin considerar la flora y la fauna presente en el lugar, como tampoco pueden desprenderse de su conjunto las actividades productivas (agropecuarias, mineras, entre otros), las familias asentadas, la arquitectura de los asentamientos y hasta la arquitectura inmaterial del grupo social (Castaño, 2006). La afirmación nos lleva entonces a relacionar el espacio geográfico con la historia, la economía, las formas culturales, los procesos de producción, la política y el poder. En esta concepción, se considera que el territorio es, antes que un ente dado para siempre, el resultado dinámico de los procesos de evolución histórica de la apropiación, uso y modificación del suelo por sucesivas sociedades, esto es, de las distintas fases de «producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones sobre la superficie» (Montañez, 2001).

Esta comprensión desde la interdependencia en las relaciones de todos los seres que habitamos una región geográfica y el reconocimiento de las dinámicas propias y con externos, nos permite situar unos contenidos pertinentes para desarrollar reflexiones en aula que nos lleven a transformar las realidades en los diferentes territorios en el marco de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.

Otro contenido fundamental para la educación rural en relación con la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental, **es la sustentabilidad** entendida desde sus diferentes principios que deberían ser intrínsecos con nuestro comportamiento, como el poder

comprender la limitación de recursos escasos de una sociedad ante unas necesidades humanas diversas e ilimitadas y su relación con los límites de crecimiento económico; la necesidad de transformar el sistema económico dominante para garantizar que la industria y la agricultura produzcan energías limpias sobre la base de la utilización de recursos renovables; la satisfacción de las necesidades presentes sin comprometer las generaciones futuras, con el propósito de encontrar el bien común. Todos estos fundamentos de lo «sustentable» traen consigo un nuevo enfoque sobre la necesidad de un cambio en la mentalidad humana, a través de una revolución cultural en la educación y en los valores de la sociedad (Zarta, 2018, p. 411).

La definición de la palabra sustentable involucra diversos aspectos muy importantes, entre los cuales podemos contemplar (p. 412):

- La sustentabilidad tiene que ver con lo finito y delimitado del planeta, así como con la escasez de los recursos de la tierra.
- Con el crecimiento exponencial de su población-
- Con la producción limpia, tanto de la industria como de la agricultura.
- Con la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales.

Los efectos de la interacción de estos fenómenos tienen varias implicaciones: de un lado, los recursos naturales, las materias primas y la energía que se utilizan en los procesos productivos, se explotan más rápidamente de lo que puedan restablecerse.

En otros términos, el concepto de sustentabilidad facilita entender que estamos ante un mundo con recursos naturales escasos y necesidades ilimitadas, una población siempre

creciente, un desarrollo económico que se ha dado con base en tecnologías ya obsoletas (con un consumo energético desorbitante que además genera una gran contaminación). Todo este panorama que está ya generando efectos climáticos devastadores nos ha llevado a comprender que existe una capacidad límite de sustentación para el planeta, y que nos estamos acercando rápidamente al colapso del ecosistema.

De otro lado, la sustentabilidad nos permite tener una visión en la cual el tiempo juega un papel muy importante; por tanto, lo sustentable también está relacionado con una dimensión temporal, vinculando la correlación entre los hombres con el tiempo y la existencia de problemas para las generaciones futuras (Zarta, 2018, p. 413).

Por último, los contenidos alrededor del concepto de **Biodiversidad,** son fundamentales en una educación rural por cuanto propician el reconocimiento de las riquezas culturales y naturales de un territorio para su defensa, protección y mantenimiento. Bermúdez y De Longhi (2015, p. 15) mencionan que uno de los desafíos en la enseñanza de la biodiversidad representa

> «abordar la noción de diversidad biológica y construir su conocimiento didáctico que lleva a pensar en un análisis desde múltiples aristas, no solo por estar en desarrollo permanente su campo conceptual y empírico, sino también por las diferentes miradas que atesora y los variados alcances educativos para su tratamiento en las aulas». Aunque las y los docentes posean conocimientos previos de Biología, Ecología y Didáctica, recogidos en su experiencia profesional y en su formación inicial, surge la necesidad de construir una visión integrada y a la vez actualizada de la biodiversidad en cada territorio y con la participación de sus habitantes. «Por ello consideramos que

> una adecuada transposición didáctica implica adaptar los distintos conocimientos a los contextos en los que pueden ser útiles, explicitando relaciones, procesos y experiencias de campo, así como ejemplificando y respetando las problemáticas que le dieron origen, personalidad e historia a lo que se cuenta» (p. 17).

Es necesario que cada vez, este concepto, en el marco de los contenidos de una educación rural, resignifique su sentido, relacionándolo con nuevos enfoques y ampliándolo desde nuevas investigaciones en distintos campos, pero, sobre todo, desde las voces de las y los habitantes del territorio. De acuerdo a lo anterior, algunos de los debates más recientes sobre el concepto de diversidad han posicionado las siguientes interpretaciones: «La diversidad biológica comprende a todas las formas de vida sobre la Tierra, considerando diferentes escalas (temporales y espaciales), su variedad, su heterogeneidad y las formas de organización de las que son parte» (p. 21).

Por otro lado, en la actualidad, se considera que diversos componentes de la diversidad biológica influyen sobre las propiedades de los ecosistemas, y en consecuencia, los beneficios que los seres humanos derivan de ellos para sostener su bienestar. Es imprescindible entonces comprender estos componentes de la diversidad biológica y sus relaciones con el bienestar humano (Díaz et al., 2015, p. 12).

Cuando se habla de biodiversidad se hace referencia a todos los organismos, desde los más pequeños hasta los más grandes y se considera su variabilidad a niveles genéticos (por ejemplo, la variabilidad intraespecífica, o sea entre poblaciones dentro de una misma especie) y ecológicos (por ejemplo, la variabilidad entre especies y entre comunidades). En algunas

de sus acepciones más amplias, se incluye también a los ecosistemas; es decir, al conjunto de seres vivos con el ambiente no vivo con el cual interactúan (como los minerales) (Díaz et al., 2015, p. 12 en Bermúdez y De Longhi, 2015, p. 27).

En consecuencia, Galleto y Torres (2015 p. 57) proponen que, para la enseñanza y aprendizaje del concepto de biodiversidad en los contextos escolares «la escuela secundaria puede proveer nuevos modelos cognitivos acerca el mundo natural y de nuestra relación con él, promoviendo el pensamiento crítico en las distintas instancias educativas y motivando la reflexión sobre la estrecha relación entre el bienestar de las poblaciones humanas y la conservación de la biodiversidad».

c. ¿Cuáles son las estrategias y las metodologías: ciencia, tecnología, sociedad ambiente?

En relación a las estrategias y metodologías que promueven una educación construida desde la participación y pertinente en los diferentes contextos, la perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad y Ambiente -CTSA, se constituye como esa apuesta que, de manera general través del uso de las discusiones y reflexiones de los estudios sociales de la ciencia en la educación, promueve una enseñanza para la participación pública y política en ciencia y tecnología desde la contextualización-problematización de las mismas en la práctica educativa. Según Franco y Von Linsingen (2011), se pueden comprender tres ejes de la perspectiva de Ciencia, tecnología y Sociedad así:

El primero relacionado con la política, el cual se orientaría a identificar las implicaciones educativas de la política científica que se materializan a través de la

divulgación/popularización/apropiación promovida por los Ministerios de Ciencia y Tecnología y los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la región. *Un segundo eje estaría direccionado a la búsqueda de alternativas para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la tecnología en el campo de la educación* (formal, no formal e informal), promoviendo visiones no esencialistas y socio-culturalmente situadas, tanto de realidades específicas, como del propio conocimiento científico y tecnológico. El *último eje estaría relacionado con la didáctica*, la cual presenta dificultades en los discursos propuestos en la región sobre educación CTS, tanto por sus implicaciones en el currículo como por las herramientas pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues por medio de estos se movilizan diferentes intereses (políticos, educativos, económicos, etc.).

En la apuesta por situar una educación acorde con las características del territorio colombiano, Minciencias (2020), reconoce que

> Colombia es un país con características físicas, geográficas, atmosféricas y demográficas únicas. Su riqueza y biodiversidad son reconocidas a nivel mundial y son una oportunidad para el desarrollo equilibrado, equitativo y sostenible. Los ciudadanos podemos aportar ideas desde diferentes áreas del conocimiento aprendido formalmente (física, química, informática, biología, …), o de manera no formal y experiencial (siembra de cultivos, manejo de materiales naturales para construcción, disposición adecuada de residuos sólidos, uso de plantas medicinales, …) y reconocer, valorar, comprender, usar y aplicar ese conocimiento para, de manera colectiva, atender nuestras necesidades con recursividad, ingenio y sentido de pertenencia.

Colombia es un territorio en donde se generan condiciones para el desarrollo de la CTeI, con el fin de que los ciudadanos podamos atender asuntos de interés social y resolver problemas relacionados con salud, educación, industria, agricultura y ambiente, entre otros. El conocimiento que es compartido y apropiado por las personas es variado, dependiendo del problema o reto a enfrentar por parte de los grupos sociales.

La Apropiación Social del Conocimiento se desarrolla de diferentes formas; dependiendo de cómo nos integremos las personas y los grupos sociales en un contexto específico, cómo aportemos e intercambiemos nuestro conocimiento, cómo generemos nuevos aprendizajes y cómo los utilicemos de la manera más adecuada para aprovechar los recursos con el fin de mejorar nuestra calidad de vida, o bien, para resolver problemas generando experiencias alternativas e innovadoras. De esta forma, los grupos sociales participamos y nos convertimos en actores y protagonistas de nuestra propia realidad.

En esa medida, podemos generar Apropiación Social del Conocimiento (Minciencias, 2020) de diferentes maneras, como, por ejemplo:

- Desarrollando proyectos de CTeI para solucionar, fortalecer y mejorar asuntos de interés social a través de un intercambio de saberes entre las personas o grupos sociales, que se conviertan en experiencias positivas en un contexto determinado.
- Acercando, desde la ciencia ciudadana, los grupos sociales con las comunidades científicas e investigadores en una dinámica en donde ciudadanos y científicos,

aportamos conocimiento en igualdad de condiciones.

- Adaptando en nuestros contextos experiencias de CTeI desarrolladas por otros grupos sociales y que han tenido resultados favorables en la atención de demandas colectivas.
- Articulando planes, programas y políticas del sector de CTeI que fomenten la ciencia ciudadana y la comunicación pública de la ciencia para fortalecer la relación entre ciencia y sociedad (p. 8).

En este panorama, es importante promover:

- El desarrollo de experiencias con nuevas formas de diálogo, mediación y articulación entre actores y sectores en torno a la CTeI.
- La implementación de novedosas modalidades de convocatoria que se orienten a involucrar más y diversos actores, para aumentar la participación ciudadana en las dinámicas de CTeI (p. 9).
- La inclusión de más actores sociales, institucionales, públicos y privados en las dinámicas de ciencia, tecnología e innovación desde apropiación.
- El fortalecimiento de capacidades en los territorios y en las comunidades para que en el mediano y largo plazo se fortalezcan en CTeI.

En síntesis, respecto a la didáctica de las ciencias, es importante situar los planteamientos de Porlán (2018), en su artículo «Didáctica de las ciencias con conciencia», quien señala que el nuevo paradigma en la enseñanza de las ciencias, debe preparar a los sujetos «para el compromiso y la acción solidaria en la resolución de los grandes problemas

y necesidades de nuestro mundo local y global y a favor de las mayorías sociales del planeta» (p. 10). Amplía el autor, que «En el ámbito específico de la educación científica, el nuevo paradigma debe promover una alfabetización científica crítica, develando los mitos y estereotipos sociales propios del pensamiento simplificador, impulsando el enriquecimiento del conocimiento de la ciudadanía y el desarrollo de la inteligencia y la acción colectiva para el bien común» (p. 11). Finaliza señalando que «se debe favorecer una democracia epistemológica donde el conocimiento no sea un instrumento de dominación social» (p. 11), así, la invitación es a pensar una enseñanza de las ciencias en clave de un ejercicio de emancipación, de transformación y de equidad social.

5. Marco metodológico

El presente proyecto de investigación se ubicó en el marco de la investigación documental respecto a lo que ha sucedido con las Políticas Públicas Educativas Rurales de Colombia en el momento histórico del Acuerdo Final de paz, y que ha provocado una configuración de diferentes categorías en dichos documentos. De estas categorías se toma para el presente trabajo, el concepto de Educación Rural. Se pretende así, revisar los elementos dentro de los documentos que estén incluidos en esta categoría para realizar una comparación y análisis de lo encontrado y proponer los principales retos y desafíos frente a la construcción colectiva de nuevas políticas educativas para la ruralidad.

A continuación, se describen los aspectos metodológicos que se desarrollaron en esta investigación tales como paradigma, enfoque metodológico, tipo de estudio, tipo de investigación, método de interpretación, fases de la investigación e instrumentos de recolección de información.

5.1. Paradigma interpretativo

Es momento de nombrar el *Paradigma interpretativo* como aquel que orientó esta investigación, pues su propósito es la comprensión de las dinámicas y fenómenos en condiciones naturales, así como de las situaciones, significados e intenciones que llevaron a los hechos a ser lo que son, además busca evidenciar la interconexión de elementos que pudieron influir en los resultados observados (Arnal, Rincón y Latorre, 1994). De ahí que la

relación sujeto-objeto está influida por la interacción de factores subjetivos y se espera que la lectura que se haga de ésta, contemple las diversas dinámicas en los tiempos y contextos regionales a propósito de la Educación Rural. De ahí que sus métodos e instrumentos son de carácter cualitativo y descriptivo y el análisis está basado en la inducción y triangulación de la información, pues es a partir de varias miradas que se puede hacer una aproximación de la comprensión del fenómeno de manera más cercana a su realidad (Arnal et al., 1994).

5.2. Enfoque metodológico cualitativo- descriptivo

Se considera que el enfoque cualitativo de investigación resultó ser el más adecuado para este trabajo, pues la intención de indagar sobre el desarrollo de las políticas públicas rurales en Colombia durante el momento histórico del Acuerdo Final de paz, desde la investigación documental a través del análisis de contenido, es decir, la investigación cualitativa nos permitió, como lo mencionan Hernández et al. (2010), descubrir una realidad para comprender un fenómeno social complejo, como lo es el concepto de Educación Rural, que se presenta en estas políticas y la participación de la comunidad en su construcción que derivan de estas cartas de navegación y que va ligado a la pertinencia del sistema educativo rural. Estos referentes se contraponen a la investigación cuantitativa, pues «el acento no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo» (Hernández, et al, 2010, p. 33).

La investigación descriptiva comprende el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y trabaja sobre realidades de hecho presentes. Para esta investigación, se utilizó la investigación documental, cuyo objeto es analizar los diferentes fenómenos que se

presentan en la realidad utilizando como recurso principal los diferentes tipos de documentos que produce la sociedad y a los cuales tiene acceso el investigador. El objetivo de la investigación descriptiva, consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

Por otro lado, la investigación cualitativa, nos permitió, de manera inductiva, desarrollar una descripción preliminar de los cambios de la Educación Rural desde las políticas públicas educativas rurales en cuanto al concepto de educación, al considerar categorías emergentes durante la investigación, dando espacio a estudiar varias realidades subjetivas sobre el objeto y construir una mirada intersubjetiva de esa realidad a partir de ellas donde dialogaron tanto las voces institucionales como las de expertos, comunidades y contextos que han dejado huella en planes, programas y proyectos educativos rurales. Por lo anterior, la investigación cualitativa nos fundamentó en nuestro interés de interpretar el significado de los procesos sociales y políticos de los contextos educativos rurales a través del análisis documental, teniendo en cuenta los avances en la política de Educación Rural para Colombia, los procesos participativos en su construcción y las particularidades de esta educación en los diferentes territorios regionales.

La investigación cualitativa se puede dar en cualquier contexto y surge de las indagaciones sobre algún fenómeno, las cuales a su vez serán diversas y guiarán distintas preguntas de investigación, sin perder de vista que se abordan desde «un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno» (Hernández, et

al, 2010, p. 34). Basadas en lo anterior y partiendo de experiencias y apuestas tanto laborales como personales, hemos ubicado como tema central las categorías de Perspectiva desarrollista, comunitaria y sociocrítica.

Finalmente, creemos que los métodos cualitativos nos dieron acceso al abordaje de la pregunta de investigación, pues dentro de sus finalidades se encuentra «identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos (…),, comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar (…) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada» (Vasilachis, et al, 2006, p. 31) Es decir, abordar un fenómeno social como el del desarrollo, fortalezas, retos de la Educación Rural en Colombia y problematizar desde aspectos como: la descontextualización de las políticas públicas en Educación Rural, una falta de pertinencia en relación a realidades del contexto rural (dinámicas productivas, conflicto armado interno, sistema educativo rural descontextualizado) y finalmente ausencia de participación de las comunidades en la construcción, implementación y veeduría de la Educación Rural, que se encuentra atravesada porla inequidad y falta de garantías para una vida digna, implicaría que al hacer un análisis o valoración de la política pública de ruralidad se puedan apalancar procesos críticos y de participación de las comunidades rurales como ejercicio de empoderamiento, por lo cual «los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales» (Vasilachis et al., 2006, p. 31)

5.2.1. Tipo de estudio interpretativo hermenéutico

El uso de diferentes métodos en el marco de una investigación cualitativa se analiza desde los principios del paradigma interpretativo, el cual tiene diversas perspectivas de análisis. Algunos de estos métodos son: el análisis de contenido, la hermenéutica, el análisis lingüístico de textos, las entrevistas en profundidad, las historias de vida y revisión de archivos, entre otros (Vasilachis, 1992).

Se consideran los planteamientos de Maxwell (1998) al comprender a la investigación cualitativa como inductiva y hermenéutica, pues centra el interés en el significado y la interpretación, la cual depende del contexto. Para este autor la investigación cualitativa se puede usar para las siguientes finalidades:

- Comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar.
- Desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo estos procesos de forma local, contextual y situada.

5.2.2. Tipo de investigación: Investigación documental

Se utilizó el tipo de investigación documental, entendiendo que este tipo de investigación, según Morales (2003), es un proceso de construcción de conocimientos, descubrimientos y explicación de una realidad, en la que además se necesita de una rigurosidad en el trabajo sistemático, a partir de la lectura, análisis y síntesis de la información que ya han producido otros/as, y así dar origen a una nueva información, por lo tanto, podemos señalar tres elementos específicos de la investigación documental, en primer lugar,

> Tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, más no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales (…) las fuentes impresas incluyen: libros enciclopedias, revistas, periódicos, diccionarios, monografías, tesis y otros documentos. Las electrónicas, por su parte, son fuentes de mucha utilidad, entre estas se encuentran: correos electrónicos, CD Roms, base de datos, revistas y periódicos en línea y páginas Web. Finalmente, se encuentran los documentos audiovisuales, entre los cuales cabe mencionar: mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y de televisión, canciones, y otros tipos de grabaciones. (Morales, 2003, p. 2)

En segundo lugar, «tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos» (Gómez, 2010, p. 31); y finalmente, este tipo de construcción de conocimiento hace que se aprecie la lectura y

escritura como «procesos de construcción de significados, vistos en su función social (…),no se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia» (Morales, 2003, p. 2).

5.2.3. Método de interpretación: Análisis de contenido

El análisis de contenido, se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recolección de información. Desde la lectura, que según Abela (1998), a diferencia de la lectura común, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y validada. En ese sentido es semejante en su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social, observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. No obstante, lo característico del análisis de contenido es que se distingue de otras técnicas de investigación sociológica, porque trata de técnicas que se articulan intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos.

Berelson (1952, p. 18), sostiene que el análisis de contenido es «una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación». Según esta definición el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La «objetividad» se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La «sistematización» hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (Abela, 1998).

Del modo más simple y general, se puede decir que el análisis de contenido es fundamentalmente un tipo de medición de carácter científico aplicado a un mensaje, en el marco de propósitos del ámbito de las ciencias sociales.

La «medición», que se estima un componente importante sino indispensable, implica la existencia de procedimientos de clasificación sea nominales, ordinales o escalares, pero el conteo del número de veces que aparece un elemento es la medida de frecuencia asociada a la clasificación, que es la que permite el manejo estadístico de los datos (Arandes, 2013).

La simple producción de cifras a partir de un texto (mensa- je) no justifica en sí mismo el análisis de contenido. Es su inserción en un conjunto, en una investigación tendiente a demostrar una hipótesis no obvia lo que lo justifica. En este sentido, la mayor parte de los análisis de contenido se orientan a generar y respaldar inferencias. El análisis de contenido que sólo repite lo obvio es inútil, aunque para ello recurra a mediciones. El análisis de contenido siempre tiende a poner en evidencia algo que no salta a la vista en una lectura casual (Arandes, 2013).

Estamos de acuerdo con la afirmación del profesor Ortega E. (2002), quien plantea que: «el análisis de contenido puede utilizarse tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo, en función de la propia naturaleza de los objetivos específicos a investigar, estando el enfoque a emplear condicionado en parte por el propio campo en el que se pretende aplicar el análisis de contenido». (p, 43)

En cuyo caso, el objeto final del análisis de contenido parece ser el significado, cuya percepción depende de la existencia de las señales y de las características de los significantes. Pero el mero análisis de las señales no da acceso al significado. El aspecto semántico reviste por lo tanto la primera prioridad en todo análisis de contenido. Es decir que la interpretación debe privar a la mera enumeración de características (Arandes, 2013).

Componentes del Análisis de Contenido

La aplicación de la técnica de análisis de contenido en una investigación pasa por una serie de fases o etapas que involucran desde la definición del problema a investigar hasta el planteamiento de los análisis de resultados obtenidos. Algunas de las fases propuestas por los diferentes autores, son las siguientes:

Primera fase (objetivos e hipótesis de la investigación), Segunda fase. (Identificación del material objeto de estudio), Tercera fase. (Definición temporal del estudio y de la unidad de análisis), Cuarta fase (Definición de las categorías de contenido a analizar), Quinta fase (Sistema de codificación para evaluar las unidades de análisis), Sexta fase (Codificación de la información en las unidades de análisis), Séptima fase (Inferencias y análisis de los datos) y Octava fase (Presentación e interpretación de los resultados).

Para efectos de esta investigación se toma como referencia lo planteado por Arandes (2013) en ciertas de sus fases, con algunas modificaciones y se desarrolla la siguiente ruta metodológica.

5.3. Ruta metodológica: Fases de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se implementó una ruta metodológica en la que se involucran cuatro fases: *la Fase I: Revisión de la información*. En esta fase se realizó la elección de documentos que se sometieron a análisis y se plantearon las categorías y subcategorías sobre las cuales diferentes autores han descrito la Educación Rural para su posterior contraste con los hallazgos en los documentos de política pública de educación para la ruralidad en Colombia. Posteriormente, se llevó a cabo la *Fase II: Elaboración, validación, y aplicación del instrumento.* En esta fase se construyó una ficha de lectura y captura de las unidades de análisis donde además se categorizaron los marcos de referencia planteados en este trabajo. En *la Fase III: Interpretación y análisis de la información,* se utilizó el Software Atlas Ti para organizar y agrupar las unidades de registro según los documentos de política pública elegidos, las categorías y subcategorías de análisis. Por último, se planteó la *Fase IV: Proyección de desafíos,* desde los cuales se proponen retos a las actuales políticas públicas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz, tal y como lo señala la figura 2:

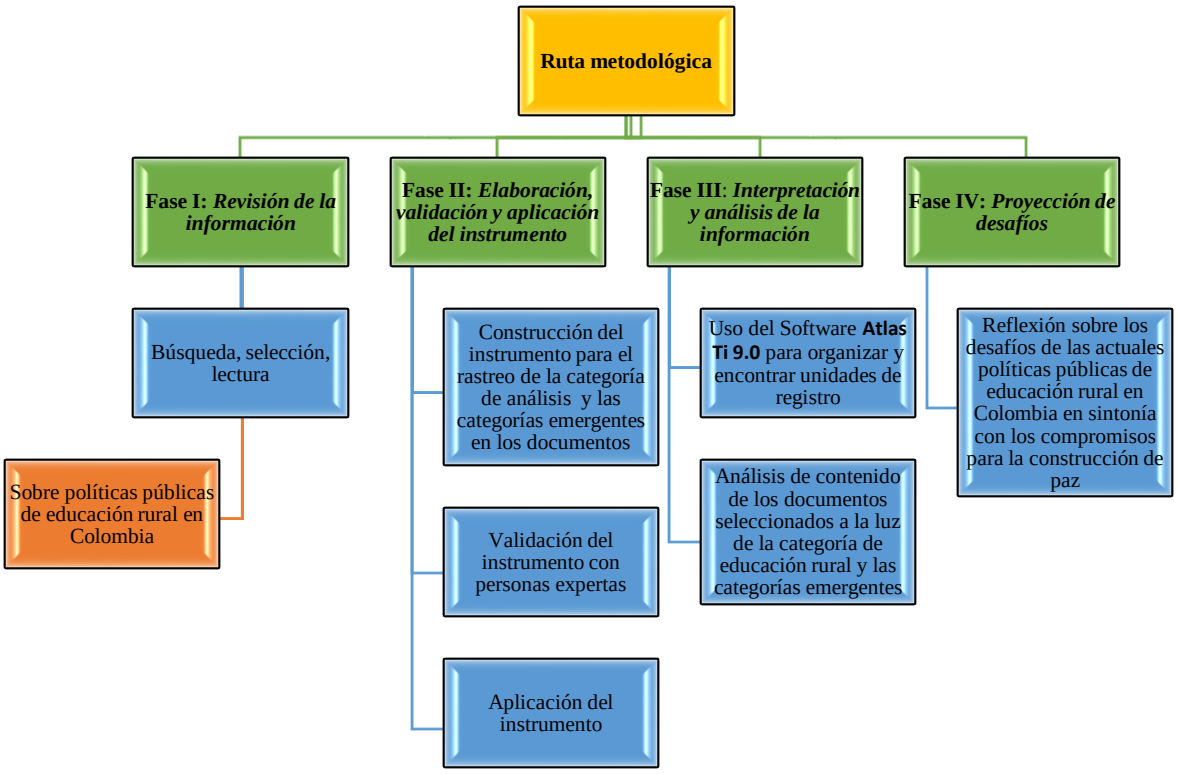


Figura 2. *Ruta metodológica en fases de la metodología planteada para la investigación. Fuente: Elaboración propia.*

5.3.1. Fase I. Revisión de la información

Bardin (1996) propone que, en el proceso de selección de los documentos, se realice una lectura «superficial» de los mismos para plantear la proyección de hipótesis o de categorías que se van a tener en cuenta para realizar el análisis y la posible aplicación de técnicas o uso de algún Software para la organización de las unidades de análisis o registro, su codificación y su agrupación posterior. Así mismo, recomienda que se constituya un corpus o conjunto de documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos bajo cuatro reglas: exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia.

Siguiendo las recomendaciones de la autora, en la Fase I de esta investigación se desarrolló la búsqueda, lectura y selección de información concerniente a políticas públicas, Educación Rural y Acuerdo Final de paz; teniendo en cuenta la exhaustividad se realizó un sondeo de todos los documentos que a nivel nacional implicaron alguna orientación en materia de Educación Rural a los establecimientos educativos en Colombia. De la misma forma, se aplicó la regla de la representatividad estableciendo como muestra ocho documentos del universo existente, que se constituye en una gran parte de las orientaciones existentes para el periodo de tiempo analizado a nivel nacional. También se tomó en cuenta la regla de la homogeneidad escogiendo documentos que obedecen al criterio de selección: documentos de carácter nacional. Cabe aclarar que existen otros archivos sobre lineamientos para la Educación Rural en el país, pero revisten carácter regional, por lo tanto, contienen rasgos o atributos particulares de los territorios a los que están dirigidos y no representan un panorama nacional, aspecto que se tomó en cuenta como parámetro de selección de las fuentes empleadas para esta investigación. Por último, se acogió la regla de pertinencia al definir documentos adecuados como fuente de información en relación al objetivo que suscita el análisis.

Así las cosas, una vez revisados los parámetros o reglas para la selección del archivo documental, se definieron los siguientes documentos para poner en marcha la presente investigación:

1. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

2. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad.
3. Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural (2012).
4. Plan Sectorial de educación (2010-2014). Educación de calidad. El camino para la prosperidad.
5. Plan Sectorial de educación. (2014-2018). Colombia, la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
6. Plan Sectorial de educación (2019-2022). Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos.
7. Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.
8. Política pública para el sector educativo en las zonas rurales. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.

Posteriormente, se realizó la definición de las unidades de análisis a través de la definición de tres (3) categorías con el fin de develar el significado de Educación Rural que subyace en los documentos de política pública de Educación Rural para Colombia en el momento histórico del Acuerdo Final de paz entre el Estado y las Farc-ep. Estas fueron capturadas en el software **Atlas Ti 9.0**, así como las diez (10) subcategorías derivadas de las mismas para su posterior análisis, generación de desafíos y planteamiento de conclusiones (. 2).

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de análisis que fueron vinculadas al Software Atlas Ti 9.0

Categoría	Subcategorías
Perspectiva Desarrollista	Perspectiva desarrollista-La educación rural relacionada con calidad
Perspectiva Desarrollista	Perspectiva desarrollista-La educación rural relacionada con la educación secundaria y media técnica
Perspectiva Desarrollista	Perspectiva desarrollista-La educación rural relacionada con la dominación cultural
Perspectiva Desarrollista	Perspectiva desarrollista-La educación rural relacionada con ubicación espacial
Perspectiva Desarrollista	Perspectiva desarrollista-La educación rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas
Perspectiva comunitaria	Perspectiva comunitaria-La educación rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario
Perspectiva crítico social	Perspectiva crítico social- La educación rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales
Perspectiva crítico social	Perspectiva crítico social- La educación rural como acto de resistencia de las comunidades
Perspectiva crítico social	Perspectiva crítico social- La educación rural en el sistema social de formación
Perspectiva crítico social	Perspectiva crítico social- La educación rural relacionada con la construcción de paz

5.3.2. Fase II. Elaboración y validación del instrumento

Como lo refiere el cuadro anterior, se construyó un instrumento para la validación de la ficha analítica que se estructuró desde: 1. La descripción de las categorías y subcategorías de análisis desde varios ángulos que se pueden rastrear en los documentos que fueron objeto de análisis del presente trabajo de grado, 2. Los objetivos de la investigación y 3. El instrumento de validación de la ficha analítica (Anexo 1).

Validación del instrumento

La validación de la ficha analítica (Anexo 2. Instrumento de validación de expertos) se realizó con personas de perfiles profesionales (docentes, docentes investigadores e investigadores) relacionados laboral o académicamente con Educación Rural, políticas educativas y transiciones políticas. Para ello se construyó un instrumento de validación por expertos, en los cuales se analiza su pertinencia. Esta ficha de validación se estructuró a partir de variables: Adecuado, cualificable e insuficiente en cuanto a la apreciación general del documento. En un segundo apartado relacionado con los criterios y escala de valoración con las preguntas sobre las categorías y subcategorías se valoró sobre las variables de: claridad, coherencia y pertinencia en niveles alto, medio y bajo, finalmente se encontraba un apartado para que se elaboraran observaciones generales sobre la totalidad de la ficha propuesta.

El objetivo de la validación es contar con los comentarios y puntos de vista de personas expertas en el tema de educación, Educación Rural, transiciones políticas y políticas educativas en Educación Rural respecto a la herramienta propuesta para llevar a cabo el análisis del concepto de educación que subyace en los documentos de políticas públicas de Educación Rural en Colombia, que conlleven a la cualificación de dicho instrumento y garanticen el alcance del objetivo propuesto en la investigación (Anexo 2).

5.3.3. Fase III: Interpretación y análisis de la información

Esta es la última fase de la investigación, que se centró en el análisis de contenido de los documentos seleccionados a la luz de la categoría de educación y las categorías

emergentes, relacionándolo con el contexto mundial de políticas públicas educativas y las políticas públicas educativas rurales en el contexto del Acuerdo Final de paz.

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa tiene como componente principal la recolección y análisis crítico de datos (Vasilachis et al., 2006), se hace necesario que se desarrollen procesos de interpretaciones sucesivas durante toda la investigación y se lleve a cabo un examen minucioso, intenso y detallado de los datos para revelar su complejidad y lo que se teje detrás y más allá de ellos, es decir, se descifre su significado.

Para facilitar el análisis documental y de contenido, se empleó el Software **Atlas Ti 9.0**, útil en el análisis cualitativo de Datos. **Atlas Ti 9.0** se utiliza siempre que se precisa de un análisis profesional de texto y datos multimedia, pues organiza, y encuentra unidades de registro que permiten descubrir conexiones, relaciones en los datos, categorías emergentes y perspectivas de datos. Este instrumento se constituye en un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar el material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática.

Para esta investigación el uso del Software se ejecutó en 7 momentos a saber: se inició creando un proyecto en el software Atlas Ti 9.0 con el nombre Educación Rural; en un segundo paso se capturaron las unidades de registro de los documentos de política pública seleccionados que se consignaron en la ficha de lectura y se nominaron de acuerdo al título y vigencia de cada uno de los 8 documentos; en el tercer momento, se crearon las familias de códigos y códigos correspondientes a las categorías y subcategorías establecidas; en un

cuarto momento se asignaron los códigos a las unidades de registro o de análisis correspondientes para los diferentes documentos; en un quinto momento se generó el informe con los códigos, familias de códigos y unidades de análisis con el fin de verificar la frecuencia de aparición de unidades de registro en cada categoría y subcategoría y de esta manera obtener un resumen general,; en el sexto momento se elaboraron los diagramas *Sankey* confrontando los códigos (subcategorías) con cada uno de los documentos en los que se muestra la cantidad de veces que un documento presenta cierto código entre sus unidades de análisis, también se realizó el ejercicio por familia de códigos (categorías). Finalmente, en un séptimo momento, se revisó el informe del Atlas Ti 9.0 para evidenciar cuáles unidades de análisis se relacionaron entre los diferentes códigos y familias de códigos que se presentan para estructurar redes entre las interacciones presentes dentro de cada subcategoría de análisis.

5.3.4 Fase IV: Proyección de desafíos

En la proyección de desafíos entorno a la construcción de políticas públicas para la Educación Rural del país, se tomó como base el análisis y la reflexión del significado que se ha dado a la Educación Rural en el marco de los documentos orientadores que se han proyectado para tal fin, así como las tendencias frente a las implicaciones que tiene para las comunidades rurales en relación con su territorios que dichas políticas públicas se aproximen a alguna de las perspectivas planteadas en esta investigación en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del Acuerdo de paz suscrito en 2016.

6. Resultados y análisis

Para llevar a cabo la caracterización del concepto de Educación Rural en los documentos nacionales existentes sobre política pública educativa rural en Colombia, durante el periodo de firma del Acuerdo Final de paz con las Farc-ep hasta su implementación en 2019, se desarrollaron cuatro fases. En la primera (I) fase se seleccionaron ocho (8) documentos base de política educativa formulados para orientar, en el territorio nacional, los procesos de educación formal dirigidos hacia la población campesina, con el fin de realizar una interpretación y categorización de las nociones de Educación Rural, que fueron: 1). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016; 2). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad; 3). Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural (2012); 4). Plan Sectorial de educación (2010-2014). Educación de calidad. El camino para la prosperidad; 5). Plan Sectorial de educación. (2014-2018). Colombia, la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional; 6). Plan Sectorial de educación (2019-2022). Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos; 7). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz y 8). Política pública para el sector educativo en las zonas rurales. (2015), Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.

Luego, se elaboró, validó y aplicó la ficha de lectura a cada uno de los documentos identificándose unidades de registro que corresponden a las categorías y subcategorías planteadas en la metodología, así como las categorías emergentes dentro de las que se

reconocieron cinco (5) nuevas subcategorías a saber: 1. La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano; 2. La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente; 3. La Educación Rural como víctima del conflicto armado; 4. La Educación Rural relacionada con educación ambiental; y, 5. La Educación Rural relacionada con justicia social.

Seguidamente, se utilizó el software **Atlas Ti 9.0**, herramienta en la que se introdujeron las unidades de registro que se obtuvieron de cada uno de los documentos seleccionados por cada una de las cuatro categorías planteadas: Perspectiva desarrollista, Perspectiva comunitaria, Perspectiva crítico social y Emergente y subcategorías correspondientes. Así, se crearon las familias de códigos y códigos correspondientes a las categorías y subcategorías establecidas, se asignaron los códigos a las unidades de análisis correspondientes para los diferentes documentos, se elaboraron los diagramas *Sankey* confrontando los códigos (subcategorías) con cada uno de los documentos y se proyectaron las unidades de análisis en relación con los diferentes códigos y familias de códigos que se presentan para estructurar redes entre las interacciones presentes.

Para la totalidad de los documentos revisados, se encontraron presentes las tres categorías: desarrollista, comunitaria y crítico social y 9 de las 10 subcategorías proyectadas. Además, en la categoría emergente se obtuvieron 5 subcategorías más, en total 267 registros. La categoría con mayor cantidad de unidades de registro fue Desarrollista con 185, seguida de emergente con 48, luego comunitaria con 24 y finalmente crítico social con 10 (tabla 3).

Tabla 3.

Unidades de registro por categorías y subcategorías en los documentos de política pública educativa rural. Fuente: Elaboración propia.

Tipo documento	Titulo documento	Autor	Categoría	Subcategoría	Unidades de registro
Plan decenal de educación	Plan Nacional Decenal de Educación de 2006 -2016. Compendio General. Pacto por la educación	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	1
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	2
				La Educación Rural relacionada con calidad	7
			Comunitario	La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario	6
			Emergente	La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	2
Plan decenal de educación	Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia lo calidad y equidad.	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica	3
				La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	7
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	25
				La Educación Rural relacionada con calidad	19
			Crítico social	La Educación Rural relacionada con la construcción de paz	1

			Comunitario	La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario	6
			Emergente	La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente	10
				La Educación Rural relacionada con educación ambiental	5
				La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	2
Lineamiento educativo para entidades educativas territoriales rurales	Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural Calidad y equidad para la población de la zona rural.	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica	1
				La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	5
				La Educación Rural relacionada con ubicación espacial	1
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	4
				La Educación Rural relacionada con calidad	9
			Emergente	La Educación Rural relacionada con justicia social	1
				La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	1
Plan Sectorial de educación nacional	Plan Sectorial 2010-2014. Educación de calidad. El camino para	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica	1
				La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	2
				La Educación Rural relacionada con ubicación espacial	2

	la prosperidad.			La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	6
				La Educación Rural relacionada con calidad	13
			Comunitario	La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario	2
			Emergente	La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	3
				La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente	2
Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.	Colombia, la mejor educada en el 2025. líneas estratégicas de la política educativa de educación nacional.	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con calidad	3
Plan Sectorial de educación nacional	Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. (Borrador)	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica	1
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	1
				La Educación Rural relacionada con calidad	5
			Emergente	La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente	2
				La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	1

Lineamiento educativo Especial de educación rural	Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	3
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	9
				La Educación Rural relacionada con calidad	26
			Comunitario	La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario	4
			Crítico social	La Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales	2
				La Educación Rural relacionada con la construcción de paz	2
			Emergente	La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente	5
				La Educación Rural como víctima del conflicto armado	5
				La Educación Rural relacionada con justicia social	2
Lineamiento educativo para educación rural	Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.	Ministerio de Educación Nacional	Desarrollista	La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica	1
				La Educación Rural relacionada con la dominación cultural	3
				La Educación Rural relacionada con ubicación espacial	4
				La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas	11
				La Educación Rural relacionada con calidad	10

			Comunitario	La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario	6
			Crítico social	La Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales	2
				La Educación Rural en el sistema social de formación	2
				La Educación Rural relacionada con la construcción de paz	1
			Emergente	La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente	3
				La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano	4
Total					**267**

Como lo muestra la tabla 3, el documento con mayor número de registros relacionados con el concepto de Educación Rural es el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 con 78 registros, seguido del Plan Especial de Educación Rural con 58, el lineamiento educativo para Educación Rural: Colombia territorio rural con 47, Plan sectorial de educación 2010-2014 con 31, Manual del PER (2012) con 22, Plan decenal de educación 2006-2016 con 18, Plan sectorial de educación 2019-2022 con 10 y finalmente solo con 3 registros el Plan Sectorial de Educación 2014-2018.

Asimismo, la categoría que mostró una superioridad en su frecuencia de unidades de registro en relación con las demás fue la Perspectiva desarrollista con 185 registros, seguida de las categorías emergentes con 48 registros, luego la Perspectiva comunitaria con 24 registros y, por último, la Perspectiva Crítico Social con 10 registros para un global de 267.

Lo anterior refleja varios aspectos: el primero refiere a que los tres documentos que tuvieron mayores unidades de registro, son aquellos que orientan nacionalmente la Educación Rural, los otros cinco son más generales en sus planeamientos frente a la educación y poco específicos en la formulación de estrategias dirigidas hacia la Educación Rural, allí se observa la poca importancia que tiene ésta en términos de su planeación en el ámbito nacional.

Por otro lado, se encuentra que la Educación Rural en Colombia ha estado relegada en los procesos de planificación, al nombrarse someramente junto con la educación étnica bajo los criterios de inclusión y con muy pocas unidades de registro, reduciendo su importancia para el agenciamiento y empoderamiento las poblaciones locales y regionales y

circunscribiéndose a lo que representa económicamente la ruralidad para el país: un desarrollo economicista, que, como lo plantea Atehortúa (2012), no solo aplaza la inclusión social y la equidad para el «futuro», sino que oculta las auténticas razones de la desigualdad y elude la responsabilidad del Estado frente a ellas.

Asimismo, otro aspecto evidente en todos los documentos que se acentúan sobre la perspectiva desarrollista, es la ausencia de escenarios que propicien tanto el reconocimiento de las particularidades poblacionales y territoriales (García, 2016, p, 101) como de la comunidad en la que existen relaciones, emociones e interdependencias, es decir, que lo comunitario se vincula con lo personal, lo relacional y lo afectivo (Ramírez, 2017, p. 3). Todo esto enmarcado en la Perspectiva comunitaria -con 24 registros- y menos aún -con solo 10 registros encontrados- en términos de la Perspectiva Crítico social cuyo objetivo es promover las transformaciones sociales y de relaciones de poder dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las poblaciones (Alvarado y García, 2008, p, 190), pero en la que sea explícita la participación incidente y permanente de las comunidades donde se involucren la autorreflexión, las experiencias y testimonios de las y los docentes rurales así como de otros actores generando en síntesis, la emancipación del ser humano (Boladeras, 1996).

Un rasgo interesante sobre la categoría emergente en donde surgieron las subcategorías: 1. La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano; 2. La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente; 3. La Educación Rural como víctima del conflicto armado; 4. La Educación Rural relacionada con justicia social y 5. La Educación Rural relacionada con educación ambiental; es que devela que las dos

primeras están vinculadas a la Categoría Desarrollista por cuanto la educación en relación al trabajo y el desarrollo humano, y, el bienestar y formación docente se enmarcan en el desarrollo económico y la educación para la productividad acorde a las demandas del mercado laboral, lo anterior planteado desde el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 (MEN, 2015). Mientras que las tres siguientes, la educación como víctima del conflicto, relacionada con justicia social y educación ambiental, se podrían vincular a la Categoría de perspectiva crítico social por cuanto le apuntan a la emancipación de los sujetos, así como al fortalecimiento de sus capacidades críticas y para la transformación social y de relaciones de poder (Boladeras, 1996).

6.1. El concepto de educación rural en los documentos de política pública educativa

El concepto de educación rural sobre el que se constituyó el marco conceptual de referencia para comprender las categorías sobre las cuales las políticas públicas educativas, orientó el análisis sobre la interpretación del horizonte de esta en Colombia que se pudo inferir de los documentos de política pública en los cuales se definen no sólo las maneras de ver y entender la ruralidad y sus dinámicas, sino también las prácticas sociales y escolares frente a la ruralidad y aquellas condiciones que se piensa el Estado para brindar acerca del tipo de educación que pretende implementar.

Otro asunto no menor que se puede inferir del concepto, noción o idea de la educación rural en los documentos de política pública educativa, es el papel que le dan o no a las comunidades locales campesinas en la construcción de un currículo que resignifique sus trayectorias de vida, experiencias educativas, contenidos, debates, reflexiones y

movilizaciones en y para la escuela rural, así como la definición del horizonte hacia donde se propone que caminen sus mismos pobladores en pro de una vida digna y con la garantía de los derechos y condiciones para ejercerlos. Así, a partir del rastreo realizado se identificaron subcategorías del concepto de educación rural en las tres grandes categorías planteadas para su análisis.

6.1.1. El concepto de educación rural entre documentos analizados y las categorías propuestas

Las compresiones que de la Educación Rural se develan en cada uno de los documentos de política pública analizados bajo las categorías de perspectivas desarrollista, comunitaria y crítico social previamente establecidas en el marco conceptual y metodológico, en el momento histórico del Acuerdo Final de paz entre el gobierno y la exguerrilla de las Farc-ep, tienden a ubicarse principalmente en la perspectiva desarrollista en todos los documentos revisados, algunos involucrando una sola subcategoría como el Plan sectorial de educación 2014-2018 (MEN, 2018), mientras que otros como el Manual para la formulación del Plan Educativo Rural (MEN, 2012), el Plan Sectorial de educación 2010-2014 (MEN, 2020) y el Lineamiento para la Educación Rural: Colombia territorio rural (MEN, 2015) presentan las cinco subcategorías relacionadas con esta perspectiva (figura 3), evidenciando un horizonte político frente a lo que se espera que promueva la Educación Rural en vía de potenciar el desarrollo económico del país sin esbozar una intencionalidad en fortalecer la apropiación social del territorio a manos de sus pobladores.

Por otro lado, la segunda categoría predominante en todos los documentos excepto en el Plan Sectorial de Educación 2014-2018, fue la emergente con 48 unidades de registro de las cuales 22 están referidas a la subcategoría de bienestar y formación docente, aspecto que en el Plan Decenal de Educación de 2006-2016 está plasmado como una de las condiciones que favorecen la calidad de la educación en el país desde la perspectiva desarrollista, 12 unidades de registro relacionadas con el trabajo y desarrollo humano, 5 comprendiendo la educación como víctima del conflicto, 5 desde la educación ambiental y 3 frente a la justicia social (figura 3).

Por otro lado, se encontró la categoría referida a la Perspectiva comunitaria y su respectiva subcategoría relacionada con el desarrollo personal y comunitario en cinco documentos: Plan sectorial de educación 2010-2014, Plan decenal de educación 2006-2016, Plan especial de Educación Rural (2018), Lineamiento para la Educación Rural: Colombia territorio rural (2015) y Plan Decenal de Educación 2016-2026.

Finalmente, la categoría Perspectiva Crítico social, aparece solo en tres documentos de los ocho analizados: Pla especial de Educación Rural (2018), Lineamientos para la Educación Rural: Colombia territorio rural (2015) y Plan decenal de educación 2016-2026, desde tres de las cuatro subcategorías previamente definidas: 1. La Educación Rural en el sistema social de formación 2. La Educación Rural como acto de resistencia de las comunidades y 3. La Educación Rural relacionada con la construcción de paz. Las unidades de registro que inicialmente se relacionaron con la cuarta subcategoría: La Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales, se reubicaron en la subcategoría de Educación Rural en el sistema social de formación por cuanto se identifica

claramente que no solo son los docentes quienes aportan a la construcción de la Educación Rural, sino que en dichas unidades se hace mención a las comunidades de aprendizajes, prácticas de enseñanza, currículos y sujetos como lo refiere Díaz (2019) (figura 3).

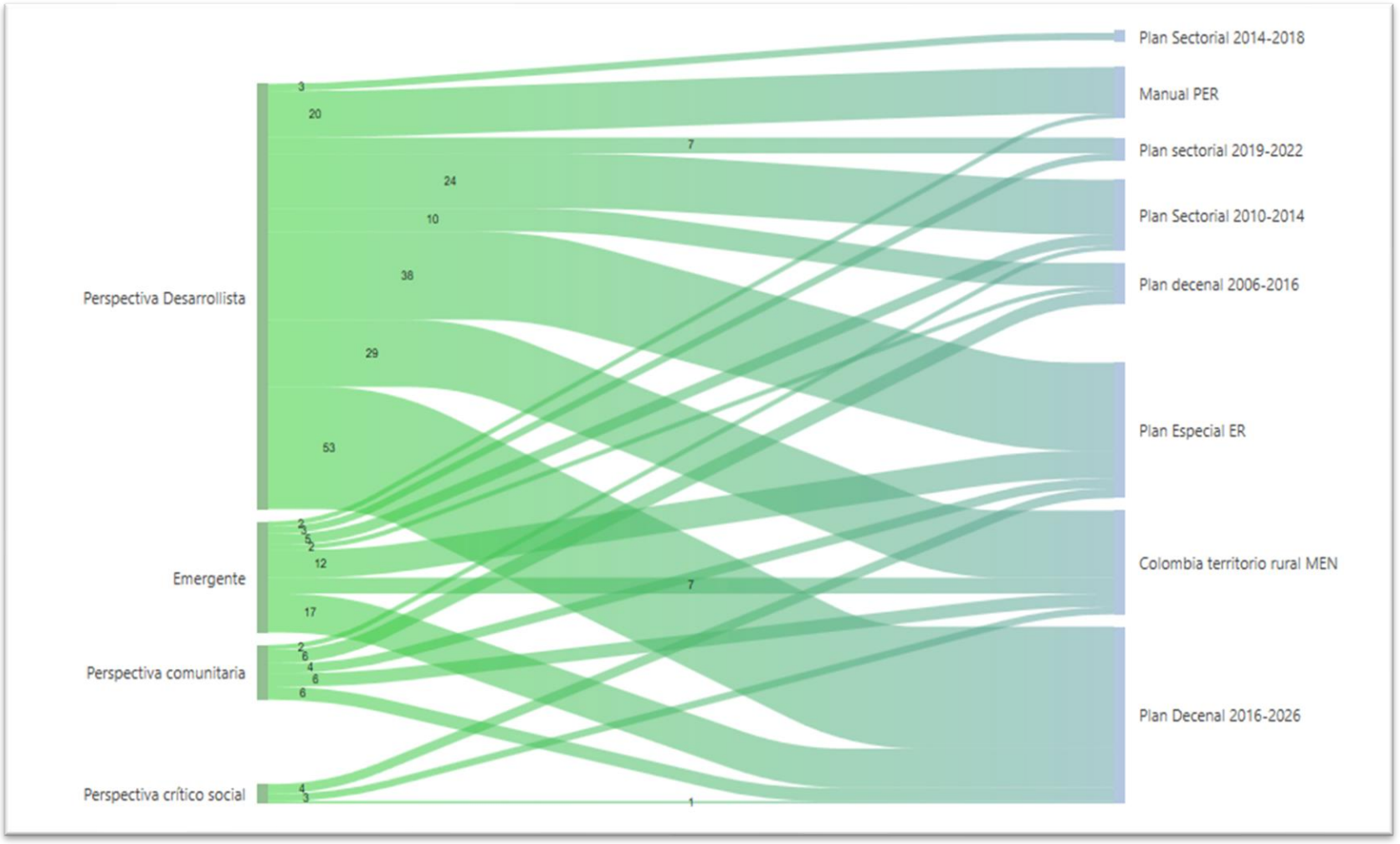


Figura 3. *Relación Documentos de política pública-categorías de educación rural.* *Fuente: Elaboración propia*

Sobre los Planes Nacionales Decenales de Educación-PNDE

Estos planes inician con el Plan Nacional Decenal de Educación – PNDE- 1996-2006, que se formuló en el mandato de Ernesto Samper Pizano. Los ejes sobre los cuales se desarrolló este plan decenal fueron la garantía de la participación de los distintos sectores que conforman la sociedad, planteando una gran movilización nacional por la educación, con el propósito de que se convirtiera en política de Estado. Para su elaboración se crearon mesas de trabajo y fue discutido ampliamente en encuentros de secretarios de educación, universidades, centros de investigación e investigadores (Figueredo, González & Cortázar, 2016, p. 33).

Quiere decir que, en la construcción y la formulación de este plan decenal de educación, se vio implicada la participación de varios actores principalmente académicos. Existe una preocupación por la inclusión y la construcción de escenarios en los cuales algunos sectores pudiesen participar siendo este el reflejo de la aspiración que tenía como carácter participativo la constitución de 1991. El balance de este plan tuvo como resultado que existiera un proceso de descentralización y fortalecimiento a nivel territorial tanto de las instituciones educativas como de sus actores (Figueredo et al., 2016), ergo, implicó que este plan incidiera en el reconocimiento de la educación como un derecho.

Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE- 2006-2016, uno de los documentos objeto de este trabajo, se planteó durante el segundo gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Aunque este plan pretendió darle continuidad al plan decenal anterior, la política

pública de educación sufrió una serie de cambios que transformarían el enfoque que tenía el plan anterior, pues se enfocó en consolidar

> La descentralización financiera de la educación, el fortalecimiento de la privatización y flexibilización del magisterio, además se dio prioridad a la denominada ampliación de cobertura, que potencializa la contratación con instituciones no estatales, debilitando la oferta de educación pública estatal (Figueredo et al., 2016, p. 34).

En este punto es importante destacar que el enfoque de los dos gobiernos de Álvaro Uribe (2002- 2006 y 2006- 2010) estuvo dirigido a la ampliación de la cobertura, pero también a un enfoque educacional en términos de competitividad apostándole a que la educación tuviera una perspectiva fundamentada en el mercado. Esto quiere decir, que, aunque durante el primer mandato de Álvaro Uribe se venía cumpliendo lo establecido en el primer Plan Decenal de Educación, a partir del segundo mandato y con el segundo Plan Decenal la Educación (2006-2016), se respondió a las lógicas de competencia, influyendo en el aumento de la desigualdad al acceso a la educación y amplió la brecha en términos de calidad entre los sectores de mayor capacidad de ingresos y los de menor capacidad.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 -PNDE- tuvo como objetivo realizar un pacto social por la educación que contuviera los lineamientos para el desarrollo educativo del país en ese horizonte temporal. Por lo tanto, se constituyó en un documento de referencia obligada para la formulación de los planes nacionales y territoriales de desarrollo según mandato de la Ley General de Educación, y fue contemplado por las instituciones educativas del país en sus procesos de planeación.

De esta manera se evidencia en el análisis de contenido, que alrededor de la Educación Rural, el PNDE 2006-2016, enfatiza su perspectiva desarrollista en 10 de las 18 unidades de registro encontradas, acercándose a la Educación Rural relacionada con la calidad de la educación, seguido del diseño e implementación de modelos flexibles y por último, la dominación cultural. Por otro lado, 6 unidades de registro hacen referencia a la Educación Rural desde la Perspectiva comunitaria relacionada con el desarrollo personal y comunitario y 2 unidades de registro relacionadas con el trabajo y desarrollo humano como subcategoría emergente (figura 4).

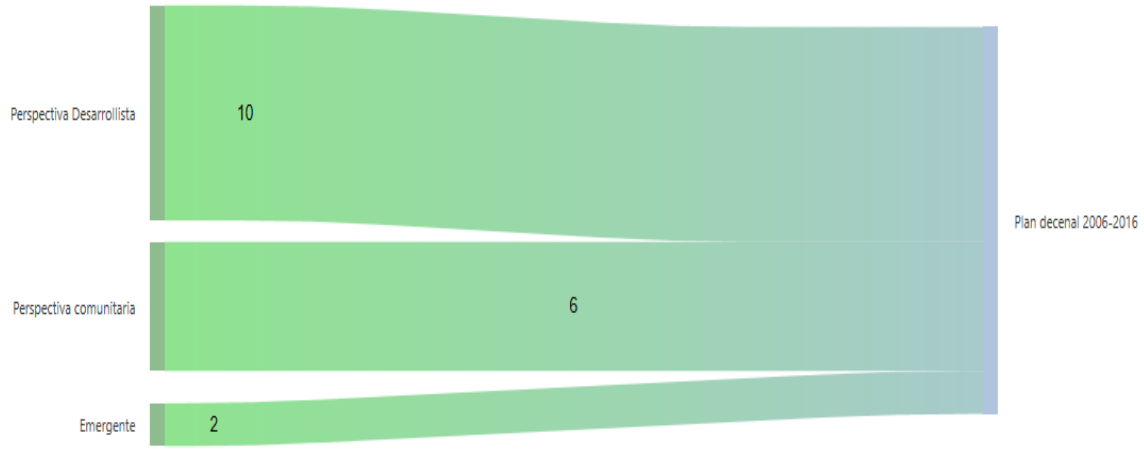


Figura 4. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Decenal de Educación 2006-2016. Fuente: Elaboración propia.*

Llama la atención cómo hay algunos elementos centrales que tuvieron más fuerza en esta proyección de la educación de 2006 a 2016, estos refieren la importancia de la figura insistente de medios de comunicación y la garantía de dotar de bibliotecas a los establecimientos educativos en todo el país. Finalmente, este documento no relaciona

unidades de registro sobre el Acuerdo de paz, pues para la fecha de elaboración, no se tenía información pública frente a la conformación de la mesa de conversaciones con las guerrillas de Colombia.

Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 cuyo objetivo es

> Trazar una hoja de ruta para avanzar hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Además, presenta como desafío principal «regular y precisar el alcance del derecho a la educación, así como impulsar la transformación del paradigma dominante sobre la educación, orientándola al desarrollo humano y la construcción de nación desde la diversidad cultural y social, en un contexto de creciente internacionalización.» (MEN, 2016, p. 4).

De allí que sea a la vez, el documento que, con mayor frecuencia (53 unidades de registro), plasma como principal horizonte, orientar la Educación Rural desde la perspectiva desarrollista, ésta entendida como «aquella que potencia y facilita el desarrollo de las regiones rurales y propende por el crecimiento social y económico de los que en ella se ven involucrados» (García, 2016, p, 100), conduciéndola a una dinámica modernizante común para todas las naciones, pueblos o áreas, que, con ayuda de las organizaciones internacionales, influencien y definan la transformación de la cultura, salud, costumbres, consumo y educación (Escobar, 2007), tal y como lo señala la figura 5:

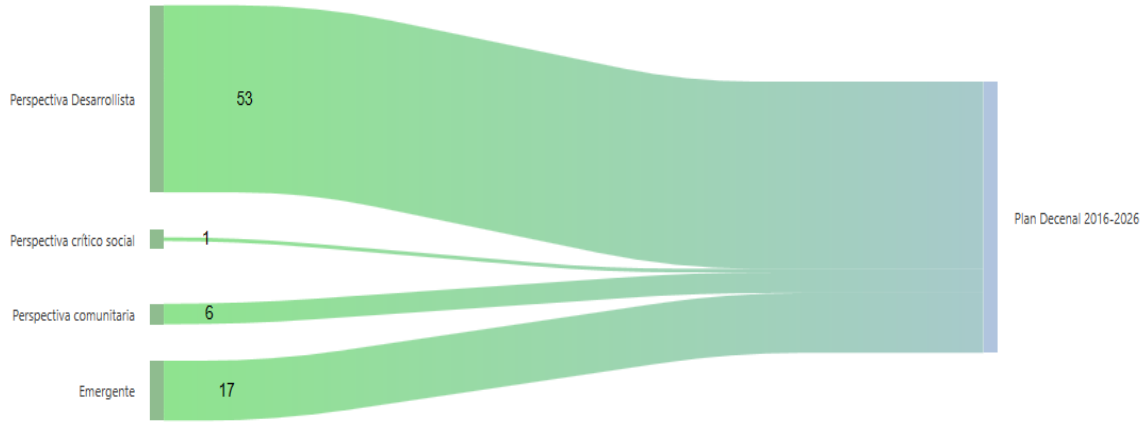


Figura 5. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad. Fuente: Elaboración propia.*

Este documento se rige por el concepto de calidad de la educación propuesto por la Comisión Académica, partiendo de lineamientos internacionales sobre educación planteados por la OCDE y la ONU. Así, fundamenta una visión de la educación desde un enfoque de calidad, guiado por los principios de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Desde allí, diagnostica la situación educativa en Colombia a partir de las variables de acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación. Desde esa perspectiva, emergen categorías como las de flexibilidad, descentralización, brechas, inclusión, pertinencia, para referirse a la Educación Rural, las cuales, correspondientes al modelo de calidad educativa en vías del desarrollo económico y social del país, se articulan con otros enfoques referidos a modelos educativos flexibles y una visión de respeto cultural, especialmente sobre los grupos étnicos.

Así mismo, se encuentran 17 unidades de registro emergentes relacionadas con bienestar y formación docentes, educación ambiental y educación para el trabajo y el desarrollo social. Por otro lado se observaron 6 registros en relación con la Perspectiva comunitaria hacia el desarrollo personal y una sola unidad de registro referida a la Perspectiva Crítico social en la subcategoría relacionada con la construcción de paz. Por lo tanto, era de esperarse que este PNDE (2016-2026), incluyera la temática de la paz como uno de sus ejes fundamentales dentro del desarrollo educativo, así mismo se caracterizó por darle importancia a la participación y la reducción de la inequidad, elementos que se destacan en los siguientes ejes fundamentales:

> El Plan debe ayudar a construir la paz y a consolidar el sentimiento de nación, como tareas importantes del país y de la educación en la próxima década. Esto incluye, principalmente, aportar a la construcción de una cultura ciudadana y un desarrollo individual y colectivo que contribuyan a las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que requiere el país. El Plan debe ayudar a impulsar el desarrollo humano, que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación y el Plan debe contribuir a que, desde la educación, se favorezcan la reducción de los altos niveles de inequidad de la sociedad colombiana y el cierre de las brechas regionales en todos los órdenes. Para ello, la condición es entender la educación como un derecho cuyo acceso y disfrute debe ser garantizado por el Estado. Esto no será posible sin construir una educación pública robusta y de calidad, así como gratuita en la oferta estatal. (MEN, 2016, p. 47)

Sobre los Planes sectoriales de educación -PSE en el ámbito nacional

A diferencia de los Planes Nacionales Decenales de Educación, los Planes Sectoriales de Educación -PSE- están enfocados en un periodo de cuatro años, esto implica que los lineamientos que se desarrollan dentro de los mismos, están limitados de acuerdo a la agenda política del periodo presidencial de cada gobierno. Como se observó anteriormente, por ejemplo, la agenda política del gobierno de Álvaro Uribe Vélez estuvo encauzada en un contexto de competitividad dentro de la lógica del mercado sobre la garantía del derecho.

Sin embargo, para el caso del primer y segundo mandato del gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) se enfocaron en dos aspectos importantes; el primero relacionado con el concepto de la prosperidad que si bien no se aparta del todo de las lógicas del mercado, persigue enfocar la educación en un aspecto de derechos e inclusión con un enfoque de calidad, y el segundo, relacionado con la paz como un eje fundamental del desarrollo educativo a nivel territorial. Lo anterior permea la intencionalidad que desde las diferentes políticas sectoriales se dará a la planificación e implementación estratégica en el país.

Tal como lo plantea Atehortúa (2012) en su documento «La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia», en cada plan sectorial se visualiza el papel estratégico de la educación, que para este caso, se ubica en el incremento de las capacidades y destrezas personales, léase competencias, para el empleo y la productividad, enmarcando los planes sectoriales desde la Perspectiva desarrollista (Escobar, 2012) quien menciona que en términos de políticas públicas, éstas se traducen en una preocupación mundial por el

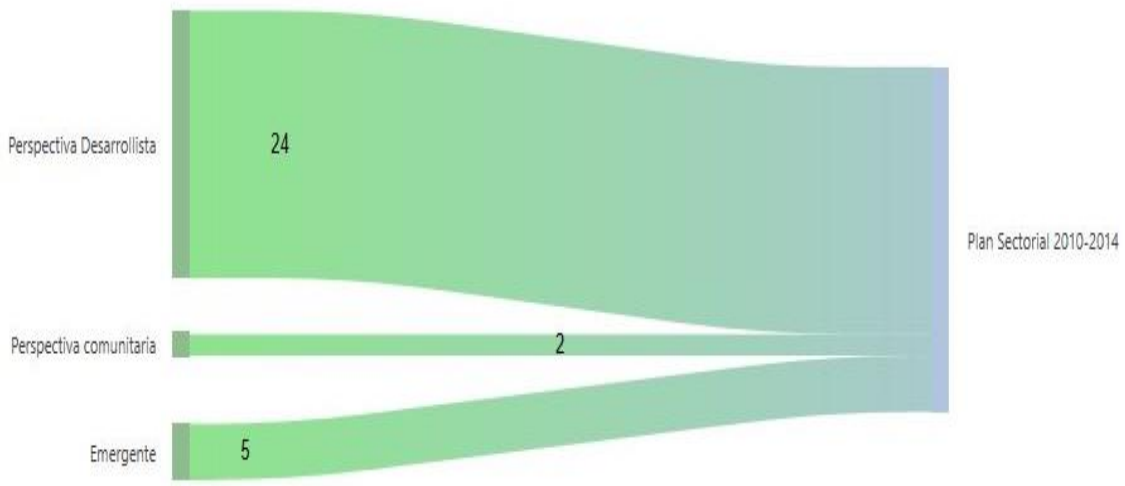
desarrollo, definido como aquel proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización.

Para analizar el Plan Sectorial de Educación del periodo 2010-2014, se revisa su documento macro conocido como «Prosperidad para todos», en el cual establece que la educación debe reducir la inequidad regional y la pobreza, por lo cual se incluye el concepto de prosperidad y para ello el plan sectorial de educación define que existe la necesidad de una mejora en la calidad educativa.

El Plan Sectorial 2010-2014, tuvo como eje rector de la política educativa en el periodo de 2010 a 2014, hacer de la calidad de la educación un propósito nacional, promoviendo una transformación educativa que responda a todos los factores que inciden en ella. Para el año 2014 se propuso la reducción significativa de las brechas de inequidad, garantizando cobertura, calidad, pertinencia y flexibilidad pedagógica en todos los niveles, para una formación óptima del capital humano que necesita el país. Para ello, plantea la necesidad de incrementar los recursos destinados a la educación. El documento inicia con una contextualización del sector educativo, enfatizando en las políticas que le sirven de marco y las necesidades actuales, sus metas y retos para el cuatrienio.

Bajo las categorías de análisis planteadas para el presente trabajo, en el Plan Sectorial de Educación-PSE- 2010-2014, se encontraron 24 unidades de registro relacionadas con la Perspectiva desarrollista, seguido de 5 unidades de registro en la categoría emergente relacionadas con el bienestar y la formación docente y la educación para el trabajo y el desarrollo personal, subcategorías quese pueden incluir en la perspectiva desarrollista por

cuanto obedecen a los criterios de calidad propuestos por la OCDE (2019). Finalmente, se observan dos registros referentes a la perspectiva comunitaria y ningún registro relacionado con la noción de Educación Rural desde la perspectiva crítico social, tal y como lo refiere la figura 6:



F**igura 6**. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación (2010-2014). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Fuente: Elaboración propia.*

Se destaca en este documento, que el gobierno Nacional, a través de la política sectorial, se propuso convertir la calidad de educación en un propósito nacional, entendiendo que para alcanzarla es imprescindible una trasformación educativa que atienda todos los factores que inciden en ella. Con este referente, la política educativa se estructura alrededor de una premisa fundamental una educación de calidad es aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos cumplen sus deberes sociales y conviven en paz (MEN, 2010, p. 9-10). De igual manera, este documento presenta un concepto de educación desde un enfoque de calidad, basado en parámetros estandarizados sobre ella.

El concepto de Educación Rural es abordado desde dicha perspectiva, a pesar de que converjan otros enfoques. En este sentido la principal apuesta de la Educación Rural se propuso en el desarrollo de la segunda fase del PER y a partir de él, varias especificidades sobre modelos de enseñanza flexibles. Es así como resultaron palabras como «pertinentes», «flexibles», «coherentes con las particularidades regionales», entre otras. Estas son comprendidas desde variables cuantitativas del enfoque de calidad como cobertura, permanencia y acceso, evaluando la Educación Rural desde las carencias en comparación con la educación urbana. La mención a la política y estrategias educativas para grupos étnicos, deja entrever la tensión entre enfoques que le apuestan a un desarrollo personal y comunitario, planeado y pensado desde abajo, con una visión de lo cultural que, en su reconocimiento parcial de la diferencia, persiste en la reproducción de la dominación cultural, a través de la sobreposición de la visión del enfoque de calidad sobre la educación.

Este documento, dada su fecha de redacción, previa al inicio de la mesa de conversación con las Farc, no contiene información sobre el acuerdo. Sus alusiones sobre la construcción de paz también son reducidas.

Por otro lado, el Plan Sectorial de educación 2014-2018, con el ánimo de cumplir el propósito del gobierno de ser el país mejor educado de América Latina en el año 2025, planteó las siguientes líneas estratégicas para determinar la educación en el siguiente cuatrienio: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad. En este plan se presentan dichas líneas de acción estratégicas de una forma informativa y general.

El documento está estructurado por estas líneas estratégicas y una explicación de su sentido, se ve en un planteamiento breve sobre su manera de desarrollarla, sus componentes y los aportes de los diferentes actores relacionados para su ejecución. En consecuencia, es bastante reducido en su extensión y por ende en el número de unidades de registro relacionadas con la Educación Rural. Sólo se encontraron 3 registros que aluden a la Educación Rural desde la Perspectiva desarrollista, como lo expresa la siguiente figura:

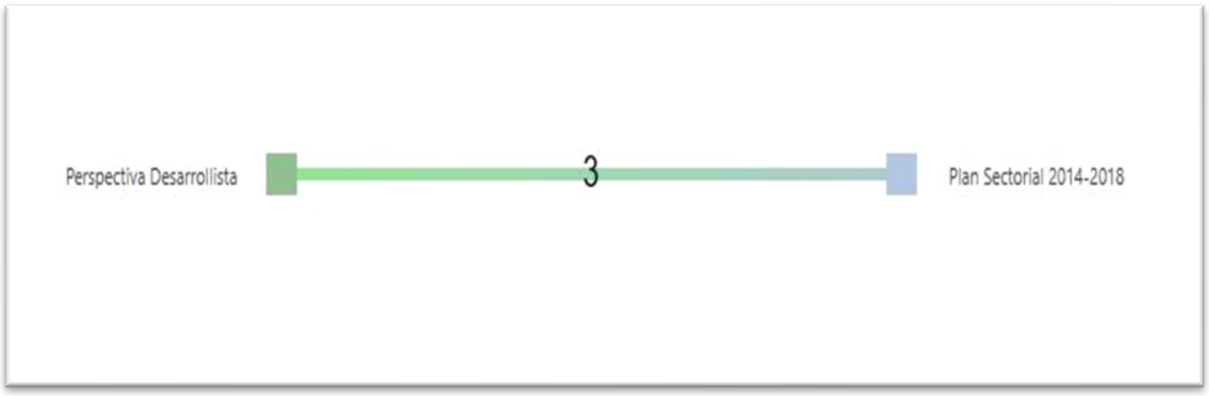


Figura 7. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación. (2014-2018). Colombia, la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Fuente: Elaboración propia.*

Este documento, se destaca por ser un Plan Sectorial estandarizado, que apunta a alcanzar la calidad educativa por medio de estrategias y modelos de gestión del tiempo escolar, fortalecimiento docente en el manejo de competencias básicas de aprendizaje y derechos básicos de aprendizaje. También hace mención a las pruebas de rendimiento por modelos homogéneos, entre otros sistemas que apuntan a la calidad y la equidad.

Llama la atención que, al plantear un Plan Sectorial en el periodo anterior, donde uno de los máximos objetivos es cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural, y donde se considera a la población rural como foco de políticas diferenciadas por las características particulares de sus contextos, en este documento no haya alusión relevante y casi nula a la Educación Rural.

Es importante resaltar que, si bien en la introducción del documento se refiere la importancia de fortalecer la educación como mecanismo para contribuir en la construcción de una Colombia en paz, dado a que su elaboración ocurre mientras la anterior guerrilla de las Farc y el Estado estaban negociando, no hay una alusión sobre cómo todos esos niveles esperados sobre calidad educativa aportarían a ese objetivo mayor. Como se puede revisar en otros documentos, como la formulación del PER 2015, el asunto de la Educación Rural sí fue un tema de discusión en dicho gobierno. Pero el hecho de que no esté contemplado en el Plan Sectorial (2014-2018), abre cuestionamientos sobre su relevancia y el lugar que ocupa dentro de una discusión general sobre la educación en Colombia.

En el caso del gobierno de Iván Duque (2018-2022) para la fecha de búsqueda y lectura de documentos, se focalizó en El Plan Estratégico Institucional 2019-2022, el cual es un documento de carácter indicativo en construcción cuya revisión a la fecha de esta investigación, correspondió a su primera versión. Este documento recoge el proceso de consulta liderado a finales de 2018 por el Ministerio de Educación Nacional con todos los actores del sistema educativo para dialogar sobre sus necesidades, de tal forma que nutran las acciones y políticas que se formulen para el cuatrienio. En el documento se presentan siete ejes estratégicos del sector educación, los cuales fueron planteados considerando la

información de medición del sector educativo de acuerdo a la gestión y desempeño del Ministerio y los aportes de grupos de interés que resultaron de los espacios de diálogo y el análisis de la capacidad institucional en las jornadas de planeación estratégica de finales de 2018 realizadas por el equipo directivo. La clasificación y análisis de los escenarios de consulta derivaron en seis tipos de insumos de propuestas y recomendaciones para el MEN, clasificadas de la siguiente manera: ideas fuerza, propuestas operativas o programáticas (aportes para mejorar procesos específicos del sistema educativo), propuestas audaces o disruptivas (ideas innovadoras), oferta programática del sector educación (peticiones para aumentar cobertura o iniciativas para fortalecer la oferta de servicios), procesos de reglamentación o generación de revisión del marco legal y propuesta del énfasis regional (principales problemáticas sociales y propuestas de cada territorio). En este sentido, el Plan Estratégico Institucional es la base para la elaboración del Plan Sectorial de Educación del gobierno en curso.

Para el presente estudio, se rastrearon las categorías de análisis desarrollista, comunitaria y crítico social, de las cuales, solo se encontraron 7 unidades de registro referentes a la Perspectiva desarrollista y tres emergentes de las cuales 2 están relacionadas con el bienestar y la formación docente y una con la Educación Rural hacia el trabajo y el desarrollo personal, aspecto que refleja a su vez, la continuidad de la perspectiva desarrollista como se ha mencionado en los anteriores documentos y se evidencia en la figura 8



Figura 8. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Sectorial de educación (2019-2022). Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. Fuente: Elaboración propia.*

En este documento se refleja la preocupación por cerrar brechas en materia educativa entre lo rural y urbano. Sin embargo, como ocurre con otros Planes Sectoriales, no hay una definición conceptual clara sobre Educación Rural. En ese sentido, puede comprenderse enmarcada en una propuesta educativa enfocada a la calidad y la equidad por el desarrollo económico del país. En referencia a lo rural, sobresale la propuesta por flexibilizar el modelo educativo, de forma que se adapte a las necesidades del campo.

El documento fue elaborado a dos años de iniciada la implementación del Acuerdo de Paz. Plantea como marco de referencia el Plan Marco de Implementación del acuerdo, recogiendo información sobre los desafíos y acciones referidos en los acuerdos pactados respecto a educación preescolar, básica y media y educación superior. A pesar de ello, en el desarrollo del documento, la información sobre la Educación Rural es reducida.

Sobre lineamientos específicos para Educación Rural

Si bien son pocos los lineamientos y políticas públicas puntuales para Educación Rural, en este caso, se focalizó en el *Manual del Proyecto Educativo Rural (PER)*, Lineamiento educativo *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, y *Plan Especial de Educación Rural (PEER).*

El Manual PER (2012) es un documento dirigido a las entidades territoriales para guiar a las Secretarías de Educación en el diseño e implementación de los Planes de Educación Rural, con el fin de garantizar una educación de calidad en todos los niveles en las zonas rurales. Se encontró que inicialmente, se presentan un contexto y una conceptualización sobre la ruralidad y la Educación Rural. Posteriormente, se explica cómo formular un plan de Educación Rural, cómo gestionar su ejecución y finalmente cómo hacer seguimiento y evaluación a la ejecución del mismo.

De tal manera, el Manual del PER arrojó 20 unidades de registro en la Categoría de perspectiva desarrollista y 2 emergentes, una en relación con la Educación Rural hacia el trabajo y el desarrollo personal y la otra relacionando la Educación Rural con la justicia social (figura 9).



Figura 9. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural (2012). Fuente: Elaboración propia.*

En este documento que se constituye en una guía para el diseño, ejecución y evaluación de los PER, existe un énfasis marcado sobre la articulación de los diferentes actores educativos y un reconocimiento de los contextos productivos para consolidar una educación pertinente, asuntos relacionados con la perspectiva desarrollista encontrada de manera preponderante. De esta forma, según el documento, la Educación Rural se vuelca a hacia el trabajo y el desarrollo, considerando principalmente un plano económico. Para la fecha de su elaboración, las negociaciones entre la guerrilla de las FARC y el gobierno eran incipientes, así que no existen referencias al Acuerdo de paz.

Por otro lado, el lineamiento para la Educación Rural *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, presenta los criterios de acción para la Educación Rural en el país, con el objetivo de superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a la población del campo. Este es el resultado del desarrollo del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER) durante los quince años anteriores a su elaboración. También es producto de consultas y foros en entidades territoriales certificadas para educación (ETC) y regionales desarrollados durante

2015 con agentes educativos y otros actores sociales, y de la revisión de experiencias significativas en Colombia y otros países. Las consultas mencionadas buscaron tener en cuenta la opiniones y perspectivas de diversos actores como organizaciones campesinas, grupos de estudiantes, investigadores del sector rural, funcionarios de las secretarías de educación, docentes, directivos y gremios de docentes.

Este documento inicia con unos planteamientos conceptuales sobre el desarrollo social del campo, como lo es la educación como derecho, la definición de la población rural en Colombia y la noción de territorio. Después de ello, plantea los lineamientos de política para la educación de la población rural en Colombia desde cuatro ejes temáticos: acceso y permanencia de la población en el sistema educativo; calidad de la educación; institucionalidad y planeación y financiamiento. De acuerdo a cada eje temático propone líneas de acción.

El lineamiento destaca el hallazgo de unidades de registro para las tres categoría planteadas y adicionalmente, se ven categorías emergentes. Así, 29 registros hacen referencia a la perspectiva desarrollista de la Educación Rural para Colombia, 6 unidades se relacionan con la perspectiva comunitaria, 3 con la perspectiva crítico social y 7 fueron emergentes, las cuales se refieren a una Educación Rural en relación con el bienestar y la formación docente y el trabajo y el desarrollo personal (figura 10).



Figura 10. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Política pública para el sector educativo en las zonas rurales. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Fuente: Elaboración propia.*

Este documento es uno de los únicos revisados, junto con el Manual del PER y el PEER, que presenta planteamientos conceptuales sobre la ruralidad y territorio. Hay un esfuerzo por definir a este sector, asunto que pasaban por alto la mayoría de los lineamientos al hablar de política educativa para la ruralidad. Al partir de ese marco conceptual, y reconociendo los referentes generales sobre educación planteados en los Planes Nacionales Decenales de Educación, el Plan Sectorial y la Constitución, aquí se refieren los aprendizajes del desarrollo del PER en sus dos fases anteriores para generar unos lineamientos sobre la Educación Rural en el país. Así, en el marco de la calidad educativa, enfatizan en el desarrollo de una Educación Rural que se valga predominantemente de la construcción de modelos de enseñanza flexibles, que permitan el reconocimiento de las particularidades de los contextos rurales, y las necesidades diferenciadas en términos de infraestructura, formación docente, planeación y administración, planes pedagógicos y diseños curriculares, para garantizar la calidad, cobertura, acceso, permanencia y pertinencia. Sobresale, como es mencionado en

diferentes apartados, el propósito de lograr una educación de calidad que forme el capital social y humano necesario para el desarrollo del campo. Es por esto, que la propuesta de educación que plantean prioriza una educación para el trabajo, que permita la cualificación de la población rural para servir al mercado laboral.

Aunque a la fecha no se había firmado el Acuerdo de Paz, al estar en negociaciones la guerrilla de las FARC con el gobierno nacional, el lineamiento prevé algunos elementos sobre el escenario de postconflicto en materia educativa para la población rural, teniendo en cuenta los nuevos escenarios que se avizoraban.

Por último en tercer lugar, el Plan Especial de Educación Rural (PEER) publicado en 2018, plantea líneas de acción para el desarrollo del Plan Especial de Educación Rural que se definió en el Acuerdo Final de paz. Este referente parte de identificar las brechas urbano-rurales, definiendo las estrategias para promover el acceso, la cobertura, la permanencia y la calidad de la educación en las zonas rurales. Este objetivo corresponde a la necesidad de promover políticas públicas que busquen la integración de las regiones colombianas que han sido marginadas, como aporte institucional al cumplimiento del Acuerdo Final de Paz y su horizonte por resolver los conflictos sociales del país.

De este modo, se inicia argumentando la importancia de invertir en la Educación Rural y se explican los compromisos del Acuerdo de Final de Paz en materia de educación para el desarrollo rural. Luego se presenta un diagnóstico de la educación inicial, preescolar, básica, media y superior desde un enfoque territorial para el desarrollo rural, lo que sirve como marco para plantear el objetivo del PEER, su alcance y las estrategias que deberá

efectuar el sector educativo para dar cumplimiento a los acuerdos y responder a las necesidades de la Educación Rural.

Así las cosas, en este Plan se encontraron 38 unidades de registro para la perspectiva desarrollista, seguido de 12 relacionados con categorías emergentes como la Justicia social, el bienestar y la formación docente y por primera vez, se hace alusión a la Educación Rural como víctima del conflicto armado. También se identificaron 4 unidades de registro para la perspectiva comunitaria y 4 en relación con la perspectiva Crítico social (figura 11).

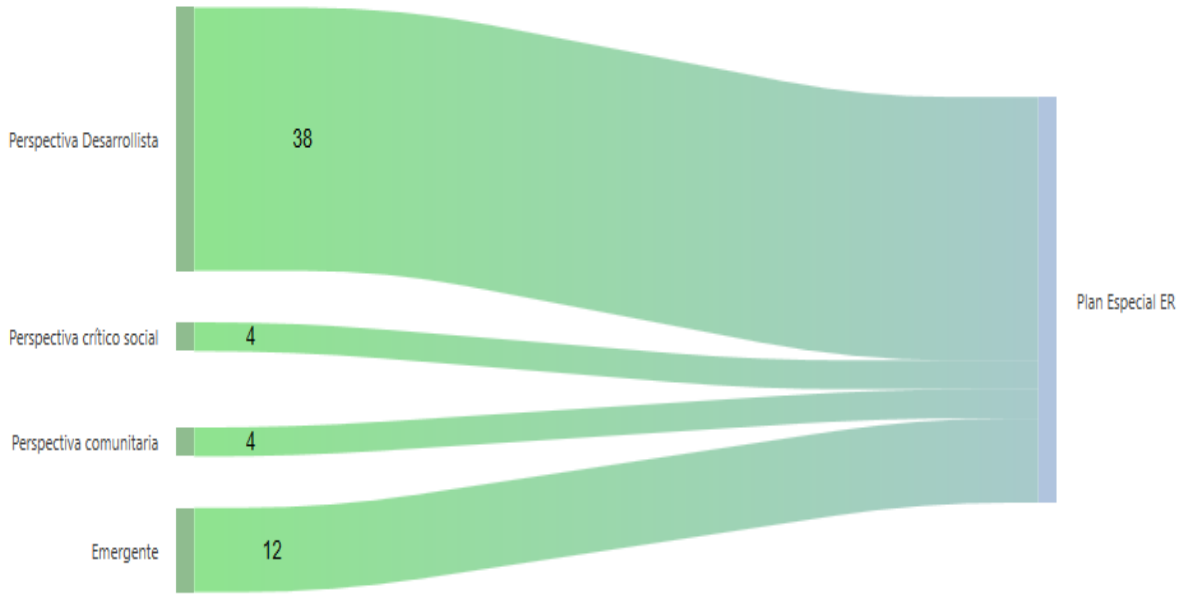


Figura 11. *Categorías de Educación Rural encontradas en el Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Fuente: Elaboración propia.*

El PEER es el documento de política pública educativa más completo respecto a los principios sobre la Educación Rural. En él hay un abordaje conceptual sobre la ruralidad,

distinguiendo diferentes niveles en ella y enfatizando en las consecuencias del conflicto armado en sus pobladores y dinámicas sociales. También, presenta planteamientos más desarrollados sobre la importancia de la Educación Rural para el país y la necesidad de que se realice con una perspectiva diferencial a la educación ofrecida para el sector urbano. En este sentido, el documento plantea la necesidad de la Educación Rural como una motivación para el desarrollo económico, al mismo tiempo que por razones de justicia social. Estas perspectivas, si bien no son propiamente antagónicas, pueden reflejar a lo largo del texto posturas diferentes sobre la forma en la cual asumir y trabajar la Educación Rural del país. Teniendo como marco el Acuerdo de Paz, el PEER reconoce las afectaciones del conflicto armado sobre la Educación Rural, presentando un diagnóstico con indicadores al respecto. A partir de ello, a lo largo del PEER se plantean estrategias que buscan saldar la deuda histórica con los sectores de la población rural más fuertemente afectados por el conflicto armado, reconociendo al proceso de paz como un campo de posibilidad para ello.

Sobresale en este lineamiento, la búsqueda por construir una Educación Rural teniendo en cuenta la perspectiva, necesidades y propuestas de la población rural. Esto se refleja, no sólo en sus planteamientos introductorios, sino en los lineamientos y acciones propuestas, lo cual deja entrever un concepto pedagógico que busca construir desde abajo y con las comunidades. Al mismo tiempo, este concepto está en tensión con modelos más estandarizados. Respecto al primer elemento pedagógico mencionado, hay un énfasis en desarrollar modelos educativos flexibles, que permitan tener en cuenta las particularidades de los contextos que atiende el sistema educativo. De esta manera, plantea algunos elementos sobre lo que consideran la pertinencia educativa. Si bien la «pertinencia» es una categoría ampliamente usada en los demás documentos de política para referirse a la Educación Rural,

en este documento hay un mayor acercamiento sobre lo que significa y cómo puede llevarse a cabo.

6.1.2. El concepto de educación rural entre documentos analizados y las subcategorías propuestas

Una vez realizado un panorama general de cada uno de los ocho (8) documentos revisados y las perspectivas (categorías) que allí se encontraron, a continuación, se plantea un análisis más profundo de cada una de las categorías encontradas a razón de sus subcategorías. Esto, de una manera descendente, es decir, de mayor a menor representatividad y sus respectivas subcategorías en los resultados. Por consiguiente, el orden será el siguiente: perspectiva desarrollista, emergentes, comunitaria y critico social.

La Educación Rural desde una perspectiva Desarrollista

Una vez leídos, revisados y codificados los 267 registros que se ubicaron en los ocho (8) documentos de políticas públicas de educación relacionados con Educación, encontramos que, la categoría con mayor número de registros a su favor, fue la denominada *perspectiva desarrollista* con 187 registros identificados, es decir, un 70% aproximadamente del total. Vale la pena aclarar que, esta perspectiva, por lo menos, para este estudio, se ubicó a la luz de cinco (5) subcategorías como se señaló en los aparatados anteriores y que se desarrollará en los siguientes párrafos.

De este modo, es necesario hilar más fino sobre lo que implica esta *perspectiva desarrollista* (categoría) en los documentos que orientan las políticas educativas para las zonas rurales que son aproximadamente el 90% de todo el territorio nacional, pero en el que viven algo más de 11 millones de personas.

Pues bien, recordando que como lo menciona Escobar (2012), un enfoque desarrollista parte de bases económicas, buscando así el crecimiento económico de los países del segundo o tercer mundo, bajo lineamientos de las potencias mundiales, que a la final lucran el propio sistema Capitalista, hablamos de un discurso mundial que guía procesos en los países para la «modernización»; de ahí que lógicamente este discurso permea dimensiones políticas, culturales y sociales para sentar las bases de la vida social, y que al final impone la reproducción de características de las sociedades modernas occidentales (aumento de producción, consumo, entre otras), así, *grosso modo* «Lo económico como la esfera que subordina lo social, lo político y lo cultural desde la perspectiva epistémica de occidente, las políticas del desarrollo apuntan a la satisfacción de necesidades mediadas por el mercado, el mejoramiento de la situación de vida de las personas » (Saavedra, 2016, p. 78).

De esta manera, indica Escobar (2007), el enfoque desarrollista incidió en la toma de decisiones y objetivos de las políticas públicas, para lo que se dispersaron organizaciones internacionales (PNUD, OCDE, BM, FMI, entre otros) que aseguraron por medio de lineamientos y orientaciones educativas, la transformación cultural de la educación, y más puntualmente de la Educación Rural, en la que lógicamente las pruebas estandarizadas, calidad, producción agrícola, tecnificación del campo para garantizar cultivos extensivos, tienen un gran peso.

Muestra de lo anterior, es lo encontrado en las primeras páginas del Plan Especial de Educación Rural (PEER) titulado «Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz», publicado en 2018 por el MEN, como fruto además del Acuerdo Final de paz, en el cual un argumento para las decisiones del país en términos de inversión en Educación Rural, están relacionados con la economía, ya que

> «Esta inversión también se puede defender basándose en argumentos de eficiencia económica. Para ello, por ejemplo, Heckman (2006) encuentra que las ganancias en productividad por cada año adicional de educación, que derivan en mayor crecimiento económico, son mayores en los primeros años de vida. Es decir, el retorno de la educación inicial y básica es mucho mayor que los retornos que se pueden obtener con la educación superior o la educación para adultos.» (MEN, 2016, p. 4)

Lo expuesto por el MEN en el lineamiento *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, de 2015, relaciona los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), que normalmente desarrollan las escuelas rurales en sus planes escolares, a través de granjas, huertas, viveros o criaderos para «*emplearlos como forma de combinar la formación de competencias para el emprendimiento durante la educación media, orientada a la vida económica después de la vida escolar*» (p. 42). Así, revela las intenciones de privilegiar fines económicos por encima de fines pedagógicos como, por ejemplo, los PPP como escenarios vivos de aprendizajes, potenciación de relaciones interpersonales de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, puente de saberes ancestrales o apropiación y organización del territorio. En definitiva, la Educación Rural y por ende su

comunidad educativa se comprenden como «aquella que potencia y facilita el desarrollo de las regiones rurales y propende por el crecimiento social y económico de los que en ella se ven involucrados» (García. 2016 p, 100).

De acuerdo a lo anterior, entrando en materia y a la luz de los resultados obtenidos, esta perspectiva quedó evidenciada en cinco subcategorías

- La Educación Rural relacionada con calidad
- La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica
- La Educación Rural relacionada con la dominación cultural
- La Educación Rural relacionada con ubicación espacial
- La Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas

Es decir, se presentan cinco posibles maneras de expresar la comprensión de la Educación Rural desde una perspectiva desarrollista; y que, de acuerdo a referentes bibliográficos se establecieron a priori en la ruta metodológica. A continuación, se presentan los hallazgos desde las subcategorías de mayor a menor registros relacionados:

a. La Educación Rural relacionada con calidad

Para esta sub categoría, se encontraron 92 unidades de registro a lo largo de los ocho (8) documentos revisados (figura 12), posicionándose como la subcategoría con mayor número de registros, y que partiendo de la perspectiva de la que se desprende, siguiendo a Valencia

(2015), se traduce en «productividad, rentabilidad, eficacia y eficiencia» (p. 36). Esta perspectiva suele expresarse en una compleja receta: cobertura, permanencia, pertinencia, infraestructura y calidad, como aparece en varios segmentos del Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE-2016-2026, donde se habla desde «*Regular las modalidades educativas del sector rural para asegurar calidad y pertinencia (…)Asegurar el aumento de la cobertura educativa con calidad en el sector rural (…)Diseñar un mecanismo de inversión en infraestructura para zonas rurales que garantice un ambiente protector de calidad para NNJA*.» (MEN, 2017, p 59- 61)

Lo que parece que se trata de una mirada muy superficial del mismo futuro del proceso educativo, ya que no da pie para problematizar, construir (con, para y desde el territorio) el currículo, objetivos en sintonía con las variadas realidades rurales o fortalecimiento de lo propio. La figura 12 presenta los resultados de los hallazgos con estas unidades de registro:

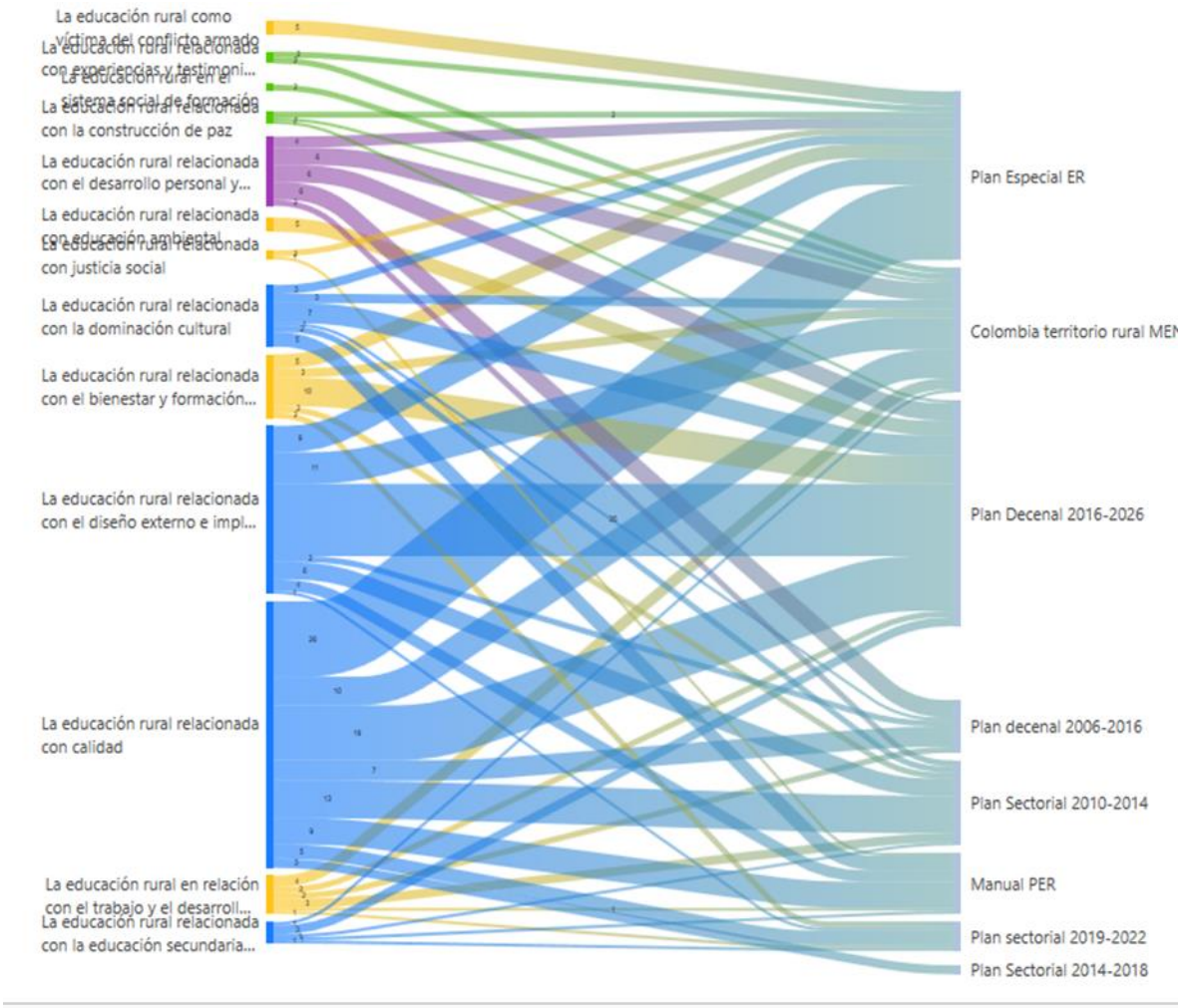


Figura 12.*Distribución del total de subcategorías versus total de documentos analizados. Reflejando supremacía de la subcategoría de calidad. Fuente: Elaboración propia.*

Lo anterior, se refleja en fragmentos de los documentos, por ejemplo, en el actual lineamiento de Educación Rural (PEER), que salió a la luz pública en el 2018 y del que se esperarían planteamientos mucho más críticos y problematizadores de lo que ha sido la Educación Rura, l que permitan proyectar otro tipo de educación al menos por el origen que tiene en el punto 1 del Acuerdo Final de paz. No obstante, no se debe olvidar que finalmente la publicación se hace en el saliente gobierno de Juan Manuel Santos. Es así que, este documento, en la definición de las líneas de acción, asevera que

> «*responden a los desafíos de la educación en las zonas rurales y que están relacionadas con las características internas de los establecimientos educativos rurales: la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector.*» (p. 1).

Aun cuando se nombra a la pertinencia como barrera que no ha tenido en cuenta las diversidades y potencialidades (en términos de conocimientos y organización) de sus comunidades, esta critica no va más allá ni tampoco le abre campo a la participación incidente de las mismas comunidades en la toma de decisiones, ya que como señala Valencia (2015) «los estudios orientados a la calidad y sus variables cuantitativas tienen un valor diagnóstico, sin embargo, se quedan en un nivel superficial del problema, una mirada desde los síntomas, que oculta los problemas estructurales de la Educación Rural» (p. 37). Al comparar, por ejemplo, la postura del Acuerdo Final de paz alrededor de la educación en el marco de la Reforma Rural Integral, también está leída en estos términos, pues se definió

> Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural. (Acuerdo Final, 2016, p. 8)

Por otro lado, debemos señalar que afirmaciones como «*Una mejor educación implica niños, niñas y jóvenes adolescentes menos expuestos a dedicarse al crimen,*

vandalismo y/o narcotráfico, siendo menor el costo de la inversión en educación que el de combatir la criminalidad (Heckman, 2006).» (MEN, 2018, p. 5), denotan la misma lectura que se tiene sobre las realidades de las poblaciones empobrecidas, despojadas y violentadas, es decir, ¿Dónde están el lugar y la responsabilidad del Estado en generar condiciones de vida digna para que la niñez, juventud y familias, que en muchos casos ven reflejada la presencia estatal sólo a través de fuerzas armadas en sus veredas o pueblos? ¿Dónde queda la problematización de las consecuencias del conflicto armado y el actual incumplimiento de la implementación del Acuerdo Final de paz que incide en el recrudecimiento de la violencia, presencia de bandas criminales, narcotráfico y demás?

Otro elemento bastante interesante, que aparece en esta comprensión de **Educación Rural= calidad**, es el lugar que tienen las pruebas estandarizadas para medir la calidad, y, por tanto, la necesidad de mostrar altos niveles en todo el territorio nacional, que además se hace siempre en comparación entre lo rural- urbano, donde, son las zonas rurales las más «atrasadas». Muestra de ello, es lo esbozado por el Manual del PER (2012), dirigido a las entidades territoriales para orientar y apoyar las Secretarías de Educación y entidades competentes para la formulación y desarrollo de los planes de Educación Rural y que hace parte de los s documentos de este tipo para Educación Rural, allí afirman que «*La calidad debe reflejarse en buenos resultados en las pruebas estandarizadas SABER; esto constituye un reto para el medio rural en donde se suele estar en el fondo de la tabla de resultados en las pruebas*» (p. 14), y también en lo planteado por el actual documento que orienta la política educativa rural del país

> «Las problemáticas que se pretenden atender desde calidad para la educación preescolar, básica y media con las estrategias en esta dimensión son:

Resultados de la escala de calidad pedagógica en educación inicial y preescolar.

Resultados Pruebas Saber

Resultados Índice Sintético de Calidad ISCE

Formación media técnica» (MEN. 2018, p. 87)

En consecuencia, los resultados, presencia y relevancia de las pruebas estandarizadas bien sean nacionales o internacionales, que también se sustentan en la inversión por medio de operadores o el acompañamiento de organismos internacionales, cobran mucho sentido cuando se comprende, la presión que ejerce, por ejemplo, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que tiene dentro de su misionalidad proponer además lineamientos y apuestas al modelo educativo en cada país con el objetivo de desarrollar planes y competencias necesarias para fortalecer la productividad donde sus indicadores financieros apunten a cerrar las brechas sociales (OCDE, 2019, p. 53)

Por lo que, esta organización es la encargada de aplicar las pruebas PISA, de la que según el artículo del periódico Portafolio (2018) Colombia obtuvo la invitación de los países que se encuentran en la OCDE por lo que se convertiría en el miembro número 37 y el tercer país Latinoamericano en esta organización. Este camino empezó liderado por el Expresidente Juan Manuel Santos, y el secretario general Gurría después de firmar un Acuerdo de Adhesión el 30 de mayo de 2018. La adhesión a la OCDE busca precisamente que el país cumpla con la misión y los valores de la organización. Además, tienen que asumir responsabilidades y exigencias del estatus de la OCDE como miembro activo, por lo que es comprensible la presencia de esta subcategoría en el Plan Decenal de Educación Nacional 2016- 2026, donde «*Si bien los resultados en las pruebas nacionales presentan mejoras, aún*

se encuentran brechas importantes entre zonas urbanas y rurales y grupos socioeconómicos» (MEN, 2017, p. 24), por lo que «el uso de la prueba estandarizada como medidor de calidad, el peso de los resultados recae en la escuela desconociendo la carga que ejercen factores exógenos que pueden intervenir en los resultados» (Briceño y Suaza, 2015, p. 30).

Con relación a esto, se debe afirmar que la Educación en términos generales claramente está definida por estos lineamientos internacionales desde hace mucho tiempo, lo que evidencia una expresión del lugar que tiene el país como «tercer mundo» en el que es necesario mantener aspectos como «estandarización y evaluación por competencias, autoevaluación y acreditación de la calidad (…)» (Atehortúa, 2012, p 18). Sobre Educación Rural, los elementos encontrados en este análisis documental (figura 13) repercuten en el proyecto educativo del país, que como lo dice Valencia (2015)

> Basados en variables cuantitativas tales como cobertura, gasto, niveles de alfabetismo, escolaridad, promoción, repitencia y deserción, en los que la Educación Rural aparece por debajo (…) A modo de síntesis, se puede decir que los estudios orientados a la calidad y sus variables cuantitativas tienen un valor diagnóstico, sin embargo, se quedan en un nivel superficial del problema, una mirada desde los síntomas, que oculta los problemas estructurales de la Educación Rural (Valencia, 2015. p. 37).

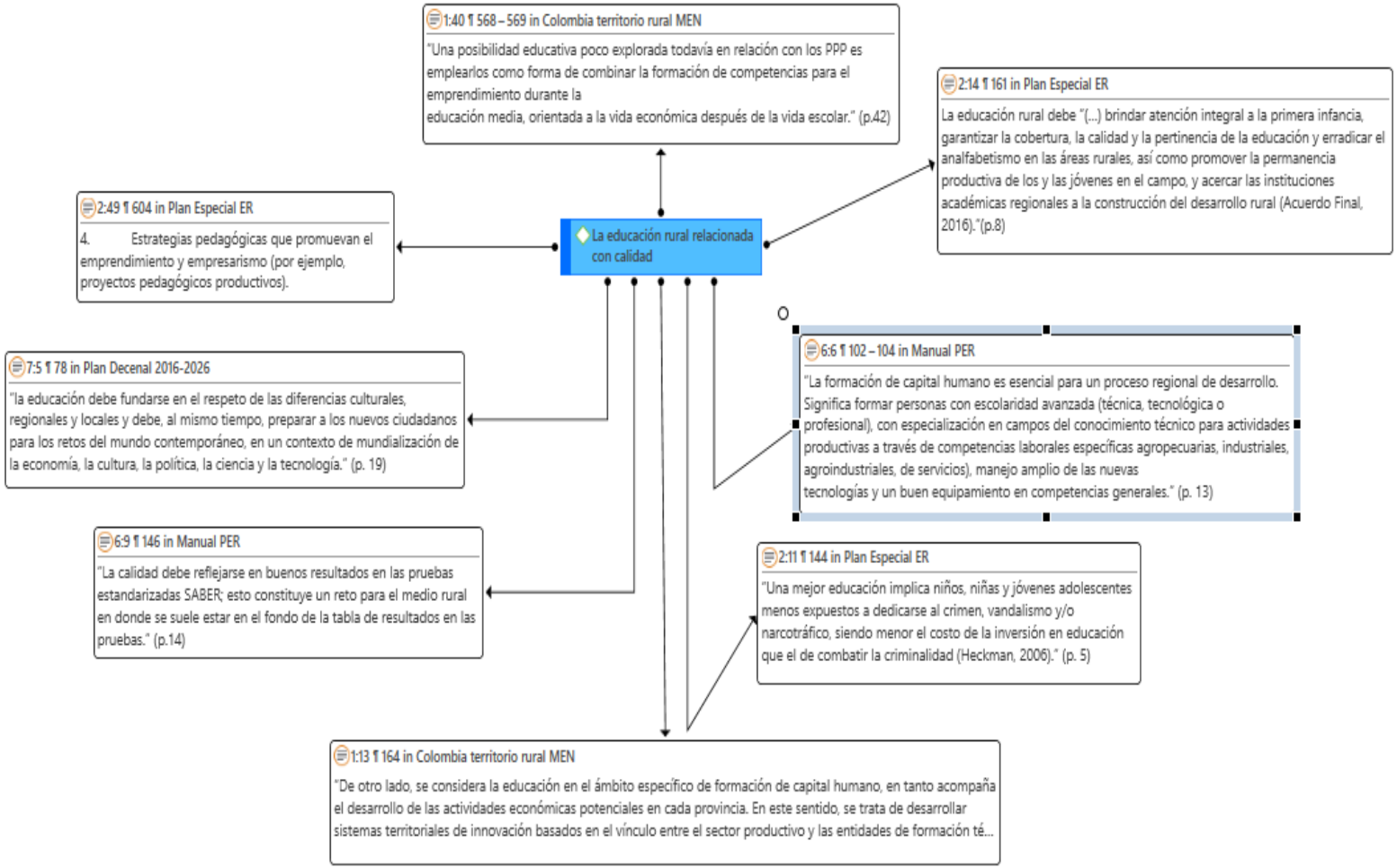


Figura 13. *Hallazgos de algunas unidades de registro de la subcategoría La educación rural relacionada con calidad.*

Fuente: Elaboración propia.

b. La educación rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas.

Esta subcategoría obtuvo un total de 58 unidades de registro y se ubica en el segundo lugar de representativad tanto en esta perspectiva desarrollista como en todos los hallazgos del análisis general de los documentos.

Según Zamora (como se citó en Díaz, 2019), esta comprensión tiene que ver con la enorme gama de modelos y programas pensados e implementados en las instituciones educativas rurales que tienen como característica el ser diseñado externamente por instituciones y ONGs, por lo que, normalmente llegan desde las instituciones que están en las capitales y no tienen inserta la participación incidente de las comunidades que estarán inmersas en este proceso pedagógico. Es decir, estamos hablando de programas/iniciativas/proyectos escritos en las zonas urbanas y que son expandidos a la ruralidad, asumiendo una «adaptación» o trasposición de lo urbano a lo rural, lo que muchas veces además de ser un desacierto pedagógico, didáctico y ético, también es un descalabro económico, como lo afirma el Plan Especial de Educación Rural, al revelar que «*si bien hay algunos ejemplos que muestran que este no es siempre el caso, como el Programa Todos a Aprender, o el Programa de Educación Rural, el primero no fue pensado para la ruralidad y el segundo se acabó en 2015 luego que finalizó el préstamo con el cual se financió*» (MEN, 2018 p. 34). Sin embargo, más adelante en este mismo documento, se señala que un programa que viene funcionando en la zona urbana debería implementarse en la zona rural,

> «*el modelo tiene que ser ajustado con el fin de dar cuenta de los desafíos específicos que enfrenta la educación en las zonas rurales. Esto significa que el*

> *referente de Colegio 10 se debe abordar desde una aproximación que plantee formas y/o modelos propios de la Educación Rural, es decir, se debe pensar en un «Colegio 10 Rural» que permita el desarrollo de su población y de su territorio.»* (MEN, 2018, p. 68)

Se nombran estos «ajustes» de un programa externo, pero que en la práctica pueden quedarse en una dimensión cosmética pero no epistemológica, conceptual y metodológica, ante lo cual podríamos preguntarnos (nuevamente) ¿Quiénes ajustan estos programas? ¿Cómo se ajustan? ¿Dónde se ajustan? ¿Con qué enfoque de desarrollo estarán guiados? Las anteriores preguntas también se plantean para lo que ha definido el plan decenal (2016-2016), que estará vigente hasta 2026, y que convoca a

> *«Promover la construcción e implementación de proyectos curriculares flexibles, articulados entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, orientados a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa, responsable y autónoma en los desafíos que se plantean en los ámbitos local, nacional y global, y que brinde elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz.»*(MEN, 2017, p. 43-44)

Aunque de este documento hay que rescatar una figura del Acuerdo Final de paz, los Planes de Desarrollo Territoriales (PDTS), que se supone son ejercicios de gestión y planificación para los municipios priorizados por afectación del conflicto armado, y que como ya lo hemos dicho, son aquellos territorios donde habitan las víctimas, en su mayoría

zonas rurales, al manifestar que «*Realizar desde los Planes de Desarrollo Territoriales y PDTS caracterizaciones del sector rural en materia educativa para identificar potencialidades y necesidades locales*» (MEN, 2016, p. 58) podría abrirse la ventana al paso necesario de escenarios participativos incidentes contantes, autónomos de las mismas poblaciones y que finalmente sean quienes propongan, construyan, valoren y hagan seguimiento a las rutas trazadas.

De esta manera, en una concepción desde el diseño externo de programas, aparecen los conocidos y ya posicionados discursos de lineamientos de Educación Rural. Estamos hablando de los Modelos de Educación Flexibles (MEF), que básicamente son una «adaptación curricular, metodológica y de tiempos en la oferta educativa para la población rural» (Valencia, 2015),por lo que aparecen desde la primera versión del PER (Proyecto de Educación), los postulados pedagógicos y metodológicos desde Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, telesecundaria, postprimaria, SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), CAFAM y SER (Servicio Educativo Rural); que valga aclarar, *per se*, no estamos cuestionando en relación a su intención y valiosas experiencias que han desarrollado maestras y maestros rurales a raíz de las condiciones de las escuelas rurales, como matricula reducida de estudiantes y la destinación de un solo docente para todos los ciclos en los que puedan estar las niñas y niños, conocido esto como trabajo multigrado, sumado a la diversidad de talentos, contextos tanto de estudiantes como de infraestructura de las mismas instituciones, obligando a docentes y personas de servicios generales a inventar y generar las mejores condiciones para que la educación no se vea detenida. A lo que nos referimos al relacionar a los MEF, es al modo de definición, redacción, implementación y seguimiento de éstos sin la participación de las personas de los territorios, sin conocer qué quieren las

niñas y niños, madres, padres o cuidadores. En resumen, vistos como implementación de aquello que llega de afuera y no responde a lo que posiblemente cada zona rural tiene/ quisiera potenciar o metodologías propias, lo que se refleja en que, documentos como el lineamiento de 2015 del MEN reafirmen la responsabilidad unilateral de las Secretarias de Educación y Ministerio de Educación Nacional en este tema, pues se delega que serán quienes «*identificarán, estudiarán y pondrán en marcha modalidades de educación adecuadas a las condiciones de la población desplazada, desmovilizada o reasentada en zonas rurales*» (p. 34-35). Nuevamente no aparece de manera explícita el deber ser de estos modelos si la prioridad fuera un proceso pedagógico con el centro en las decisiones de la gente y por tanto del territorio.

En conclusión, según lo hallado y que se presenta en la figura 14, en contraste con la bibliografía, comprender y tomar decisiones en Educación Rural desde el diseño externo de programas y proyectos, bien sea porque funcionan en la zona urbana, tienen apoyo presupuestal de ONGs u organismos internacionales, o se tratan de la continuidad de MEF homogenizantes, incide también en reforzar prácticas colonialistas y de dominación, donde entre líneas las poblaciones rurales son desprovistas de capacidades para organizarse y plantear propuestas educativas negando y desvalorizando los saberes y conocimientos que tienen las poblaciones que habitan las zonas rurales, es decir, «se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas lenguajes y formas de conocer» (Mejía, 2011, p. 24). Por tanto, «es la forma de acción de apropiarnos de un discurso y una praxis que nos pone como técnicos en un lugar de jerarquía, donde se lee al otro como sujeto a transformar, a convencer de las bondades de un cambio que nuestro saber determina» (Pineda & Suaza, 2017, p 215).

Así, es esta posición que se traslapa con intenciones de dominación cultural, justamente la subcategoría que sigue a continuación.

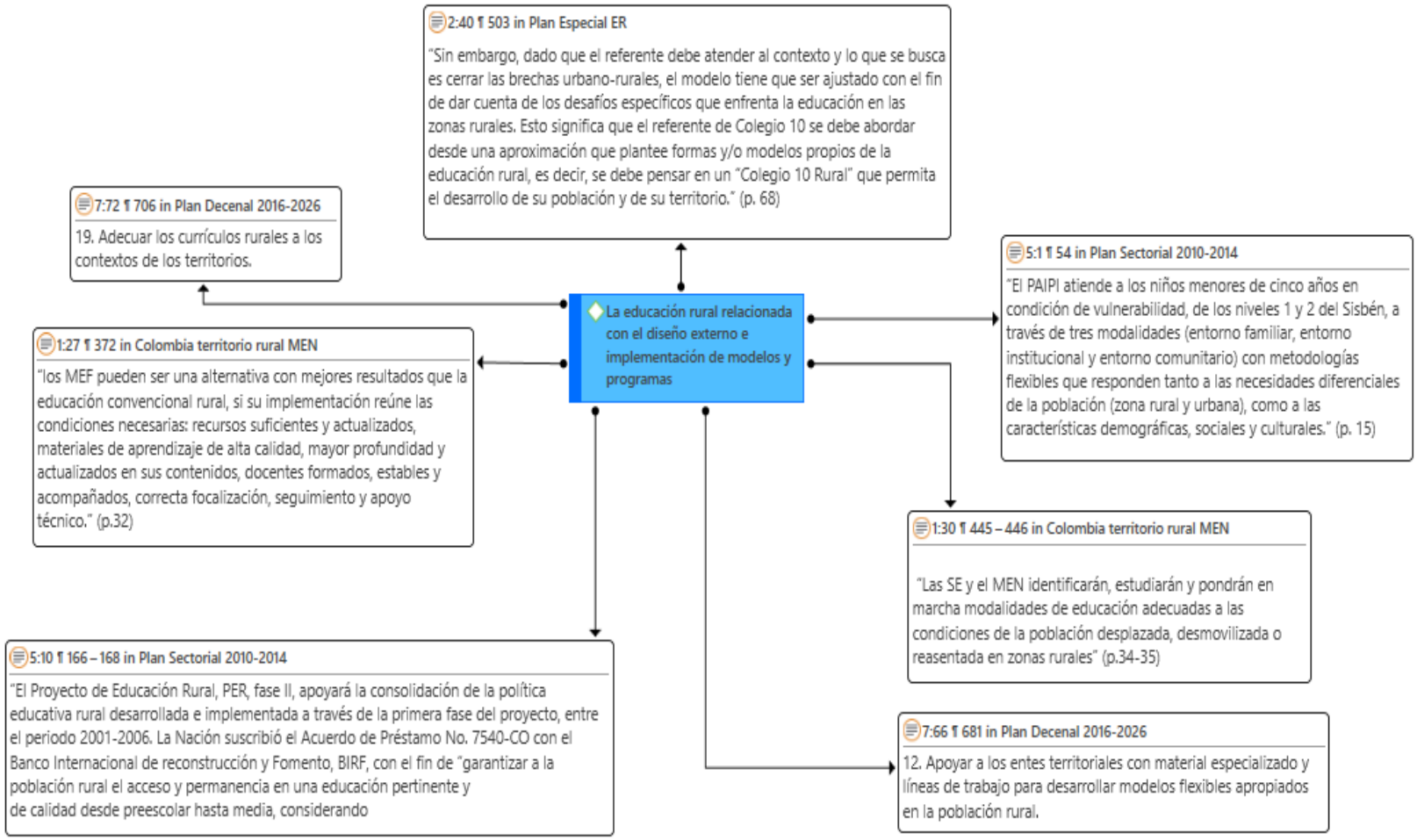


Figura 14.*Algunos hallazgos de la subcategoría de Educación Rural relacionada con el diseño externo e implementación de modelos y programas. Fuente: Elaboración propia.*

c. La Educación Rural relacionada con la dominación cultural

En cuanto a esta subcategoría, se obtuvo un total de 21 registros en estos documentos que han encaminado la política educativa rural en los últimos 9 años, y que en el caso del Plan Nacional De cena de Educación- PNDE- vigente, se proyectó hasta 2026.

Por tanto, en esta expresión de la comprensión de Educación Rural saltan a la vista palabras como cierre de brechas, estadísticas de alfabetización y resultados en zonas urbanas *versus* zonas rurales, valiéndose en su mayoría de cifras estadísticas que plasman lo «poco desarrollados» o la necesidad de modernización, lo que Escobar (2007) explica al plantear el uso de estadísticas como característica del enfoque desarrollista, ya que muestra gráficamente esos resultados desfavorables en cuanto pobreza, acceso a servicios, etc.,. Este es el caso del PNED 2016-2026, el cual indica que «*los resultados en las pruebas nacionales presentan mejoras, aún se encuentran brechas importantes entre zonas urbanas y rurales y grupos socioeconómicos*» (MEN, 2017, p. 24) o del Plan Especial de Educación Rural, que plantea: «*Por su parte, la formación media técnica en la ruralidad presenta amplias disparidades frente a la zona urbana. Las sedes rurales tienen menor desempeño en pruebas Saber 11 y en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)*» (MEN, 2018, p. 33-34).

De manera tacita también hay una conceptualización de la ruralidad, en la que lo rural es definido en función de la urbanización, como antagónico, y en este ejercicio de comparación, es la zona rural la que se debe desarrollar (económicamente), ya que «Bajo la visión dominante, los conceptos: modernidad, desarrollo rural y progreso, no son más que la continua destrucción del modo campesino y su sustitución por el modelo agroindustrial, con

todas las consecuencias ecológicas, sociales y culturales que conlleva» (Pineda & Suaza, 2017, p. 12).

Es así que, a la luz de lo hallado, este discurso de cierre de brechas es el que predomina, como lo evidencia la argumentación del Plan Especial de Educación Rural (2018), el cual afirma que, al implementarse, «*permitirá dar respuesta explícita a cerrar brechas en acceso y calidad entre regiones y grupos poblacionales*» (p, 4), posicionando además como lo plantea Valencia (2015), como la institucionalidad es la salvadora de las poblaciones, como lo encontramos en el Manual del PER (2012),

> «*la educación tiene una función muy importante en cuanto a dotar a los jóvenes del instrumental intelectual que les facilite acceder al capital cultural de la hhumanidad; en la medida en que exista y se utilice la posibilidad de acceso a ese acervo es uno de los factores que reproducen o contrarrestan la inequidad*» (p. 12)

O también, como aparece en la proyección de la educación hasta 2016 que plasma el PNED (2017)

> «*En los últimos diez años, se ha reducido la brecha urbano-rural en la cobertura neta, al cerrarse en 11,14 p.p., pasando de una diferencia, entre una y otra, de 20,06% en 2006 a 8,63% en 2016. Estos resultados* ***han surgido gracias a las políticas de gratuidad educativa*** *que se empezó a implementar desde el año 2008 y que en el 2011 se amplió hasta el grado once.*» (p. 21)

Los anteriores fragmentos, consolidan una visión urbanocéntrica con fines de homogenización por medio de prácticas colonizadoras, que básicamente puede escoger que,

de sus costumbres o saberes, se debería mantener. Por lo tanto, en la Educación Rural se trata de un «proceso a través del cual la escuela se ha presentado como la salvadora de las comunidades rurales, como portadora de la verdadera cultura, ejerciendo sobre el campesinado discriminación, anulación de su identidad y generando sentimientos de inferioridad». (Ortega (como se citó en Valencia (2015)), en lo que, según Pineda y Suaza (2017), se debería contraponer una visión sistémica mediada por fundamentos de la educación popular, que permita a los mismos territorios construir un «tejido curricular que promueva el redescubrimiento de la sociedad y cultura campesina, tomando en cuenta su historia, es decir las formas anteriores de la sociedad y cultura y la comprensión de los factores de la dominación que han orientado los cambios a través de ella» (Pineda & Suaza, 2017, p. 229).

d. La Educación Rural relacionada con la educación secundaria y media técnica

Alrededor de esta subcategoría, se encontraron 7 unidades de registro. Además no estuvo presente en todos los documentos seleccionados, este es el caso del Plan Especial de Educación Rural y que es de nuestro interés porque desde 2018 se planteó como referente para todas los programas, proyectos y planes en materia educativa para los territorios rurales, por lo tanto, es materia base para las decisiones municipales y departamentales.

Sin embargo, esta subcategoría sí está presente al menos con tres referencias, en el PNDE 2016- 2026, destacándose lo propuesto en sus lineamientos específicos sobre las modalidades de atención a las poblaciones rurales dispersas que se desglosan del objetivo estratégico 8 «*Dar prioridad al desarrollo de la Educación Rural a partir de la educación», y en el que,*

por tanto, «Se debe articular la educación media académica y técnica en la ruralidad para garantizar una educación integral en capacidades y competencias para la vida en todas sus dimensiones» y «*Fortalecer la media técnica y académica de acuerdo con el contexto regional y fomentar la presencia de programas de educación superior en las zonas rurales*» (MEN, 2017, p. 58). En resumidas cuentas, para Valencia (2015) el propósito central de la educación media técnica es la formación para el trabajo y la articulación a la educación superior, centrándose en saberes científicos y técnicos orientados al sector de las dinámicas productivas del campo.

e. La Educación Rural relacionada con ubicación espacial

Sobre esta subcategoría, se obtuvieron 7 unidades de registro a lo largo de los ocho documentos, y que para García (2016), constituyen el abordaje más sencillo y tradicional en una ecuación en la que la Educación Rural iguala a los planteles ubicados en territorio rural «siendo estos los que se sitúan por fuera de las cabeceras municipales, es decir en las veredas y corregimientos» (Zamora como se citó en García 2016), incidiendo en que lo central sean aquellos parámetros definidos desde las instituciones, pero más interesante aún es que de fondo también se posiciona un mensaje: la educación es la misma que en la zona urbana pero se ofrece en zonas rurales.

Por consiguiente, en el documento *Colombia territorio rural* del año 2015, se `presentaron los lineamientos de acción para la Educación Rural, dirigidos a superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a la población del campo. En su definición de Educación Rural se afirma que es «*entendida como la atención en materia educativa a los*

pobladores del campo (…)» (p, 48), y más adelante se insiste en que «*En la toma de decisiones para la ejecución de sus programas, el MEN dará atención prioritaria a las zonas rurales y en ellas a las de mayor dispersión poblacional. Igualmente, promoverá que lo hagan las entidades territoriales certificadas (ETC)*» (p. 51). Por consiguiente, se presenta la distribución que hizo la Misión para la Transformación del Campo-MTC en 2014, que terminó dividiendo al mundo rural en dos categorías: rural y rural disperso:

> Rural: Son aquellos municipios que tienen cabeceras de menor tamaño (menos de 25 mil habitantes) y presentan densidades poblacionales intermedias (entre 10 hab/km2 y 100 hab/km2). En total son 373 municipios para 2014 con población rural de 5.402.735 y el área municipal es 19,8%.
>
> Rural disperso: son aquellos municipios y Áreas no municipalizadas –ANM (corresponde a los antiguos territorios: Amazonas, Guainía y Vaupés)- que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km2). 318 territorios son considerados en la categoría de Rural disperso para el 2014, están asociados a una población rural de 3.658.702 y el área es del 64,9% del total nacional. (MTC, 2014, p. 9).

De lo anterior, es importante mencionar que esta clasificación se basa en ejercicios meramente estadísticos sobre el crecimiento poblacional, lo que eventualmente incida en los mismos ejercicios de gestión territorial y dinamiza en gobiernos locales y que al final, impactara en el mismo ejercicio educativo.

Finalmente, para cerrar lo encontrado y reflexionado sobre esta categoría y sus correspondientes subcategorías a la luz de las unidades de registro halladas, podemos decir de manera preliminar que, se ha comprendido y direccionado la Educación Rural en este periodo de tiempo de transición política (etapa de diálogo, firma de Acuerdo Final e inicios de implementación) con bases y fines económicos, primando así la necesidad de modernizar el campo, y en lo que Nussbaum (2010) enfatiza , al reflexionar sobre «la educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática» (p. 36), por lo que en el plano rural esto fractura relaciones internas "entre comunidad y territorio al momento de comprender los lugares» (Saavedra, 2016, p. 18). Estas consideraciones, refieren la educación en expresiones utilitarias que sirvan para avanzar en la «modernización» y lograr escalar en la desigual carrera de los países desarrollados, en vía de desarrollo y subdesarrollados, de lo que Atehortúa (2016) contundentemente expresa que «crecimiento económico no significa entonces, necesariamente, reducción de pobreza e igualdad. La distribución de la riqueza obtenida con el crecimiento no siempre es *democrática*» (p, 12).

Por consiguiente, habría que pensar en planteamientos que trasciendan esta visión desarrollista y que, en el marco de estas prácticas anticoloniales, permitan reconocer y valorar lo propio, es decir, los ejercicios y prácticas politicas y pedagogicas de las mismas comunidades y organizaciones rurales (campesinas, indigenas, afrodescencientes, Rrom) que inegablemente por años han venido construyendo, como lo plantea, Nocua (2021) en el análisis comparativo de las prácticas políticas y pedagógicas del Movimiento Sin Tierra (Brasil) y el Proceso Campesino y Popular de la Vega (Cauca, Colombia), donde se deja entrever

> Cómo dichas organizaciones han posibilitado su existencia a partir de la recreación de su cotidianidad y la solución de sus problemáticas y necesidades más concretas: el acceso y la tenencia de la tierra y el territorio que los identifica. A partir de estrategias como la dinamización del trabajo colectivo, se rompen grandes latifundios, se toma la tierra y se construye en ella, en un proceso constante que ocurre de forma dinámica en la relación de la gente con la realidad en la que vive y de la que forma parte; ello permite rememorar la visión de José Martí sobre la educación para la vida. En este sentido, las prácticas políticas y pedagógicas se materializan a través de los sujetos colectivos del campo, de carácter transformador y consciente, con nuevas posibilidades para construir las bases de apuestas pedagógicas articuladas a un proyecto histórico superador de las relaciones de producción de la vida bajo el capitalismo. (p, 130)

Y que, de alguna manera, también, podría revisarse desde postulados del desarrollo humano de Max Neef en cuanto al humanismo ecológico integral, «El asunto radica en pasar de la mera explotación de la naturaleza y de los más pobres del mundo, a una integración e interdependencia creativas y orgánicas» (p, 63).

La Educación Rural desde una perspectiva Emergente

Esta categoría se refiere al agrupamiento de las subcategorías que surgieron una vez leídos los documentos y que por lo menos, a la luz de la revisión bibliográfica que se hizo en la ruta metodológica, no se habían definido como posibles definiciones de la Educación

Rural. Básicamente, estas subcategorías se construyeron una vez se leyeron todos los documentos y por sus características no se encontró pertinencia en alguna de las otras subcategorías, De allí que, sean muy importantes pues develan cinco intencionalidades en la comprensión del concepto de Educación Rural, y a continuación se presentan en orden de mayor a menor cantidad de unidades de registro.

a. La Educación Rural relacionada con el bienestar y formación docente

Frente a la subcategoría emergente de Bienestar y formación docente, se hallaron 22 registros, siendo este una cifra alta en la lectura general de los documentos, por tanto, es una comprensión recurrente, lo que se explica con los planteamientos de la Unesco (2000), en la Declaración Mundial de Dakar (2000) y en el marco del foro mundial de educación en cuyo artículo 8, numeral IX, se indica que

> Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes, se constituye en un punto de partida para las políticas públicas y, por ende, allí se propone que los docentes desempeñen un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad, además de ser los abogados y catalizadores del cambio (p. 38).

Por ende, son relevantes las referencias del PNED 2016-2026 (2017) sobre la necesidad de «*Garantizar la formación pertinente de los docentes, dadas las condiciones que la ruralidad demanda (..) generar programas de cualificación docente en modelos flexibles capaces de desarrollar las potencialidades del sector rural y atender a sus necesidades (…) desarrollar programas de bienestar e incentivos para docentes y directivos docentes de las*

zonas rurales» (p, 58). Lo que según, algunos postulados del MEN en 2006 y los lineamientos fundamentales de la formación docente, se reconoce en que mejores maestros garantizan calidad en la formación de los estudiantes y se señala la importancia de que quienes se formen como educadores en Colombia, lo hagan de manera profesional y vocacional. Igualmente se pretende dignificar su calidad de vida, su identidad profesional, mejorar su desempeño laboral y reconocer su papel protagónico en la sociedad (MEN, 2006).

Es totalmente necesaria esta comprensión desde una postura de dignificación docente, y más en las zonas rurales donde las condiciones son complejas, bien sea por laborar en zonas rurales, de difícil acceso, afectaciones por conflicto armado o presencia de proyectos minero-energéticos, entre otros factores.

b. La Educación Rural en relación con el trabajo y el desarrollo humano

Respecto a esta subcategoría emergente, se hallaron 13 unidades de registro en cinco de los ocho documentos consultados. Para iniciar, sobre esta este concepto de Educación Rural, se debe señalar que según el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 26 de mayo de 2015

> Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin

> sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. Se organiza en un Proyecto Educativo Institucional – PEI, con el fin de ofrecer programas de formación laboral o académica flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de las personas, la sociedad, las demandas del mercado laboral y del sector productivo (Gobierno Nacional de Colombia, 2015, p. 37).

Por consiguiente, aparecen figuras relacionadas con la educación enfocada en el trabajo, como es el caso de alianzas inter-institucionales en los Centros Regionales de Educación Superior -CERES- que en el caso del PNED 2006- 2016 se plantearon para *«Aumentar la oferta y la calidad de la educación superior a zonas rurales y regiones apartadas mediante alianzas como los centros regionales de educación superior CERES»* (MEN, 2017, p. 94), y que para el actual gobierno se han definido alrededor del fomento de «*la regionalización de las Instituciones de Educación Superior y la oferta de programas virtuales y a distancia, adecuados a las necesidades poblacionales y territoriales y con condiciones de calidad»* (MEN, 2019, p. 25).

De esta manera, vale la pena reflexionar sobre si estas decisiones de formación para el trabajo en zonas rurales están definidas para la permanencia en el territorio o para la vinculación laboral con migración a zonas urbanas y de ahí preguntarse sobre la prevalencia de saberes científicos y técnicos orientados al sector de la productividad y los servicios.

c. La Educación Rural como víctima del conflicto armado

Esta subcategoría obtuvo cinco unidades de registro, todas en el Plan Especial de Educación Rural (2018), lo que revela por lo menos dos cosas; por un lado, fue el Acuerdo Final de Paz el que impulsó la creación de este documento, por lo que es apenas lógico que aparezca con fuerza el conflicto armado y más aún cuando, son las zonas rurales las que mayor número de víctimas del conflicto de armado tienen; y por otro lado, marca un precedente al reconocer a la escuela como víctima, además del reconocimiento político del conflicto armado interno, pues «*se muestra cómo el conflicto armado tiene una relación con el sector educativo y de qué manera es posible hablar también de una brecha entre zonas afectadas como consecuencia del conflicto y aquellas que no lo han sido*» (MEN, 2018, p. 13)

Es así que, en este lineamiento se encuentra que

> *«La difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento, lo cual ha incidido negativamente sobre el devenir educativo de los niños, niñas y jóvenes que viven en el sector rural, y sobre el contexto de sus familias (…)*» (MEN, 2018, p. 1).

Pero, además, asimismo explica que

> *«La presencia de conflicto armado en una zona afecta fuertemente el entorno educativo porque desincentiva la presencia de docentes mejor calificados, dificulta la inversión en infraestructura, impide el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa y aumenta las tasas de reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados, entre otros*» (p. 15).

A raíz de lo anterior, Bautista y Gonzales (2019) expresan que «la situación de guerra —manifiesta o latente— en la que perviven gran parte de las poblaciones rurales se retroalimenta con las difíciles condiciones de pobreza, abandono y precariedad de los territorios, configurando un panorama bastante adverso para la ruralidad del país» (p. 12). Sin embargo, estas autoras también aseveran que los procesos educativos en las diferentes zonas rurales, son al tiempo pistas para «construir procesos de justicia y transformación social que se fundamenten en la superación del conflicto armado y la reconciliación entre las poblaciones» (p, 13).

d. La Educación Rural relacionada con Educación Ambiental

Esta comprensión de la Educación Rural desde la Educación Ambiental se hizo presente con 5 unidades de registro en sólo un documento, en este caso en el Plan Nacional de Educación Decenal 2016-2016, lo que resulta valioso dado que, por excelencia, la ruralidad, con unas características biofísicas y culturales lo convierten un escenario vivo de aprendizajes.

Frente a la subcategoría emergente de Educación Ambiental, en el documento actual de PNED 2016-2016 (2017), se encontró que en una de sus proyecciones

> *«Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, para que los colombianos ejerzan sus actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones, tengan la*

> *posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente*» (MEN, 2017,p. 15).

Así como también, se indica que en estos diez años se tendrán que «*Fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos rurales, de forma tal que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan beneficiarse de su entorno y a la vez, consérvalo y potenciarlo*» (p, 58).

Por lo tanto, se reconoce en estos planteamientos que, si bien hay un lugar para reflexionar y fortalecer la Educación Ambiental y lo que esta puede generar en los territorios, en algunos elementos, se enfoca en la tecnificación del campo, emprendimiento y sostenibilidad. Es así que, a la luz de otras perspectivas del papel de la Educación Ambiental se podría fomentar una participación y agenciamiento de las y los habitantes rurales, desde un

> carácter sistémico del ambiente, la educación ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en sus comunidades actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, se sustentan en criterios para el mejoramiento de la calidad de vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones futuras. El cómo se aborda el estudio del problema ambiental y el para qué se hace educación ambiental, depende de cómo

se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y el tipo de sociedad que se quiere (MEN-MAVDT, 2020, p. 33).

e. La Educación Rural relacionada con justicia social

Por último, la subcategoría emergente de justicia social obtuvo 3 unidades de registro, abordándose puntualmente en el Manuel PER (2012) y el Plan Especial de Educación Rural (2018).

Para comprender lo que devela la presencia emergente de la justicia social en la Educación Rural, es pertinente primero precisar desde dónde comprendemos la justicia social, pues sobre ello existen diversas conceptualizaciones. Sin embargo, desde Carreó y Jiménez (2019) se trata de una base para el bien común, en la que desde la equidad se aseguran la salud, el empleo, la vivienda y la educación, pues es asequible para toda la población, lo que finalmente, se trata de «preguntarnos por el tipo de sociedad en la que deseamos vivir y por los escenarios que queremos construir para las generaciones futuras» (p, 9).

La justicia social tiene claves en la redistribución de la riqueza para todas las personas de acuerdo con lo que poseen y en equidad; es decir, no es posible que quienes tengan más riqueza sean justamente quienes siempre han detentado y poseído enormes capitales económicos y culturales, lo que a su vez tendría efectos reales en las enormes brechas, donde las poblaciones empobrecidas siguen siendo explotadas y despojadas.

Al identificar la subcategoría en los documentos, como es el caso del Plan Especial de Educación Rural (2018) que asevera que «*El desarrollo del PEER, en este sentido, no sólo se justifica por razones relacionadas con el desarrollo económico, sino también con la equidad y la justicia social*» (p. 4), se establece, sin importar la cantidad de unidades de registro, la configuración de una ventana de oportunidad para reflexionar y construir bases de una paz con justicia social en la que la dignificación de las poblaciones sea lo esencial, para el caso colombiano, la dignificación de todas las víctimas del conflicto. Porque si escogemos uno de los territorios en los que se encuentran las Circunscripciones Transitorias Especiales de Paz, como lo es el departamento del Cauca, se evidencia como «la cobertura neta en educación preescolar a lo largo y ancho del territorio es del 51,67% para el año 2019» (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), 2012, p. 67), lo cual para estas zonas refleja unas cifras mucho menores. En este sentido, ¿No sería un ejercicio de justicia social, el que los 167 municipios del país (desde donde se definieron las 16 circunscripciones Transitorias Especiales de Paz) con más afectaciones tanto por el conflicto como por el abandono y la ausencia institucional, tuvieran una mayor y segura inversión en materia educativa?

La Educación Rural desde una perspectiva comunitaria

Sobre esta categoría, que básicamente es otra comprensión que subyace en los documentos de política pública educativa rural, se registraron 24 unidades de registro en el mapa general de hallazgos, asunto que vale decir, estuvo compuesto por una sola subcategoría denominada «La Educación Rural relacionada con el desarrollo personal y comunitario».

Por tanto, se recordamos desde dónde se comprendió la categoría y subcategoría pues finalmente, fue la base para identificar y rastrear las unidades de registro. En esa medida, en páginas anteriores, se explicitó que se trata de una Educación Rural inmersa en una comunidad y que «las principales características de lo comunitario se relacionan con lo personal, lo relacional y lo afectivo, la proximidad entre las personas es la que define la existencia de una comunidad» (Ramírez, 2017, p. 3). En el plano de las políticas públicas de acuerdo a Martínez (2006), este «Es un modelo orientado a la acción, que pretende entregar criterios para la práctica del trabajo comunitario desde superficies institucionales» (p. 11); lo que, desde luego, ya nos ubica en un plano institucional en el que sí hay un reconocimiento de la comunidad y además se nombra pero que, por sí mismo no es garantía de ejercicios permanentes de participación incidente para y de la población del territorio.

Lo anterior, se refleja en apartados de los lineamientos de acción para la Educación Rural en el país de 2015 por parte del MEN, en el que se estipula que

> «*Se promoverán y reconocerán como interlocutores mesas de Educación Rural en los niveles municipal y departamental, para incentivar la participación de los ciudadanos en la gestión de la educación de los pobladores del campo, ya sea a título individual o en la forma de organizaciones sociales. Estas mesas constituirán, al mismo tiempo, formas de veeduría social sobre la educación en los municipios rurales y de ruralidad dispersa*» (MEN, 2015, p. 50).

Por lo que, el MEN explica la apertura de espacios de interlocución en estos niveles municipales y departamentales, pero desde la organización y disposición del Ministerio y no en reconocimiento a los posibles ejercicios pedagógicos y `políticos que algunas organizaciones hubiesen realizado; y que, por ejemplo, en el Plan Especial de Educación Rural (PEER), desde la visión educativa, los procesos de toma de decisiones sobre las estrategias y el desarrollo del PEER tendrían insertos pasos como

> «*Primero, se debe pensar en las capacidades, necesidades, intereses, expectativas, condiciones, características y beneficios de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos estudiantes, para luego pasar a las necesidades, lógicas de participación y toma de decisiones de las comunidades en las que el proceso educativo tiene lugar. Es alrededor de estas dos prioridades que se deben orientar las demás estrategias del PEER, por cuanto se entrelazan de manera transversal*» (p. 69).

Este planteamiento del actual Plan Nacional de Educación Nacional 2016-2026 (2016) en el que el tema de subsidios, e incentivos para estudios están planteados desde alianzas con el sector productivo del país, se condiciona *«al desempeño escolar; dirigido a estratos 1, 2, y 3 en zonas rurales y urbanas, a minorías étnicas, desplazados y personas con necesidades educativas especiales para su acceso y permanencia en la educación superior; garantizando su divulgación e información oportuna»* (p, 94).

Es así que, se puede reconocer con base a Martínez (2006), que, en esta categoría y su subcategoría respectiva, la comunidad estará incluida en una arquitectura tradicional de las instituciones, claramente desde las reglas y lineamientos que rigen a la misma institución con sus barreras en alcances o presupuestos en cada administración de gobierno.

La Educación Rural desde una perspectiva crítico social

Finalizamos este análisis, con el abordaje de la categoría que, según los resultados, obtuvo el menor número de registros, en este caso, 10 unidades de registro distribuidas en las cinco subcategorías que estaban definidas: la Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales, la Educación Rural como acto de resistencia de las comunidades, la Educación Rural en el sistema social de formación y la Educación Rural relacionada con la construcción de paz. Por consiguiente, para continuar con el análisis de forma descendente, se revisarán las subcategorías con el mayor número de registros, que en este caso representa un empate entre las concepciones de la *Educación Rural relacionada con la construcción de paz* y la *Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales*, pues las dos presentaron 4 unidades de registro para cada una, sin embargo para esta última se tuvo un tratamiento diferenciado al final y que será objeto descripción más adelante.

Antes de entrar a revisar las subcategorías, se recuerda que la categoría perspectiva critico social tiene indivisiblemente

> Un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretendela autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediantela capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la

> aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (Alvarado y García, 2008, p. 189).

De este modo, esta perspectiva le apunta a la transformación social con un contenido muy fuerte en términos participativos y críticos en sintonía con una mirada sistémica en las dimensiones políticas, sociales y culturales de los contextos, lo que en principio seguramente está presente en algunas de las subcategorías, pero en diferente grado de desarrollo.

a. La Educación Rural relacionada con la construcción de paz

Por ahora, en primer lugar, se aborda lo concerniente a la construcción de paz, que apareció en el PNDE 2016-2026 (MEN, 2017), Colombia Territorio rural (MEN, 2015) y el Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018), y sobre el que vale la pena señalar, como puntualiza Díaz (2019), que hay una enorme gama de actividades, acciones, en el antes y justo después de un acuerdo de paz, es decir se aborda una dimensión temporal como parte de un proceso, a lo que Lederach (1997) le suma la cualidad de constructo social dinámico.

Para el actual PNED que tiene vigencia hasta 2026, aparece de manera muy breve la figura de los Planes de Desarrollo Territoriales (PDTS), con el fin de *«Realizar desde los Planes de Desarrollo Territoriales y PDTS caracterizaciones del sector rural en materia educativa para identificar potencialidades y necesidades locales»* (MEN, 2017, p. 58). Esta fue la primera vez que apareció un elemento del Acuerdo Final de Paz, pero en una relación

externa y unilateral con la comunidad educativa; otro ejemplo es el documento *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo* del MEN en 2015, es decir, ya con un avance de lo que era en su momento la mesa de dialogo de la Habana, se señalaba que «*En muchas regiones del país donde se ha resquebrajado el tejido social por el conflicto sociopolítico cobra aún más relevancia el papel de la educación en la formación de capital social para enfrentar la vida colectiva en el postconflicto*».

Finalmente, en esta importante subcategoría en el marco de los desafíos para la construcción de paz estable y duradera, se ubicó en el Plan Especial para la Educación Rural publicado en 2018 por el MEN y ya en el saliente gobierno de Santos, que «*Este documento, por lo tanto, se orienta principalmente por los lineamientos definidos en el Acuerdo Final y, en ese sentido, busca desarrollar la propuesta para la Educación Rural con énfasis en el componente correspondiente a la reforma rural integral*» (p. 11), además del papel de las escuelas rurales en la «construcción de tejido social que permitan la articulación de proyectos productivos y la generación de procesos de paz, reconciliación y convivencia» (p. 43), y que como se enunció en apartados anteriores, el mismo documento del Acuerdo Final de paz no determinó mayores cambios estructurales en el sistema educativo para zonas rurales, sino que quedó en términos de cobertura, permanencia y calidad.

b. La Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales, y la Educación Rural en el sistema social de formación

Respecto a las subcategorías de la Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales y la Educación Rural en el sistema social de formación, que

obtuvieron 4 y 2 unidades de registro respectivamente, una vez realizada la codificación en el programa Atlas ti 9.0, se evidenció que tenían elementos en común (figura 15) porque las acciones en cuanto a lo valioso de experiencias y testimonios docentes que al final son en muchos casos la única figura educativa en territorios, tienen también una correspondencia en la concepción del sistema social de formación que «reúne prácticas de enseñanza, sujetos o agentes en relación pedagógica (estudiantes, maestros, comunidad), una institución constituida y reconocida (escuela), un currículo organizado en función de unos aprendizajes y un contexto histórico, económico, y socio-cultural definido (ruralidad)» (Díaz, 2019, p, 94).

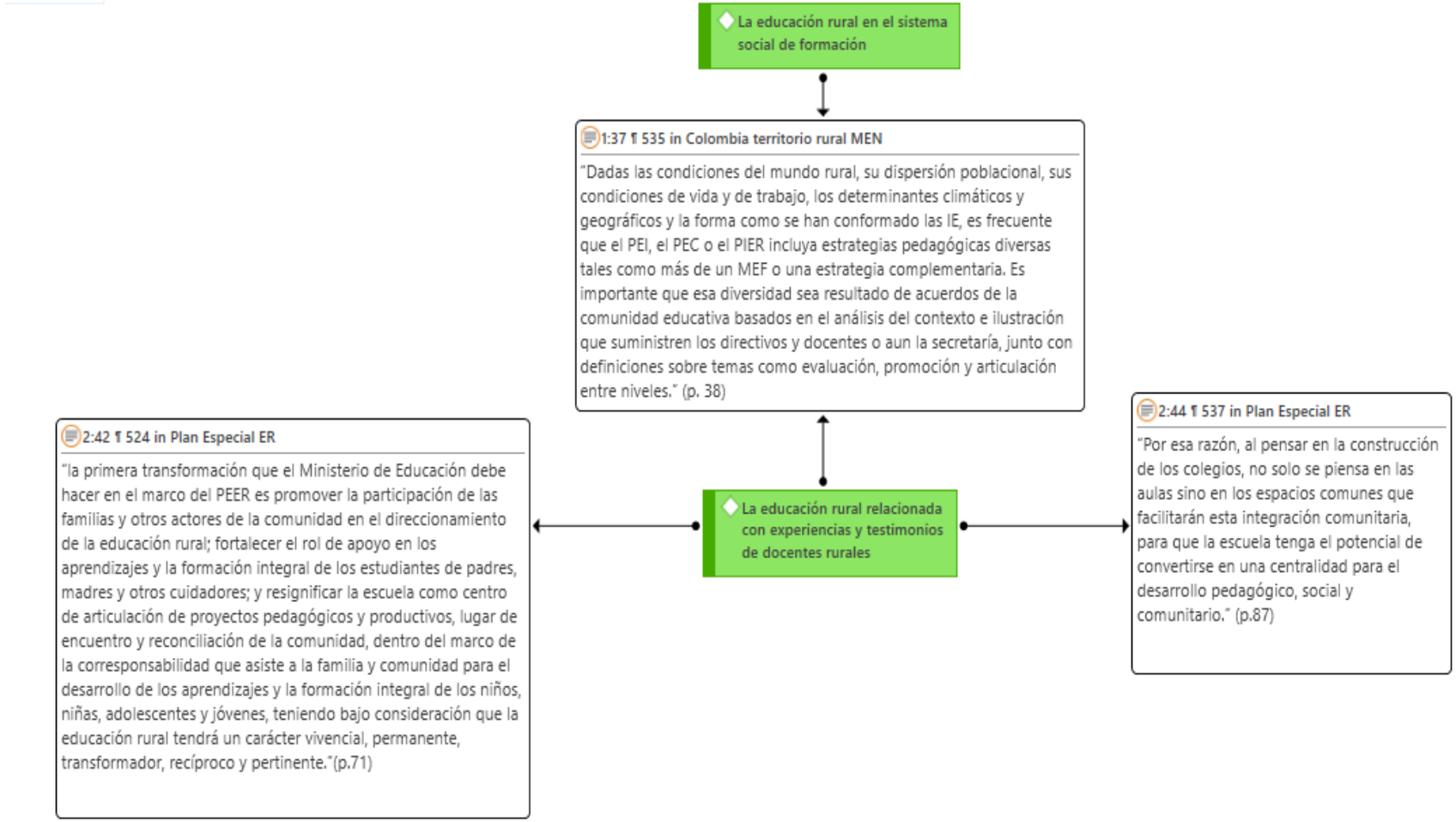


Figura 15. *Relación entre las subcategorías de la Educación Rural relacionada con experiencias y testimonios de docentes rurales y la Educación Rural en el sistema social de formación. Fuente: Elaboración propia.*

Para estas subcategorías, en el Plan Especial de Educación Rural del MEN en 2018, se estableció que

> *la primera transformación que el Ministerio de Educación debe hacer en el marco del PEER es promover la participación de las familias y otros actores de la comunidad en el direccionamiento de la Educación Rural; fortalecer el rol de apoyo en los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes de padres, madres y otros cuidadores; y resignificar la escuela como centro de articulación de proyectos pedagógicos y productivos, lugar de encuentro y reconciliación de la comunidad, dentro del marco de la corresponsabilidad que asiste a la familia y comunidad para el desarrollo de los aprendizajes y la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, teniendo bajo consideración que la Educación Rural tendrá un carácter vivencial, permanente, transformador, recíproco y pertinente* (p. 71).

c. La Educación Rural como acto de resistencia de las comunidades

Finalmente, es relevante señalar que, aun cuando en la definición *a priori* de subcategorías, se definió a la subcategoría de *la Educación Rural como acto de resistencia de las comunidades* esto desde esto Arias (2017); Gallardo (2011) en Díaz (2019), refiere a la Educación Rural como lugar de lucha, resistencia y superación de las injusticias y desigualdades sociales y que para Gallardo (2017) se requieren medidas políticas, económicas, sociales y educativas para abordar la desigualdad social en la zona rural, asunto que precisa la actuación efectiva del Estado *diferente no desigual* (p, 9). No obstante, esta subcategoría, es decir, esta forma de comprender y proyectar a la educación para las zonas

rurales del país, no obbtuvo unidades de registro, y aunque esté ausente a su vez es un resultado en sí misma, pues posiblemente nos está indicando que hasta ahora, para estas decisiones en términos de políticas públicas para Educación Rural, sí está muy presente la dominación cultural de la mano del imperioso desarrollo económico, pero no su antagónico, es decir la resistencia y construcción de otras alternativas, pues

> Los grupos sociales oprimidos (como los trabajadores, minorías étnicas, las mujeres, los emigrantes, etc.), poseen la capacidad y la fuerza para resistir los sectores dominantes. En efecto, esta teoría afirma que, si bien, es cierto que la escuela reproduce una sociedad desigual, los agentes que participan en el sistema escolar, cuando se enfrentan a los mensajes ideológicos vehiculados por los grupos dominantes, aunque pueden aceptarlos también poseen la capacidad de respuesta o contestación cultural y política, ya que la reproducción implícitamente engendra la contradicción; es decir, siempre estará abierta la posibilidad de la lucha contra hegemónico de resistencia. (Contreras, 2019, p. 2)

6.2. Planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural.

Para el desarrollo del segundo objetivo del presente trabajo, se tuvieron en cuenta las inferencias que sobre los documentos de política pública educativa rural se plantearon alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación rural en una Colombia que recién firmaba el Acuerdo de Paz entre la ex guerrilla de las FARC y el Estado.

De allí, que a propósito de varios puntos del Acuerdo final, específicamente del punto 1: La Reforma Rural Integral (RRI) orientada a reversar los efectos del conflicto y garantizar la sostenibilidad de la paz, y que a su vez busca aumentar el bienestar de los habitantes rurales, impulsar la integración de las regiones y el desarrollo social y económico, promoviendo oportunidades para la ruralidad colombiana, especialmente para las poblaciones más afectadas por el conflicto armado y la pobreza, se pone en la Mesa, la necesidad de emprender un trabajo decidido por construir una propuesta de educación rural en procura de la garantía de derechos y dignidad del campesinado y los territorios, desde la construcción participativa de su apuesta de educación (Plan Marco de Implementación Consolidado DNP, 2018).

Respecto a la enseñanza de las ciencias en los contextos rurales de Colombia, en clave de su función social, la agenda de las comunidades rurales, los contenidos que se prioricen y las metodologías ubicadas en el momento histórico temporal de la implementación del Acuerdo de Paz, debe estar direccionada y articulada con el pasado histórico y el futuro que se quiere construir para las diferentes regiones como lo propone Amar (2000, p. 4).

Así, por ejemplo, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016 (2017), compendio general: *Pacto por la educación*, se definió en el propósito número 5 que «la educación como política de Estado debe materializarse en políticas, planes, programas, proyectos y acciones que promuevan la cultura, la investigación, la innovación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la técnica, que contribuyan al desarrollo humano integral, sostenible y sustentable, a través de la ampliación de las oportunidades de progreso de los individuos, las comunidades, las regiones y la nación» (p, 15), para lo que además definió como temática la ciencia y tecnología integradas a la educación. En el capítulo I de

desafíos de la educación, de donde se resaltan dos metas que se proyectaron: la primera en relación con *Los programas, estrategias y proyectos de educación ambiental que han respondido a la política pública existente de manejo responsable del ambiente, la cual se basa en*:

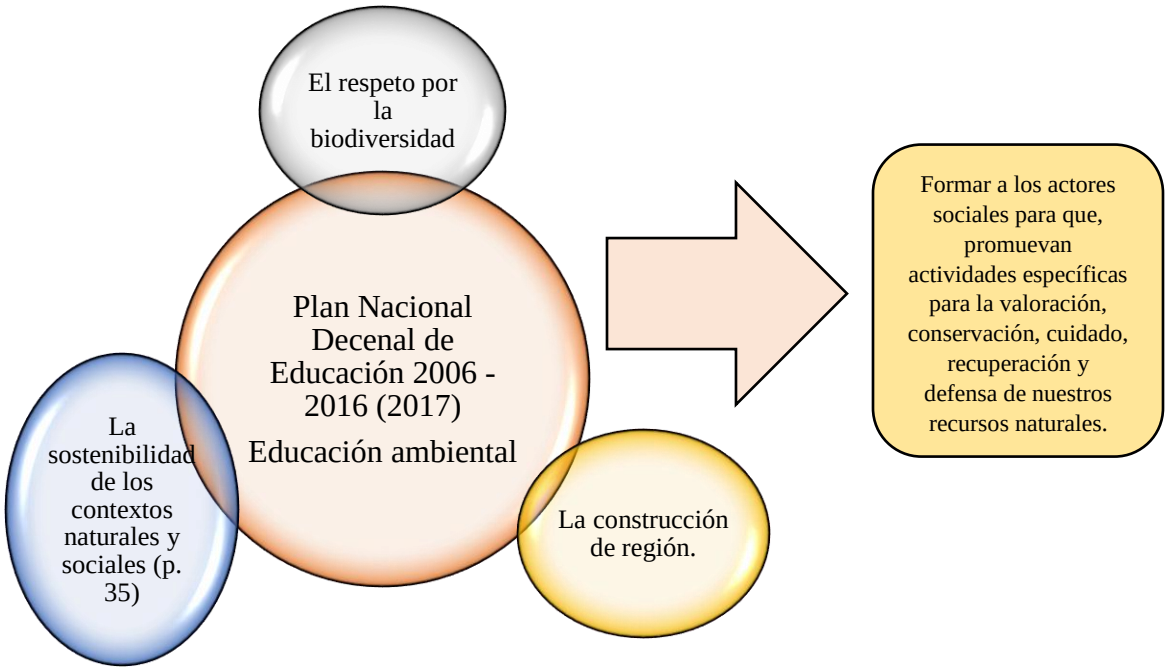


Figura 16. Educación ambiental en clave de la política pública. Plan decenal de educación (2017). Fuente: Elaboración propia.

La segunda sobre *«Formar a todos los actores sociales de la comunidad educativa para que, mediante la educación ambiental, promuevan actividades específicas para la valoración, conservación, cuidado, recuperación y defensa de nuestros recursos naturales, desde una perspectiva crítica y hacia el desarrollo sostenible y el consumo responsable*» (p, 35). De esta manera se infiere que, el plan decenal 2006-2016 recoge varios de los principios planteados acerca de una educación ambiental y enseñanza de las ciencias pertinente como lo proponen (Zarta, 2018, p. 413) acerca de la sustentabilidad de recursos, Bermúdez y De Longhi (2015, p. 15) acerca de la comprensión compleja de la biodiversidad como un sistema

interdependiente en el cual los elementos que la componen deben ser valorados, conservados y manejados desde una perspectiva crítica a partir de la educación ambiental que pongan en marcha las y los maestros reconociendo su invaluable riqueza. Sin embargo, aunque son importantes las dos metas trazadas para implementar una educación ambiental en pro de la conservación y manejo de los recursos naturales, esta política pública aún no plantea la vinculación e integración de las personas y los grupos sociales de un contexto específico, para aportar e intercambiar sus conocimientos, generar nuevos aprendizajes, dialogar y acordar la manera en cómo los utilizarán para aprovechar los recursos con el fin de mejorar su calidad de vida, o bien, para resolver problemas generando experiencias alternativas e innovadoras (Minciencias, 2020 p. 7). Solo proponiendo escenarios de debate y no tanto espacios de educación ambiental dirigida, los grupos sociales participarán y se convertirán en actores y protagonistas de su propia realidad (p. 7).

Por otro lado, el MEN en 2016 propone en el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad* que la visión de la educación para el año 2026, vincular una formación integral del ciudadano, que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, con el objetivo de hacer uso de las nuevas tecnologías y procurar la sostenibilidad y preservación del medio ambiente, aspecto que está en sintonía con la intencionalidad de la enseñanza de las ciencias en clave de su función social, pues como señalan, Amar (2000); Martínez y Comas (2015 p. 132), el movimiento Ciencia, Tecnología y sociedad (CTS) aparece como alternativa a los programas convencionales de ciencias en donde se acerca la vida cotidiana de los estudiantes para sacar de un estatus de superioridad a los científicos y reconciliar la ciencia con la sociedad, proponiendo que las ciencias se

conviertan en una mediación para la vida social, en torno a dos posicionamientos: **La educación científica para todos** y **La educación científica para futuros científicos**. Por otro lado, en la cuarta estrategia sobre política pública para la formación de educadores, se refieren a la promoción y creación de un banco de financiamiento de proyectos en ciencia, tecnología e innovación. En el décimo desafío estratégico, se propone la dinamización de un *Parque Científico* de innovación social, con el fin de generar acciones de emprendimiento a partir del desarrollo de actividades científicas, tecnológicas y de innovación. Este planteamiento esta muy de la mano de las comprensiones desarrollistas de la educación rural mencionadas en el capítulo anterior, sin embargo, Minciencias (2020), propone aproximaciones desde la fundamentación del enfoque de Apropiación Social del Conocimiento hacia horizontes más crítico sociales desde los principios de *Reconocimiento de contexto, Participación, Diálogo de saberes y conocimientos, Confianza y Reflexión crítica* (p. 12) que están lejos de inferirse en el más reciente Plan Decenal de Educación.

En consecuencia, tanto la educación ambiental, como la educación para la paz, se constituyen en perspectivas fundamentales para la formación de las y los ciudadanos que se visionan para el PDE en este decenio (2016-2026), en procura de la sostenibilidad y preservación ambiental y la convivencia. Claro está, sin mencionar la participación ciudadana, aspecto que se constituye en un desafío para el planteamiento de la enseñanza de las ciencias naturales propuesto desde la política pública de la apropiación social del conocimiento científico (Minciencias, 2020). Finalmente, en varios lineamientos estratégicos específicos se hace referencia al fomento de la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia como pilares de dicho objetivo. Especialmente, en los apartados sobre el contexto rural, se señala

la necesidad de que los estudiantes y los docentes sean formados para la protección y conservación del ambiente, nuevamente se sitúa el maestro y los estudiantes desde una perspectiva pasiva en lugar de construir desde sus saberes y experiencias una educación ambiental como lo proponen Bermúdez y De Longhi, 2015 p. 17).

En contraste, en el Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural (MEN, 2012), no se distinguen aspectos relevantes sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, donde a pesar de tratarse de un Manual que busca guiar la formulación de los PER, y existe un fuerte componente sobre el carácter contextual de las instituciones educativas, se plantea principalmente en materia productiva, pasando por alto aspectos ambientales y reflejando, una perspectiva reducida en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.

Asimismo, el *Plan Sectorial 2010-2014 Educación de calidad. El camino para la prosperidad* (MEN, 2010), hace mención a la educación ambiental en la introducción del «*segundo objetivo Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles en la que se refiere a que en este milenio se ha promovido el desarrollo de diferentes programas transversales para la educación en preescolar, básica y media, entre los que se encuentra la educación ambiental*» (p.24). También, en el desarrollo del programa estratégico «*Transformación de la calidad educativa*», del segundo objetivo del Plan Sectorial sobre calidad educativa, el documento plantea «la comprensión del mundo natural» (p. 31), como un elemento básico de la alfabetización para el siglo XXI. Para ello, se propone como tarea del MEN mejorar las competencias básicas de los estudiantes, al actuar sobre diferentes aspectos asociados al desempeño de aprendizaje de los mismos, desempeños que se explican en el documento. A

pesar de darle tal relevancia como elemento básico de la alfabetización del siglo XXI, en el resto del documento no se vuelve hacer mención de ello.

En un panorama mucho menos claro, el Ministerio de Educación Nacional plantea como uno de los principales objetivos de la Jornada Única el fortalecimiento de las competencias básicas en matemáticas, ciencias naturales, lenguaje e inglés (MEN, 2014). Esto, redactado en el documento de Colombia, la mejor educada en 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Así, para su cumplimiento, una de las principales apuestas es suplir el déficit de infraestructura educativa de calidad, lo cual proponen lograr por medio de la implementación del *colegio 10* refiriéndose a 10 componentes de infraestructura, entre los que se incluyen laboratorios de física, química, ciencias naturales y bilingüismo (p. 7), reduciendo nuevamente la educación en Ciencias naturales y educación ambiental a un asunto meramente de infraestructura, sin planear un desafío de la educación en ciencias, tecnología o innovación y mucho menos acorde a los territorios rurales. Así es que no se abordan unos contenidos mínimos de enseñanza y ni metodologías clave, por cuanto se requiere: «el desarrollo de experiencias con nuevas formas de diálogo, mediación y articulación entre actores y sectores en torno a la CTeI, la implementación de novedosas modalidades de convocatoria que se orienten a involucrar más y diversos actores, para aumentar la participación ciudadana en lasdinámicas de CTeI, la inclusión de más actores sociales, institucionales, públicos y privados en lasdinámicas de ciencia, tecnología e innovación desde apropiación y el fortalecimiento de capacidades en los territorios y en las comunidades para que en el mediano y largo plazo se fortalezcan en CTeI» (Minciencias, 2020, p. 9).

De manera distinta y hacia una que permite profundizar la oportunidad de desarrollar procesos de enseñanza de las ciencias y educación ambiental, orientados por el Plan Especial de Educación Rural. «*Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*» (MEN, 2018), el PEER hace énfasis en la pertinencia educativa y en atender las necesidades del campo. Sin embargo, se queda sin abordar el asunto de la educación ambiental y la enseñanza de las ciencias naturales respecto a dinámicas territoriales específicas, pues en pocos apartados se menciona. En el capítulo del diagnóstico de la educación superior, sobre el ámbito de pertinencia, este lineamiento señala que los programas de agronomía, veterinaria y ciencias naturales son los que tienen menos población matriculada. En la presentación del Plan Especial referido al capítulo de educación superior, se plantea como tercer principio: articular esfuerzos entre diferentes entidades para fortalecer la oferta académica que contribuya a «la conservación del medio ambiente, la producción racional en los ámbitos campesinos, asociativos y empresariales» (MEN, 2018, p, 75)

Frente a la situación educativa en la media, proponen mejorar la infraestructura y dotación de los centros educativos con laboratorios y equipamientos para la investigación y la ciencia. De esta forma, los PEER muestran una perspectiva de trabajo comunitario y participativo que, puede potenciar unos contenidos acordes con cada contexto particular. Así se puede ver en perspectiva que los PEER están en condiciones de abordar las sugerencias que hace Minciencias (2020, p. 12) sobre los principios que orienta la Apropiación Científica del conocimiento:

> Reconocimiento de contexto: Es la manera de identificar e interpretar la realidad local, sus formas de interacción y convivencia, así como la manifestación de intereses,

problemas y necesidades de sus ciudadanos. Con este principio se espera que las personas reconozcamos y exploremos el desarrollo de alternativas de CTeI, orientadas al mejoramiento de nuestras condiciones de vida a partir de propuestas pertinentes, oportunas y acertadas.

Participación: Intervención ciudadana para la toma de decisiones, negociación, colaboración, comunicación y gobernanza en asuntos de interés social y de CTeI. Estas intervenciones reconocen que todos tenemos diferentes maneras de actuar, variadas interpretaciones y reflexiones del mundo, así como distintos saberes y conocimientos.

Diálogo de saberes y conocimientos: Es el encuentro entre ciudadanos para intercambiar, compartir y discutir acerca de distintos temas y situaciones de interés, donde se reconocen las diferentes formas de generar y apropiar el conocimiento. Este diálogo se genera en condiciones de equidad y respeto por la diferencia.

Confianza: Es la construcción de relaciones horizontales y transparentes que valoran y reconocen las opiniones, consideraciones y elecciones de quienes participamos en procesos colectivos. Este principio resalta la importancia de facilitar condiciones para el intercambio y diálogo entre diversos actores sociales en los procesos de CTeI.

Reflexión crítica: Es el análisis continuo que hacemos los ciudadanos de nuestras prácticas diarias, situaciones que vivenciamos y las condiciones en las que se presentan. Este principio tiene el propósito de mejorar y crear nuevas formas de intervenir la realidad para nuestro beneficio, a partir de las posibilidades que nos brinda la CTeI (p. 12).

En los lineamientos para la Educación Rural: *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo* (MEN, 2015), no se cuenta con alusiones específicas sobre las ciencias naturales y la educación ambiental. Sin embargo, en el subcapítulo de aspectos curriculares del capítulo de factores de calidad, se hace una distinción importante sobre los modos de aprendizaje que pueden aportar a pensar en la enseñanza de estas áreas del conocimiento. Allí se menciona que los niños, niñas y jóvenes de los contextos rurales adquieren habilidades prácticas y conocimientos por medio de la observación y la experimentación, promoviendo la incorporación de este modo de aprendizaje en la práctica escolar, de manera que incentiven y aporten a la adquisición de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, comprensión, interpretación y razonamiento crítico. Aunque no mencionan a las ciencias naturales, se trata de un aspecto relevante para profundizar en el mejoramiento de sus estrategias de enseñanza. Por último, el Plan Estratégico Institucional 2019-2022 (MEN, 2019): *Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos* , no se encuentran planteamientos respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, aspecto que devela la inexistente apuesta por relacionar temas socioculturales y de contexto con las problemáticas socioambientales en la escuela, lo que reafirma la importancia de poner en debate la pertinencia de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental para fortalecer un pensamiento crítico frente a la realidad del país y a las oportunidades que se tienen al vincular el papel social del conocimiento científico en las transformaciones de los territorios hacia su defensa, conservación y aprovechamiento sustentable, así como para el fortalecimiento de las identidadess campesina con un acumulado de saberes y conocimientos que preservan los ecosistemas y empoderan a sus pobladores (Amar, 2000,; Pautassi, 2018,; Martínez y Comás, 2005; Jiménez et al., 2003; Benavidez y De Longhi, 2015 y Minciencias, 2020)

6.3. Desafíos de las actuales políticas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del Acuerdo Final entre el Estado y las Farc-ep

Para desarrollar el tercer objetivo de este trabajo investigativo, el cual giró alrededor de la proyección de desafíos de las actuales políticas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del Acuerdo final de paz, se partió de la lectura de los 8 documentos de política pública de educación rural que se enunciaron en el apartado de la ruta metodológica.

En concordancia, se realizó la búsqueda, lectura y selección de información para luego organizarla en la ficha analítica en el apartado *II. Relación Acuerdo final de paz y Educación Rural*, bajo la pregunta*: ¿Este documento vincula algún elemento del acuerdo de paz que aporte a la educación rural?*, que orientó justamente el ejercicio analítico de los documentos y que, para garantizar un análisis más sencillo, definió tres variables en el estado del hallazgo documental, las cuales fueron:

a. Ausente. Publicado fuera de periodo de diálogo y firma del acuerdo final de paz
b. Ausente Publicado en el marco del periodo de diálogo y firma del acuerdo final de paz
c. Presente con desarrollo

Estas definiciones respondieron a dos dimensiones, por un lado, a discernir entre aquellos documentos que pudieron publicarse fuera del periodo de mesa de negociación en la que

estaban sentados el Estado y la guerrilla de las Farc, y que, por ende, no tendrían desarrollo o referencias al Acuerdo final; y de aquellos que sí se trabajaron y publicaron cuando la mesa estaba avanzando o que en algunos casos, se realizaron ad portas de la firma del acuerdo final, o que correspondieran al periodo de implementación de lo acordado. Sobre esto último se centró una segunda dimensión, el desarrollo de estas referencias que finalmente, permitieron ubicar al menos de manera preliminar sus intenciones y diálogos con el mismo Acuerdo Final, y por ende esbozar algunos desafíos de políticas públicas para la Educación Rural.

Para trazar algunos desafíos de las políticas públicas en educación rural, primero se decribirá lo encontrado en estos ocho (8) documentos de política publicas, como se expresa en la Tabla Número 4:

Tabla 4. Hallazgos sobre la relación Acuerdo final de paz y educación rural. Fuente: Elaboración propia.

Estado del hallazgo	Documento revisado
Ausente. Publicado fuera de periodo de diálogo y firma del acuerdo final de paz	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
	Manual PER
	Plan Sectorial 2010-2014. Educación de calidad. El camino para la prosperidad.
Ausente. Publicado en el marco del periodo de diálogo y firma del acuerdo final de paz	Colombia, la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
	Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.

Presente con desarrollo	Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad.
	Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos.
	Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.

Por consiguiente, se encontró que tres documentos (PNED 206-2016, Manual PER (2012) y Plan sectorial de educación 2010-2014, se publicaron por fuera del proceso reciente de paz o al menos cuando este estaba en un estado muy incipiente. Por su parte, dos documentos de política educativa nacional que orientan decisiones en la educación de las zonas rurales, se publicaron en el marco del periodo de proceso de paz, pero no vincularon ningún elemento del mismo proceso o del acuerdo, y que bien pudiera expresarse en términos de posconflicto, Aunque en el documento *Colombia, la mejor educada en 2025*. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional" que obedeció al segundo mandato de Juan Manuel Santos, no hay una alusión sobre cómo dichos niveles proyectados sobre calidad educativa, aportarían al objetivo que se encuentra en la introducción del documento donde se plantea la importancia de fortalecer la educación como mecanismo para contribuir en la construcción de una Colombia en paz.

Por su parte, en los tres documentos restantes, con variaciones en su desarrollo, se encontró que por lo menos para "Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos", que corresponde al actual gobierno

colombiano, la relación de Educación Rural y el reciente Acuerdo final de paz, se indica en la definición de su Horizonte Institucional y su punto de partida es el Plan Marco de Implementación (PMI) propuesto en el punto 6.1.1. del "*Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*". No obstante, esta referencia está en el marco de las figuras informativas del Plan Estratégico Institucional 2019-2022, en las que se presentan los desafíos a 2032 en materia de educación contenidos en el Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final- PMI-, de ahí que, aunque este documento hace parte del periodo de implementación del Acuerdo final, no tiene el peso que se esperaría, lo que claramente va de la mano de la voluntad política para cumplir lo firmado a nombre del Estado.

En cuanto, al actual Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE-(2017), es más clara esta relación entre el documento de política pública con el Acuerdo Final y por ende con la construcción de paz, pues plantea que

"el desafío de la calidad educativa continúa y en el momento histórico del postconflicto que vive el país también es imprescindible responder a nuevos retos como el cierre de brechas. En el año 2015, en Colombia, el promedio de años de educación en zonas rurales fue de 5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años. Solo dos de cada diez bachilleres graduados en zonas rurales lograron ingresar inmediatamente a la Educación Superior." (p. 9).

No obstante, se lee en términos de comparación urbano- rural y con base a datos estadísticos, pero también en este mismo documento se encuentran planteados como posibles mecanismos de diagnóstico, los Planes de Desarrollo Territoriales (PDTS), es decir, puede

ser una posible oportunidad para que las comunidades de base que participan en estos Planes puedan brindar otras miradas sobre la educación que quieren y necesitan.

Por su parte, el Plan Especial de Educación Rural, enfatiza en que

> «*El PEER se implementará durante los próximos quince años, coincidiendo así con la implementación del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Adicionalmente, aunque el plan está dirigido a todas las zonas rurales, se priorizarán algunas acciones en los 170 municipios focalizados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (Decreto 893 de 2017) con el fin de contribuir en la construcción de los 16 Planes de Acción para la Transformación Regional (que son los mismos Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial) que se encargará de ejecutar la Agencia de Renovación del Territorio (ART)*» (p. 67).

El documento señalado, es el que más información arroja pues es bastante interesante que defina su implementación en coordinación con la priorización a los municipios que más afectaciones han presentado por cuenta del conflicto armado.

De lo anterior, y en un análisis de segundo orden que parte de lo encontrado y reflexionado desde los dos objetivos anteriores, se debe señalar que, desde una postura crítica, hay falencias en estas políticas públicas que han orientado la Educación Rural del país, pues por lo menos a la luz de los hallazgos de las comprensiones que se han planteado, se evidenció un peso muy fuerte para la perspectiva desarrollista. Luego uno ligeramente a la perspectiva comunitaria y muy poco en una perspectiva critico social; en otras palabras,

sobre la idea de política pública educativa rural, el reconocimiento de las comunidades, sus saberes, necesidades y sobretodo participación incidente y constante de quienes son directamente impactados, no ha sido una prioridad, por lo tanto, se explicaría en parte la visión y lectura más institucional, aun cuando posiblemente en el mismo ciclo de formulación de la política pública se enuncie la participación, lo que devela que "la retórica en torno a la participación no necesariamente supone la implementación de instancias" (Guardamagna y Reyes, 2019, p. 1003).

En consecuencia, al partir de lo que es una política pública, que según Torres-Melo y Santander (2013) es una construcción social en la que el gobierno se relaciona con actores sociales y políticos para materializar precisamente la acción del Estado, es decir, un ejercicio de cumplimiento de derechos; se esperaría entonces que en este ámbito educativo, las decisiones desde la identificación del problema, formulación de alternativas, implementación, evaluación y seguimiento, sea con un papel preponderante por parte de las comunidades rurales en el sentido amplio de actores, es decir, la participación incidentede niñas, niños, jóvenes, madres, padres, docentes, egresados, directivos, sector productivo, administrativos, organizaciones sociales, entre otros, pues son quienes finalmente conocen y viven la realidad de los territorios, por lo tanto, son quienes entran a decidir qué, cómo, para qué y por qué se necesita cierta perspectiva educativa en sus territorios rurales. Lo anterior parte de la participación real y directa como un proceso continuo, que según Guardamagna y Reyes (2019) , refiere a la participación comunitaria como una visión en la que el conjunto de pasos y dimensiones de una política pública aumentaría la efectividad de ésta y además se configuraría en un seguro para limitar riesgos usuales, por decir, en sesgos o privilegios de interés individuales, de esta manera

> Se trata de una concepción que encuentra parte de sus raíces en las propuestas metodológicas de Paulo Freire en los setenta, a partir de las cuales se reconoce que los miembros de una comunidad son, muchas veces, quienes tienen más voluntad y conocimiento de las particularidades de su territorio para potenciar su desarrollo, por lo que es necesaria su incorporación, tanto en la definición del problema público como en su solución, lo que sin duda supone una innovación frente a los modelos de planeación tradicional (Guardamagna y Reyes, 2019, p. 1008).

Es decir, el apoyo y estímulo a la participación directa, incidente y constante, daría paso a otros hallazgos más interesantes y beneficiosos para las mismas comunidades al tiempo que fortalecen la confianza en el quehacer político. Es así que, se espera que la transición política que generó el Acuerdo Final de Paz afecte positivamente estos ciclos de políticas públicas por lo menos en Educación Rural. Sin embargo, de manera preliminar se puede afirmar que esta transformación está en mora, pues además del sistemático incumplimiento por parte del Estado colombiano, que ha minado cualquier avance en el proceso de implementación de lo acordado, también aparecen fallas en la misma concepción e implementación de definiciones para un bienestar colectivo, lo que para Kliksberg (1999) se trata de barreras y resistencias que dan como resultado la brecha entre el discurso y la realidad, ya que “Las investigaciones que se han internado en la práctica de la participación han encontrado con frecuencia, llamados a participar que no se plasman en apertura efectiva de puertas, experiencias iniciadas con amplias promesas pero que se quedan en el "título" inicial, frustraciones pronunciadas de numerosas comunidades” (p. 12).

Por lo anterior, al concatenar los análisis de documentos de políticas públicas de Educación Rural y su relación con algunos objetivos del Acuerdo de Paz, por lo menos en términos de Planes que aseguraran una transformación del campo y consolidación de vías para la construcción de paz, y desde una postura que aboga por una idea y desarrollo de ciclo de políticas públicas desde la participación genuina, comunitaria, incidente y constante, algunos desafíos que se proyectan preliminarmente están relacionados con:

- Impulsar y garantizar ejercicios autónomos dirigidos a las poblaciones rurales desde y para la participación de las comunidades, es decir, un ejercicio de democracia real y directa, en el que se acompañe técnicamente con el liderazgo y trabajo de las mismas personas, y no sujetos foráneos, lo que a la larga dé paso a instalar capacidades y no se consolide un ejercicio asistencial, esto supone también poner al servicio de la comunidad todas las condiciones presupuestales y técnicas. Lo que derivaría en ejercicios locales, para la construcción de un plan de Educación Rural, en el que se vinculen saberes regionales superando las perspectivas de dominación cultural, desprovistas de fines para el desarrollo y explotación económica de la población rural, en el que además se fortalezca el protagonismo infantil de niñas, niños y jóvenes, y el encuentro de saberes intergeneracionales e interculturales.
- Revisar críticamente las perspectivas que subyacen en los documentos que actualmente rigen las políticas educativas de las zonas rurales y desde donde se pueda levantar participativamente una línea base que permita construir planes educativos de acuerdo a todas las diversidades que se encuentran en cada territorio, y que, por lo tanto, estarán dirigidos al fortalecimiento del tejido social y fortalecimiento de lo

propio. En donde, *perse,* el mejoramiento de infraestructura, cobertura, rutas escolares, alimentación escolar, dotación de materiales pedagógicos y lúdicos, no son problemáticos, al contrario, son necesarios para brindar condiciones dignas de estudio, lo que se debería revisar y definir (de manera colectiva con la comunidad) es el por qué, para qué, quien, y cómo se realizan estos procesos, por ejemplo, en cuanto al tema de alimentación escolar ¿Cuáles son las potencialidades que tiene cada territorio en materia alimentaria? ¿En qué condiciones deben llegar y servirse los alimentos para las niñas, niños y jóvenes? ¿Cuáles son los menús pertinentes para cada territorio de acuerdo a las costumbres y tradiciones alimentarias de cada territorio y/o comunidad?

- Finalmente, es necesario abrirle campo a una mirada sistémica de la educación , para reconocer la diversidad epistemológica y metodológica que brinda en el campo de las Ciencias Naturales y Educación ambiental, pues desde sus comprensiones y aprendizajes, va de la mano el saber en contexto, que como lo indica Maldonado (2014), refiere como: "la educación, en todo el sentido de la palabra, se trata de posibilidades de y para la vida, antes que de destrezas, habilidades, competencias, técnicas y contenidos cognitivos o comportamientos" (p. 12). Sobre esto las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental tienen un recorrido interesante que ofrecería en este caso para los territorios rurales, una problematización de la realidad y la construcción de alternativas, alrededor de situaciones como la pérdida de diversidad a causa de acciones antropocéntricas, relaciones interdependientes entre comunidades y territorio, entre otras, es decir, la posibilidad de avanzar en unas maneras de habitar y convivir con la naturaleza desde un marco de derechos y bien común.

7. Conclusiones

El hecho de que la perspectiva desarrollista haya sido la categoría más frecuente en las comprensiones que subyacen al concepto de ruralidad en los documentos de política pública rural en Colombia, en el periodo de firma del Acuerdo Final de paz entre el Estado y las Farc-ep, hasta su implementación en 2019 y que a su vez esté expresada en relación con la calidad de la educación y el diseño e implementación de programas flexibles, indica el lugar y la finalidad de la Educación Rural en el ámbito institucional, así como la ruralidad que se quiere construir en vía de potenciar un desarrollo economicista, productivo y eficiente del campo hacia las grandes ciudades desconociendo las voces, los intereses, necesidades y prioridades de las y los campesinos que lo habitan.

Hay una ausencia manifiesta de lineamientos puntuales hacia una política pública rural que trascienda la perspectiva desarrollista y en relación con la calidad de la educación, aunque hay esbozos en el planteamiento de estrategias que reconozcan desde la perspectiva comunitaria, las particularidades territoriales, de los sujetos, prácticas de aula y currículo, el desconocimiento de la importancia de una participación incidente y permanente de las comunidades campesinas en la formulación de una política pública desde y para la ruralidad, no solo aplaza la inclusión social y la equidad para el *futuro*, sino que oculta las auténticas razones de la desigualdad y elude la responsabilidad del Estado frente a ellas y no permite la incorporación de enfoques diferenciales y étnicos para la construcción de una política pública acorde a la ruralidad colombiana.

Frente a la Educación Rural, los documentos de política pública la encaran desde la perspectiva desarrollista impuesta las alianzas internacionales con el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- quienes tanto en 2012 como en 2016 propusieron una Educación Rural con condiciones de gestión educativa como cobertura, alfabetización, educación formal a jóvenes y adultos formación y evaluación docente, garantías a quienes laboran en zonas rurales y en zonas afectadas por alteraciones del orden público, zonas mineras y en general educación ligada al desarrollo económico bajo modelos neoliberales y de financiación de la Educación Rural.

Aunque el Acuerdo Final de paz en su punto 1 definió la reforma rural integral y en concordancia a la educación como una de las herramientas para su transformación, seguimos en una deuda histórica hacia las comunidades rurales quienes plantearon desde los años 60´s en el marco de experiencias como Radio Sutatenza, la RAI (Reforma Agraria Integral), necesidad que a la fecha sigue siendo vigente y no se ha cumplido mediante la implementación del Acuerdo. Así, la Educación Rural está claramente relacionada con la justicia social, asunto que la hace profundamente política.

La Educación Rural y la educación ambiental desde una perspectiva crítico social, están invitadas a problematizar para el campo, la imposición de semillas, la pérdida de patentes, la agricultura extensiva, los monocultivos, el uso de agrotóxicos, entre otras dinámicas productivas para la implementación de la Revolución Verde, que, si bien le trajo progreso a la zonas rurales, también afectó de manera considerable la Agricultura Familiar Campesina, en tanto la hizo dependiente de externalidades como las semillas importadas, los insumos de

síntesis química y las técnicas que poco a poco fueron haciendo de esta actividad una forma de vida insostenible ambiental, social y económicamente. Consideramos necesario proponer nuevas maneras de producir en el campo, pero no solo eso, sino también nuevas maneras de vivir en él, y la educación puede aportar sustancialmente a ello. Lo anterior sugiere entonces la construcción de una propuesta educativa que considere la búsqueda de objetivos más amplios que los horizontes económicos y productivos, revitalizando la cultura, la identidad, los lazos de solidaridad y de respeto, adaptada al contexto y que responda a las necesidades y sueños de las poblaciones rurales.

Los primeros Planes Decenales se articulan a los programas y planes regionales, locales y de ciudades educadoras y rurales para considerar la política pública como eje integrador de los diferentes sectores. Sin embargo, el llamado a profesionales especializados para formular proyectos dirigidos a familias, conectando temas de infancia, adolescencia y espacio rural, desconoce los saberes y capacidades locales en su elaboración.

La firma e implementación del Acuerdo Final de Paz implica pensar en la diversidad biológica, social, política y cultural del país. Desde 2006 la educación en y para la paz como segundo desafío de la Educación en Colombia, propone la inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad. De esta manera, al igual que en la categoría anterior, el desafío implica diseñar y aplicar políticas intra e intersectorialmente que garanticen una educación para la paz, la convivencia y ciudadanía, involucrando a otros agentes educativos como la sociedad civil, los medios de educación, el sector productivo, las ONG y las comunidades educativas.

Respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental para la construcción de paz en la Educación Rural, los aportes de la política pública son escasos. Se circunscriben a considerar esta rama de la educación como un camino para formar a la comunidad educativa en la conservación y cuidado de los recursos naturales. Los documentos de política pública educativa pretenden formar a todos los actores sociales de la comunidad educativa para que, mediante la educación ambiental, promuevan actividades específicas para la valoración, conservación, cuidado, recuperación y defensa de los recursos naturales. Desde una perspectiva crítica social, el consumo responsable, en una mirada dirigida a la apropiación y defensa del territorio por parte tanto de sus pobladores como del Estado garantizando una vida digna a las y los campesinos, es parte de los aportes fundamentales de la educación ambiental para la construcción de paz.

Frente a la Educación Rural, los Planes Nacionales, en particular el Plan Especial de Educación Rural hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz de 2017, tuvo un cierre técnico más no la socialización, aprobación y puesta en marcha durante el gobierno de Iván Duque, lo cual generó una nueva forma de abordar los territorios afectados al conflicto como las Zonas Futuro, cruce entre PDET y Planes de Sustitución de cultivos. Los Planes Nacionales de RRI, de salud, protección social y economía solidaria, se encuentran en la misma situación.

8. Referencias bibliográficas

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000. http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

Alvarado, L.; García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9(2),187-202. ISSN: 1317-5815. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011

Amar A., José (2000). *La función social de la educación. Investigación & Desarrollo* n. 11, p. 74-85. ISSN: 0121-3261. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26801104

Arandes, J. A. (2013). *El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen*. Provincia, núm. 29, enero-junio, 2013, pp. 135-173 Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Arnal, J., Rincón D. y Latorre A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Edit. Labor, Barcelona.

Barahona, A, Suárez, E., y Martínez, S. (comps.). (2001). *Filosofía e historia de la biología*.

Bautista, M., González, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. Fundación Compartir. Carreño, I., Jiménez, J. L., de Roux, P., Francisco, S. J., Barragán, D. F., Quiroga, L. E., ... & Bastidas Roser, J. H. (2019). Cátedra institucional Lasallista 2017.: Tejer tiempos de paz: justicia social, camino a la dignidad. Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=catedra_lasallista

Berelson, B. y Laszarfeld P. (1948). *The analyisis in Communications Content*. University

Bermudez, G. M., & De Longhi, A. L. (2015). Retos para la enseñanza de la biodiversidad hoy. Revista De Educación En Biología, 18(2), (pp. 86–88). Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22475

Canguillhem, G. (2009). *El objeto de la historia de la ciencia*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. No. 18, julio-diciembre, 2009, pp. 195-198.

Castro Moreno, J. A., & Valbuena Ussa, E. O. (2007). ¿Qué biología enseñar y comó hacerlo? Hacia una resignificación de la biología escolar. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (22). https://doi.org/10.17227/ted.num22-385

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*.

https://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa.* Imprenta Nacional.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, por la cual se expide la ley general de educación.

Contreras, D. (2019*). El enfoque socio crítico en la educación.* Dialéctica http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868015/88868015.pdf

Correa de Urrea, A., Álvarez, A., y Correa V, S. (2009). La gestión educativa un nuevo paradigma. Fundación Universitaria Luis Amigó Medellín - Colombia. http://virtual.funlam.edu.co

Departamento Administrativo Nacional de Estadística-Dane. (2014). *Tercer Censo Nacional Agropecuario. Hay campo para todos*. Tomo 2. Resultados. Bogotá: GIT Área de Comunicación Dane.

Díaz, C. (2019). Repensar la Educación Rural para Colombia: una lectura desde la perspectiva del liderazgo para la construcción y consolidación de paz. En Araque, G (Eds.), Educaciones rurales. Geografías y fronteras (pp. 85-124). Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Editorial El perro y la rana. Caracas, Venezuela.

Escobar, J. C. (2012). *Aproximaciones a los conceptos de desarrollo y desarrollo humano*. Simposio Internacional Humanidades, Escuela y Pedagogía Transformadora. Abril 19 y 20 de 2012 – Universidad Autónoma de Occidente - Cali Colombia - ISBN: 978 958 460 4019. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4229/1/EscobarJuan_2012_DesarrolloHumanoLatinoamerica.pdf

Estado de Colombia, FARC. (2016). *Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Colombia*.

Figueredo, C, González, J, y Cortázar, H, (2016). *Las políticas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5528/3/Politicas_educativas_Colombia_Figueredo_2016.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef. (2006). *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Guía práctica para su aplicación. Santo Domingo: Editora de Colores.

Forero, Ingrid. (2013). *El Rol del Docente en la Gestión Educativa de la Escuela Rural Multigrado*. Tesis de Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Fonseca, G. (2018). Los ejes DOC una estrategia conceptual y metodológica en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor. En: Revista Científica. Vol. 31 Núm. 1 (2018): enero-abril.

Franco M. y Linsingen, Von (2011). Popularizaciones de la ciencia y la tecnología en América Latina. Mirando la política científica en clave educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (51), 1253-1272. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203011

Galetto, L. & Torres, C. (2015). La diversidad de ecosistemas en Córdoba. En: retos para la enseñanza de la biodiversidad hoy. Aportes para su enseñanza en la escuela secundaria, Bermúdez G. & De Longhi, A. (eds.). Editorial de la FCEF y N, Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 57-88.

Gaviria, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista educación y ciudad, (33), 53-62. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647

Gobierno Nacional de Colombia. (2015). *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075* de 26 de mayo de 2015. Recuperado de: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930

Gómez, L. (2010). *Un espacio para la investigación documental*. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 1(2), 226-233. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129

Gómez, R. (2004). *Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Vol XVI Nº 38, (enero-abril), 2004, pp 75-89. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7274

Guardamagna, M., Reyes, M. (2019). El desafío de la implementación de políticas públicas participativas para el desarrollo del territorio. Economía, sociedad y territorio, 19(59), 1003-1033. https://doi.org/10.22136/est20191284

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México

Jacob, F. (1999). *La lógica de lo viviente*. Una historia de la herencia. Barcelona:Tusquets.

Jiménez, M., Caamaño, A. (2003). *Enseñar ciencias*. Ilustrada, reimpresa.

Kliksberg, B. (1999).*Seis tesis no convencionales sobre participación*. Revista de Estudios Sociales, Nº 4 (1999): 116-134. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res4.1999.09

Lederach, J. P., & Washington United States Institute of Peace. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies.* Washington, DC: United States Institute of Peace Press. https://vdoc.pub/documents/building-peace-sustainable-reconciliation-in-divided-societies-18deghi9rvm0

León, A., Gil, Y., Cárdenas, E., García, M., y López, G. (2017). *¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?* Revista Praxis & Saber, 8(16), 249-274.

López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural: Referentes para un programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, pp. 138-150

Lozano, D. (2012). *Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural*. Revista Universidad de La Salle, [S.l.], n. 57, p. 117-136

Maldonado, C. (2014). *¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad*? Intersticios sociales, (7), 1-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002

Martínez, A., Narodowsky, M. (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Martínez, J. y F. Comas. (2005). La función social de las Ciencias de la Naturaleza: una influencia europea en el curriculum escolar en España. http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00520073000146. 24. En: Historia de la educación Salamanca 2005, n. 24, noviembre-diciembre; p. 131-156.

Martínez, M. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales.* http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122235/martinez-ravanal_el-enfoque-comunitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maxwell, J. A. (1998). *Designing a Qualitative Study*. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), Handbook of Applied Social Research Method (p. 69-100), Thousand Oaks, CA, Sage.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Cartografía de la Educación. Lima: Editorial Magisterio. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Meza, C. (2015). *Campesinos, ¿sujetos de Derechos colectivos?* Trabajo de Grado para optar al título Magister en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Litigio Internacional ante Organismos y Cortes Internacionales. Universidad Santo Tomas. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2012). *Proyecto de ley de Tierras y Desarrollo Rural* artículo 4.

Ministerio de Educación Nacional- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2002). Política nacional de educación ambiental. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (2006). P*lan nacional decenal de educación 2006 -2016. compendio general. pacto por la educación.* http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014. Educación de calidad. El camino para la prosperidad. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf*

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

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia, la mejor educada en 2025*. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf

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

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Cerrar las Brechas: El Mayor Desafío del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para la Vigencia 2016-2026. Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad.* http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. Versión 1.0. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_galeria_00.pdf

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento: Ciencia, Tecnología e Innovación de los ciudadanos para los ciudadanos.

Miranda, J. (2006). *Una referencia particular sobre el concepto de calidad de la educación*. Zona Próxima, (7),132-145. ISSN: 1657-2416. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300708

Misión para la Transformación del Campo-MTC. (2014). *Definición de categorías de Ruralidad*. Bogotá: DNP.

Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía.* Mérida, Venezuela: Universidad de Los

Andes.
http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf

Nieva, A.; Martínez, O. 2016. *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. http://rus.ucf.edu.cu

Nuñez, J. (2004). *Los saberes Campesinos: Implicaciones para una educación rural*. Investigación y Postgrado v.19 n.2 jul. Caracas.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz editors of Chicago and Columbia University.

Orozco Marín, Y. A., & Cassiani, S. . (2021). Enseñanza de la Biología y lucha antirracista: Posibilidades al abordar la alimentación y nutrición humana. Revista De Educación En Biología, 24(1), 39–54. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/28586

Porlán Ariza, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. Enseñanza de las ciencias, 36 (3), 5-22.

Pautassi, L. (2018). El cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato. En: Revista de la Facultad de Derecho de México Tomo LXVIII, Número 272, Septiembre-Diciembre. http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.272-2.67588

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación rural en Colombia*. Red Latinoamericana de Educación Rural: red-ler.org/estudio_educacion_ poblacion_rural_colombia.pdf

Comisión Nacional de Seguimiento. (2016). *III Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Pacto social por la educación. Segunda Oportunidad Desaprovechada.

Ramírez, A. (2017). *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado.* Educación, 26(51), 79-94. http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf

Rivera, A, A. (2015). *Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad*. Itinerario Educativo, 65, 99-120.

Santos, D. (2016). *Educación para la paz.* UN periódico. Recuperado de http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/educacion-para-la-paz.html

Secretaría Distrital de Educación y Secretaría Distrital de Ambiente. (2007).Política Pública Distrital de Educación Ambiental. (2008). Alcaldía Mayor de Bogotá,

Subirats, J. (1988). *Notas acerca del Estado, la administración y las políticas públicas*, en: Estudios Políticos, No. 59. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, España

Tamayo, A. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir)*. Praxis & Saber, 1(1), 103-116.

Teubal, M. 2001. *Globalización y nueva ruralidad en América Latina. Una nueva ruralidad en América Latina.*

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56509674/Trabajo_migraciones_e_identidades_en_tra.pdf?1525724819=&response-content

Torres- Melo, J., Santander, J. (2003). *Introducción a las Políticas Públicas: Conceptos.*

Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf

Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo: estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de Marinilla* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6484

Vargas, A. (2015). *Hacia el posconflicto armado en Colombia: transición de la guerra a la paz*. Documentos de Política Pública, 6, 1-10.

Vargas M. y Ussa E. 2011. Contexto, Región y Territorio en los Proyectos Ambientales Escolares PRAES: Herramienta didáctica SED-UD. Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia.

Vargas, S. L. (2017). *Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016*. Revista Hojas y Hablas, (14), 123-130. Eoi: 10.29151/hojasyhablas.n14a9

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A, Chernobilsky, L., Giménez, V., Fortunato, M., Mendizába, N., Neiman, G., Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial. Barcelona, España.

Villar, R. (2010). *El programa Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, 7(14 y 15), 357-382

Zambrano, A. (2015). *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*. Praxis & Saber - Vol. 7. Núm. 13 - enero - junio 2016 - Pág. 45-61.

Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. Tabula Rasa, (28), 409-423. Doi: https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18

Anexo 1. Ficha para análisis de contenido

INSTRUMENTO PARA EL RASTREO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y CATEGORÍAS EMERGENTES EN LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA RURAL		
El concepto de educación en documentos sobre política pública educativa rural en Colombia en el momento histórico del acuerdo de paz entre el Estado y las FARC-EP: reflexiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.		
A. INFORMACIÓN GENERAL		
Número de documento:		**Fecha de captura del documento:**
Tipo de documento: Artículo ☐ Libro ☐ Cap. De libro ☐ Documentos de política pública ☐ Ley ☐ Acuerdo ☐ Decreto ☐		
Formato del documento: Impreso ☐ Digital ☐		**Acceso al documento:**
Título del documento:		
Autor(es):		**Año:**
Cita referencia bibliográfica:		
Palabras clave:		
B. CONTENIDO		

Objetivo del documento:				
Categorías de análisis:	Educación ☐ Acuerdos de paz ☐ Enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental ☐			
I. CATEGORÍA EDUCACIÓN				
Subcategoría concepto de educación				
Preguntas orientadoras	Descripción	Citas textuales y página	Subcategorías derivadas de la naturaleza del documento	Descripción de la subcategoría derivada de la naturaleza del documento.
¿Qué planteamientos del documento se asocian al concepto de educación?				
Subcategoría educación rural				
Preguntas orientadoras	Descripción	Citas textuales y página	Subcategorías derivadas de la naturaleza del documento	Descripción de la subcategoría derivada de la naturaleza del documento.
¿Cómo se relaciona el concepto de educación del documento con la Educación Rural?				
II. CATEGORÍA ACUERDOS DE PAZ				

Sub categoría Aportes a la educación rural				
Preguntas orientadoras	Descripción	Citas textuales y página	Subcategorías derivadas de la naturaleza del documento	Descripción de la subcategoría derivada de la naturaleza del documento.
¿Este documento vincula algún elemento de los acuerdos de paz entre las Farc y el estado?				

III. CATEGORÍA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL				
Sub categoría Aportes de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental a la educación rural				
Preguntas orientadoras	Descripción	Citas textuales y página	Subcategorías derivadas de la naturaleza del documento	Descripción de la subcategoría derivada de la naturaleza del documento.
¿Cuáles son los planteamientos alrededor de la enseñanza de las				

ciencias naturales y la educación ambiental?				
C. OBSERVACIONES GENERALES				
Observaciones generales sobre el documento				
D. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS				
Referentes bibliográficos relacionados con el tema de investigación				

Anexo 2. Instrumento de validación de expertos

“El concepto de educación rural en documentos de política pública educativa rural en Colombia, en el periodo de firma del acuerdo final de paz entre el estado y las Farc- ep, hasta su implementación en 2019: reflexiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental”

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS(AS)

Bogotá, 5 de julio de 2020

Apreciado (a) Experto(a)
A continuación, se presenta el instrumento de validación de la ficha analítica para el desarrollo de la investigación titulada: *El concepto de Educación Rural en documentos de política pública educativa rural en Colombia, en el periodo de firma del acuerdo final de paz entre el estado y las Farc- ep, hasta su implementación en 2019: reflexiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental*, que contiene: 1. Contextualización de la investigación, 2. Descripción de las categorías y subcategorías de análisis desde varios ángulos que se pueden rastrear en los documentos de política pública seleccionados, y 3. El instrumento de validación de la ficha analítica.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

A la luz del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, firmado entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc, se ubican los esfuerzos y anhelos por la paz en Colombia, que más allá del silenciamiento de los fusiles, debía cimentarse en «reversar los efectos del conflicto y a cambiar las condiciones que han facilitado la persistencia de la violencia en el territorio» (Gobierno nacional y Farc, 2016, p. 3), precisamente esta violencia que se ensañó fuertemente en las zonas rurales, zonas que terminaron siendo las más azotadas y, por lo tanto, con el mayor número de víctimas del conflicto interno. De acuerdo a Díaz (2019) para el año 2014, el Registro Único de Víctimas (RUV) arrojó un número de 6.459.501 personas desplazadas por causa del conflicto armado del país, en donde el 87% provenían de zonas rurales, aproximando que, de cada 10 víctimas, 9 eran habitantes rurales.

Es por esto que, para la solución al conflicto armado interno, por lo menos con esta guerrilla, el primer punto del acuerdo, se denominó Reforma Rural Integral-RRI-, en donde el territorio rural se constituye el eje central.
Por lo tanto, para las zonas rurales, esta RRI, tenía como faro la contribución a la «transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p, 7), en donde dicha transformación no se remite sólo al acceso de la tierra,

sino que es necesario «establecerse planes nacionales financiados y promovidos por el Estado destinados al desarrollo rural integral para la provisión de bienes y servicios públicos como educación, salud, recreación, infraestructura, asistencia técnica, alimentación y nutrición, entre otros, que brinden bienestar y buen vivir a la población rural -niñas, niños, hombres y mujeres-» (Gobierno nacional y Farc ep, 2016, p.11). Es por esto que resulta relevante revisar el tema de la educación como pilar de una sociedad crítica y en proceso de transición política y, sobre todo, respecto a la Educación Rural, pues, aunque los contextos rurales son escenarios de múltiples riquezas culturales, a su vez carecen de condiciones para garantizar una vida digna en medio de las lamentables condiciones económicas, políticas y sociales que se desprenden de factores de inequidad, desarraigo, pobreza y violencia. Nada más al revisar el Censo Nacional Agrario-CNA, realizado en 2014 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE y el Ministerio de Agricultura, se encontró que aproximadamente el 30% de la población en edad escolar a nivel nacional habita en zonas rurales y rurales dispersas, donde se presentan niveles bajos de escolaridad y altas tasas de analfabetismo, así como de deserción (DANE, 2014, pp. 512-524).

Es así que, al considerar y problematizar conjuntamente elementos de la ruralidad, el acuerdo final de paz, transición política, educación y Educación Rural; emergen preguntas por las implicaciones y retos que se derivan de este entramado, y puntualmente para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental, dado que precisamente el territorio como escenario vivo de aprendizaje es un elemento central en la educación y comunidad rural.

Teniendo en cuenta el contexto anterior, formulamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo está caracterizado el concepto de Educación Rural en los documentos de política pública educativa rural en Colombia en el periodo de firma del acuerdo final de paz entre el estado y las Farc- ep, hasta su implementación en 2019, respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental?

OBJETIVO GENERAL:

Caracterizar el concepto de Educación Rural en los documentos existentes de política pública educativa rural en Colombia, en el periodo de firma del acuerdo final de paz con las Farc-ep hasta su implementación en 2019, para inferir algunas reflexiones en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Interpretar el concepto de Educación Rural en los documentos sobre política pública educativa rural correspondientes al periodo seleccionado.
- Inferir los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública educativa rural.
- Proyectar desafíos de las actuales políticas de Educación Rural en Colombia en sintonía con los compromisos para la construcción de paz a partir de la firma del acuerdo final entre el Estado y las Farc-ep.

2. CATEGORÍA DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Las siguientes son definiciones de las categorías de educación sobre las que se pueden haber construido los documentos de política educativa rural y que se pretenden rastrear en dichos documentos. No obstante, es posible, que los planteamientos que subyacen a estos mismos documentos, se enmarquen en alguna de las definiciones propuestas o que escapen a todas ellas y la categoría y subcategoría esté construida sobre bases conceptuales distintas que serán recogidas en el instrumento. **I. EDUCACIÓN** Desde la pedagogía crítica (Giroux, 2011), se comprende la educación para el desarrollo de una sociedad libre como una apuesta por conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, insertando la discusión escolar en la esfera política como un proyecto social fundamental para superar las injusticias económicas, políticas y sociales. Por lo tanto, educar no se reduce a un simple adiestramiento de las habilidades y conocimientos, sino que, además, problematiza la transmisión objetiva de un conjunto de contenidos y saberes. Así, las escuelas representan formas de conocimiento, desarrollo de relaciones sociales y valores que implican particularidades desde la cultura general.	**Concepto de Educación Rural**	A continuación, se plantean algunos de las principales perspectivas y enfoques sobre Educación Rural que podrían encontrarse en los documentos de política educativa rural. Sin embargo, se contempla la posibilidad de hallar alguno de estos planteamientos, así como posturas diferentes sobre la subcategoría rastreada. La Educación Rural puede ser comprendida desde las tres perspectivas que propone Zamora (2010), la primera, una Educación Rural según su ubicación, al tratarse de la educación ofrecida en planteles rurales. La segunda se refiere a un conjunto de modelos y programas diseñados por instituciones u ONGs para población rural; y la tercera, desde la realidad de quienes participan en ella como docentes, y que Díaz (2019), complejiza un poco más al incorporar la orientación socio comunitaria en su relación comunidad-escuela, y que se sitúa como un «lugar de lucha, resistencia, superación de injusticias y desigualdades sociales (…) y un rol en la generación de escenarios para la construcción de paz (p. 93). Por otro lado, García (2016), agrega tres perspectivas más: la primera es la desarrollista que «potencia y facilita el desarrollo de las regiones rurales y propende por el crecimiento social y económico de los que en ella se ven involucrados» (p. 100). La segunda, se relaciona con lo cultural, como lo señala Corvalán en García (2016), cuando invoca costumbres y hábitos propios de

Por otro lado, la educación popular que tuvo su origen en Latinoamérica desde los postulados de algunos representantes como Freire (1967), entiende la educación como un modelo de rupturas y cambios desde la transformación total de cómo educar. Dentro de estos modelos, se incluye, por consiguiente, a todo el acto de educar en cuanto el educando se vincule a la realidad nacional y pierda el miedo a la libertad que lo lleve a la búsqueda de procesos de recreación, independencia y solidaridad. Por lo tanto, la educación contribuye «con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente» (Jara, 2010, p. 1), entendiendo la relación entre la educación y el cambio social desde su importancia ética y política no solo como un tema de análisis, sino también desde la teoría y praxis.

En contraste, la educación bancaria, de acuerdo con Freire (1967), es una educación alienada para la dominación; por ende, es entendida como la transmisión del conocimiento de manera mecánica en la que el estudiante es un ser pasivo e ignorante, que no vincula ni desarrolla prácticas problematizadoras, y que, además, «no reconoce las experiencias de los sujetos» (Hurtado y Heredia, 2015, p. 6).

También se pueden encontrar las nociones de educación desde los organismos económicos globales, como la OCDE, quienes la perciben como una inversión al futuro. Hurtado (2018), menciona que, en

las comunidades rurales, y que resultan de «deseable» continuación, por medio de la escuela como canal público. La tercera reconoce esta educación con particularidades «geográficas, históricas, culturales y económicas (…) que responde a la necesidad, (…) que viva y sienta lo rural desde dentro y bajo sus propias perspectivas, atenta a lo propio sin dejar de adoptar y aprovechar lo externo, (…) donde todos los actores asumen como propia su idiosincrasia y se esfuerzan por depurar los aspectos a mejorar y a potencializar aquello que facilita el desarrollo personal y comunitario» (García, 2016, p. 101).

Además de las anteriores, existe una perspectiva elaborada por Díaz (2019), en la que contempla la Educación Rural como sistema social de formación, donde se «reúnen prácticas de enseñanza, sujetos o agentes en relación pedagógica (estudiantes, maestros, comunidad), una institución constituida y reconocida (escuela), un currículo organizado en función de unos aprendizajes y un contexto histórico, económico, y socio-cultural definido (ruralidad)» (Díaz, 2019, p. 94).

No obstante, para Valencia (2015), la Educación Rural se puede comprender desde las nociones que se tengan de lo rural como son el enfoque territorial o el enfoque de las nuevas ruralidades y desde allí, plantea cinco enfoques.

El primero es el enfoque de calidad, que según Escudero (1999) citado en Valencia (2015), se define como una característica de la Educación Rural en la que se pretende medir la actividad social con parámetros economicistas de productividad, rentabilidad, eficacia y eficiencia. Por lo tanto, los modelos educativos se han orientado hacia la

este caso, la educación debe estar articulada con la empleabilidad dando una orientación vocacional a los estudiantes en función de favorecer la productividad y la rentabilidad de las empresas. De esta manera, la educación se convierte en una inversión próxima en el desarrollo económico de los países donde se busca exactamente que las personas, en cuanto tengan muchos más niveles educativos, el país tendrá trabajadores más cualificados. Por lo tanto, unos niveles de educación más altos se traducen habitualmente en mejores oportunidades de empleo y mayores ingresos.		homogenización mediante la formulación de los estándares básicos de calidad, la formación en competencias y la medición de resultados mediante las pruebas de rendimiento; en donde la finalidad última de la educación, es la vinculación posterior de los estudiantes a actividades productivas. El segundo enfoque, consiste en la aplicación de modelos de enseñanza flexibles en la escuela, que implican la «adaptación curricular, metodológica y de tiempos en la oferta educativa para la población rural. Es así como el Proyecto de Educación Rural (PER) surge en 2002, financiado por el gobierno central y el Banco Mundial, con el objetivo de aumentar la cobertura, disminuir la deserción y mejorar la calidad en la Educación Rural, a través de la estrategia de los modelos flexibles como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, telesecundaria, postprimaria, SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), CAFAM y SER (Servicio Educativo Rural); además de la mejora en la inversión en cuanto a infraestructura, capacitación docente y materiales educativos» (Valencia, 2015; Lozano, 2012). El tercer enfoque es el de Educación secundaria y media técnica, donde «el propósito central es la formación para el trabajo y la articulación a la educación superior, centrándose en saberes científicos y técnicos orientados al sector de la productividad y los servicios». Así, en la zona rural la educación media técnica tiende a adaptarse a la vocación productiva de particular del territorio, reduciendo la oferta educativa a una formación técnica agropecuaria y agroindustrial. Aspecto que, si bien puede responder a las

		características de la zona, no siempre corresponde a los intereses de los estudiantes (Valencia, 2015). El cuarto enfoque se centra en la dimensión cultural, que desde el punto de vista de Ortega (1993) en Valencia (2015), considera el problema de la Educación Rural a raíz de la dominación cultural; «proceso a través del cual la escuela se ha presentado como la salvadora de las comunidades rurales, como portadora de la verdadera cultura, ejerciendo sobre el campesinado discriminación, anulación de su identidad y generando sentimientos de inferioridad». En este enfoque se hace un análisis estructural de la Educación Rural en la que se impone una visión urbanocéntrica, y se asume lo rural como una condición social con múltiples carencias que deben ser superadas desde los mismos modelos de desarrollo implementados en las zonas urbanas, desconociendo la voz y los saberes de los estudiantes y sus familias y siendo vistos como sujetos pasivos de la educación, susceptibles a ser colonizados culturalmente. Por último, el quinto enfoque parte de la comprensión de la Educación Rural desde los imaginarios sociales, abordando los problemas de la Educación Rural como un asunto estructural. Estos se entienden como las diferentes formas que tienen los estudiantes y docentes de representarse a sí mismos y de comprender lo rural como determinante de las dinámicas educativas. Aspecto subvalorado y problematizado como un factor cultural que afecta la y condiciona la eficiencia de los programas de educación (Perinat & Tarabay 2008; en Valencia, 2015).

I. ACUERDO DE PAZ El "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera", presidido por vocerías del gobierno de Juan Manuel Santos en nombre del estado colombiano y vocerías de las Farc en nombre de toda la estructura insurgente, inició en 2012 y finalizó en 2016. Este acuerdo de paz plantea un marco de responsabilidades, compromisos y necesarios cumplimientos para las dos partes. Este acuerdo de paz se estructuró en 6 puntos esenciales: • Punto 1 "Reforma Rural Integral" • Punto 2 "Participación política: apertura democrática para construir la paz". • Punto 3 "Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas" • Punto 4 "Solución al Problema de las Drogas Ilícitas" • Punto 5 "Víctimas" • Punto 6 "Mecanismos de implementación y verificación"	**Aportes a la Educación Rural**	En los documentos de política pública educativa, se busca rastrear y ubicar aquellos aspectos sobre el "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera" que le aportan a la Educación Rural. Específicamente, se indagará si estos documentos mencionan y de qué forma, el acuerdo en los lineamientos propuestos para la Educación Rural, basados en el punto No. 1. El acuerdo, en el punto 1: Reforma Rural Integral RRI menciona respecto a la Educación Rural que: con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (p. 7). Por otro lado, los planes y programas acordados como parte de la RRI deben tener un enfoque territorial, diferencial y de género que implica reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios, de las mujeres en todo su ciclo vital, de las comunidades rurales y de grupos en condiciones de vulnerabilidad, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental (p. 11).
II. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA	**Aportes de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación**	Esta sub categoría tiene como objetivo rastrear los elementos que se relacionan con la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en

EDUCACIÓN AMBIENTAL La enseñanza de las ciencias naturales tiene como objetivo formar ciudadanas y ciudadanos capaces de resolver problemas y participar en la toma de decisiones en cuanto a la conservación, conciencia del ambiente y el impacto en la sociedad (Jiménez et al., 2003). Así, desde 1998, el Ministerio de Educación Nacional MEN, propuso en los Lineamientos curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental, tomar tres tipos de referentes teóricos, el primero es el filosófico y epistemológico, el segundo el sociológico y el tercero, el psico-cognitivo. Para el presente trabajo, retomamos los referentes teóricos sociológicos, pues su fin es hacer un análisis acerca de la Escuela y su entorno: la escuela resignificada como una institución cultural y democrática en la que participativamente se construyen nuevos significados a través del trabajo colectivo, mediado por la relación entre sus integrantes. Por su lado, la educación ambiental tiene que ver con un proceso que le permite al individuo establecer relaciones de interdependencia con su entorno con base en el conocimiento reflexivo y crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural (MEN-MAVDT, 2002). En consecuencia, se hace indispensable, inferir los planteamientos alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en los documentos de política pública	**ambiental a la Educación Rural**	los documentos de política pública educativa rural, dada la relación que tiene la ruralidad con el territorio, su organización y su defensa, así como la sustentabilidad de sus prácticas. Respecto a la educación, la perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS-, se comprende de manera general como el uso de las discusiones y reflexiones de los estudios sociales de la ciencia en la educación, haciendo énfasis en una enseñanza para la participación pública en ciencia y tecnología y la contextualización-problematización de las mismas en la práctica educativa. Según Franco y Von Linsingen (2011), se pueden comprender tres ejes de la perspectiva de Ciencia, tecnología y Sociedad así: El primero relacionado con la política, el cual se orientaría a identificar las implicaciones educativas de la política científica que se materializan a través de la divulgación/popularización/apropiación promovida por los Ministerios de Ciencia y Tecnología y los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la región. Un segundo eje estaría direccionado a la búsqueda de alternativas para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la tecnología en el campo de la educación (formal, no formal e informal), promoviendo visiones no esencialistas y socio-culturalmente situadas, tanto de realidades específicas, como del propio conocimiento científico y tecnológico. El último eje estaría relacionado con la didáctica, la cual presenta dificultades en los discursos propuestos en la región

educativa rural en el marco de la firma e implementación a 2019 del "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera", con el fin de plantear reflexiones sobre la importancia de las mismas en la comprensión, apropiación y defensa del territorio.		sobre educación CTS, tanto por sus implicaciones en el currículo como por las herramientas pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues por medio de estos se movilizan diferentes intereses (políticos, educativos, económicos, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, C. (2019). *Repensar la Educación Rural para Colombia: una lectura desde la perspectiva del liderazgo para la construcción y consolidación de paz*. En Araque, G (Eds.), Educaciones rurales. Geografías y fronteras (pp. 85-124). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Franco-Avellaneda, M. e I. von Linsingen. (2011). *Una Mirada a la Educación Científica Desde los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología Latinoamericanos: abriendo nuevas ventanas para la educación.* En Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.2, p.225-246
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Uruguay. Siglo XXI Editores.
- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la Educación Rural* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giroux, H. (2001) "*Los profesores como intelectuales transformativos*". Revista Docencia. Vol 15. Pág. 60-66.
- Hurtado, M. (2018). *La OCDE y la educación*. Revista el Nuevo Siglo. Recuperado de: https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/06-2018-la-ocde-y-la-educacion
- Hurtado, L. V. M., & Heredia, D. G. R. (2015). *Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares*. Pedagogía y saberes, (42), 87-98
- Jara, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Recuperado de:http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf
- Jiménez, M., Camaño, A. (2003). "Enseñar ciencias". 2003. Ilustrada, reimpresa.
- Ministerio de Educación Nacional- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2002). Política nacional de educación ambiental. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares en ciencias y educación ambiental. Colombia
- Muñoz, F. G. (2018). *Transformación constructiva y productiva de conflictos: un enfoque pertinente y necesario en los procesos de construcción de las Paces en Colombia.* Prospectiva, (25), 187-215. Doi: 10.25100/prts. v0i25.5953. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n25/2389-993X-prsp-25-00187.pdf
- Valencia, L. (2015). *Estereotipos y Educación Rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo estudio de caso etnográfico en una institución*

educativa rural del municipio de Marinilla. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6484/1/LeidyValencia_2015_educacionrural.pdf

3. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE LA FICHA ANALÍTICA

El objetivo de la validación es contar con los comentarios y puntos de vista de personas expertas en el tema de Educación Rural, transiciones políticas y políticas educativas en Educación Rural respecto al instrumento propuesto para llevar a cabo el análisis del concepto de educación que subyace a los documentos de políticas públicas de Educación Rural en Colombia, que conlleven a la cualificación de dicho instrumento y garanticen el alcance del objetivo propuesto en la investigación titulada: **El concepto de Educación Rural en los documentos de política pública educativa rural en Colombia, correspondientes al periodo de firma del acuerdo final de paz con las Farc-ep, hasta su implementación en 2019: reflexiones que se derivan respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental**.

1. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN FICHA ANALÍTICA PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	
Nombre de la persona experta:	
Formación	
Entidad, Organización o institución donde trabaja	

Sobre los aspectos generales de la ficha como instrumento descriptivo y de análisis, por favor marque con una equis (x) según considere su estado y diligencie la casilla de observaciones, si aplica.

2. APRECIACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO				
ASPECTOS A VALORAR	**Adecuado**	**Cualificable**	**Insuficiente**	**Observaciones**
1. Respecto al instrumento				
Estructura de la ficha				
Claridad en su intencionalidad				
Pertinencia del instrumento				.
Coherencia con los objetivos de la investigación				
Pertinencia de las categorías				
Pertinencia de las sub categorías				

Coherencia de las categorías y su descripción, esto de acuerdo con el objetivo de la ficha analítica				
Coherencia de las sub categorías y su descripción, esto de acuerdo con el objetivo de la ficha analítica				
Confiabilidad de los datos bibliográficos para un sistema de referencia documental				
Necesidad de la casilla de observaciones generales				

Sobre la estructura y contenido de la ficha descriptiva y analítica, por favor diligencie las casillas según considere su estado, así como la casilla de observaciones, si aplica. Lo anterior, teniendo en cuenta los siguientes criterios y escalas de valoración.

3. **CRITERIOS Y ESCALA DE VALORACIÓN**			
Criterio	**Definición**	**Escala de valoración**	
Claridad	El ítem se comprende fácilmente. Su sintáctica y semántica son adecuadas.	Alto	El ítem es claro, sintáctica y semánticamente.
		Medio	El ítem requiere grandes modificaciones de orden sintáctico o semántico.
		Bajo	El ítem no es claro
Coherencia	El ítem tiene relación con la condición a valorar.	Alto	El ítem se encuentra totalmente, relacionado con la condición a evaluar
		Medio	El ítem posee una relación moderad, con la condición a evaluar.
		Bajo	El ítem no tiene relación con la condición
Pertinencia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	Alto	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
		Medio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este,

		Bajo	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la valoración de la condición

A. Información general				
	Claridad	**Pertinencia**	**Coherencia**	**Observaciones**
Elementos de la información general	**Alto**	**Alto**	**Alto**	
B. Contenido				
	Claridad	**Pertinencia**	**Coherencia**	**Observaciones**
Categoría de educación Sub categoría concepto de Educación Rural. Pregunta ¿Qué planteamientos del documento se asocian al concepto de Educación Rural?	**Alto**	**Alto**	**Alto**	
Categoría acuerdo de paz. Sub categoría Aportes a la Educación Rural. Pregunta ¿Este documento vincula algún elemento construcción de paz que aporte a la Educación Rural?	**Alto**	**Alto**	**Alto**	
Categoría enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental. Sub categoría aportes de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental a la Educación Rural Pregunta ¿Cuáles son los planteamientos del	**Alto**	**Alto**	**Alto**	

documento alrededor de la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental**?**				
C. **Observaciones generales**				
Observaciones generales sobre el documento				
D. Referentes bibliográficos				
Referentes bibliográficos relacionados con el tema de investigación				

FIRMA: _____FECHA: _____