

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Estudios Sociales y Globales**

Maestría de Investigación en Estudios Latinoamericanos

**Educación contextualizada en la política educativa actual de Colombia  
y su implementación en la ruralidad**

**Un abordaje desde la escuela rural ‘El Recreo’**

Carolina Cardona

Tutora: Angélica Verónica Ordóñez Charpentier

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b>	
	<b>No comercial</b>	
	<b>Sin obras derivadas</b>	

**Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia**

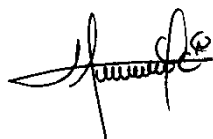


## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Carolina Cardona, autor de la tesis intitulada “Educación contextualizada en la política educativa actual de Colombia y su implementación en la ruralidad. Un abordaje desde la escuela rural ‘El Recreo’” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster de Investigación en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

07 de Febrero de 2023



Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

El presente trabajo tiene como fin, interpretar la concordancia entre los lineamientos establecidos de la política educativa colombiana referentes a una educación contextualizada y su implementación en la escuela rural El Recreo, a partir de los postulados de la pedagogía crítica, teoría social del aprendizaje y la participación de los actores principales. Para ello, se realizan entrevistas a los miembros de la comunidad educativa, con el fin de contrastar las necesidades socio-educativas con lo establecido en el PNDE 2016-2026. Asimismo, se revisan los postulados teóricos que sustentan la educación contextualizada y las formas en la que esta se manifiesta en las políticas educativas que rigen para la educación rural. Finalmente, se reflexiona a partir de lo establecido e implementado de la política pública educativa y de los planteamientos teóricos, acerca de las posibles problemáticas y efectos en la comunidad de la escuela rural “El Recreo”.

Palabras claves: educación contextualizada, política educativa, educación rural, contexto rural.



Dedicado a las y los niños que habitan el campo colombiano, quienes transitan todos los días al sol y al agua caminos empedrados, intentado alcanzar la promesa de la educación.





## **Agradecimientos**

A la vida, maestra y amiga que ha propiciado este proceso personal y académico.  
A mis abuelos, por darme la oportunidad de vivir y amar la ruralidad colombiana.

A las niñas, niños, madres y padres de familia, docente y en general, a toda la comunidad educativa de la escuela rural El Recreo, por permitirme adentrarme en sus procesos educativos y colectivos.

A todas las personas que me apoyaron: mi familia, profesores, amigos, y en especial a mi compañera de vida, pues sin su invitación este proyecto no hubiera sido posible.



## Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero Necesidades socioeducativas de la comunidad El Recreo y planteamientos del actual PNDE .....	19
1. Abordaje de las necesidades socioeducativas del contexto rural El Recreo.....	19
2. Política educativa actual de Colombia y su rol en la ruralidad .....	24
3. Realidad socioeducativa El Recreo y lineamientos sobre educación rural del Plan Nacional de Educación .....	32
Capítulo segundo Elementos teóricos de la educación contextualizada y su manifestación en la política educativa de Colombia .....	43
1. Política educativa actual desde los elementos de la educación contextualizada en la ruralidad.....	44
2. Elementos conceptuales de la educación contextualizada y rural .....	47
Capítulo tercero Posibles problemáticas y efectos de la implementación de la política educativa actual en la comunidad educativa de la escuela rural El Recreo.....	61
1. Acciones educativas contextualizadas para la implementación de la política educativa actual en escuelas rurales .....	71
Conclusiones.....	75
Obras citadas.....	79
Anexos .....	87
1. Anexo: Historia de la educación rural colombiana 1811-2010 .....	87



## Introducción

La Escuela Nueva “El Recreo” contexto de esta investigación, está ubicada a una hora de transporte del municipio de Génova Quindío, uno de los escenarios turísticos importantes de la cordillera central de Colombia. Génova se halla localizada en el extremo sur del departamento, su ubicación distante y sus pocas relaciones comerciales con Armenia- la capital, lo lleva a rezagarse económicamente en contraste con otros municipios del Quindío y de la región en general.

En esta sede educativa perteneciente al Colegio San Vicente De Paul, asisten niñas y niños residentes de aproximadamente seis fincas que hacen parte de la vereda El Recreo, quienes estudian la fase académica básica primaria, es decir, desde primero a quinto de primaria. Esta escuela rural emplea una modalidad unidocente y como muchas otras a nivel nacional atraviesa incesantes desafíos bajo la escasez del presupuesto que el Gobierno ha designado y por la constante falta de atención del mismo. Se conoce que la escuela ha experimentado fallas de infraestructura y que en diferentes ocasiones se ha encontrado con ausencia de docente nombrado.

La Escuela El Recreo se encuentra atravesada por las directrices establecidas a nivel nacional y durante la pandemia no fue la excepción. Durante el año 2020 el Ministerio de Educación modificó y creó resoluciones y decretos dirigidos a amortiguar los efectos colaterales de la pandemia en los procesos educativos. La prioridad del gobierno ha sido evitar la suspensión de las clases y el cierre de los centros educativos, porque significa un riesgo social, que, además, de aumentar la probabilidad de deserción escolar, podría también causar contingencias en la salud nutricional y mental de los niños, niñas y sus familias pertenecientes al sistema escolar.

Las estrategias adoptadas para dar continuidad al proceso de aprendizaje escolar se basó en herramientas tecnológicas y modalidades de estudio como lo es la educación virtual o a distancia, las cuales son poco comunes en Colombia para la enseñanza primaria o secundaria. Esta modalidad de formación es poco usual precisamente porque en el país persiste una importante brecha socioeconómica que impide que todos los niños, niñas y adolescentes tengan facilidad de acceso a las herramientas necesarias para apropiarse del aprendizaje a través de contenidos digitales, como lo es la conectividad a internet y el acceso a computador, tablet, etc. Otros elementos que dificultan el proceso enseñanza-

aprendizaje en la virtualidad, se relacionan al limitado apoyo emocional e intelectual que pueden recibir los/as estudiantes en los hogares por parte de las familias (Banco Mundial 2020, 2-10).

En la ruralidad estas desigualdades se acrecientan y agudizan si se considera como se ha mencionado, que sus pobladores hacen parte de un grupo social vulnerable y habitan en zonas de difícil acceso donde se evidencia mayor pobreza y ausencia por parte del Estado. El sistema educativo colombiano implementó como estrategias alternas a la virtualidad herramientas comunes y de mayor alcance para la población rural como lo es la radio y televisión pública, con programas relacionados a los contenidos curriculares, además, de material educativo impreso para dar cumplimiento al plan de estudio nacional. Sin embargo, en las realidades rurales esta estrategia resulta insuficiente porque continúa sin considerar las necesidades particulares del contexto existentes antes de la actual pandemia.

La observada falta de planificación, sumada a la contingencia educativa por la crisis sanitaria sostiene el incumplimiento en políticas públicas educativas y la desatención del Estado para hacer cumplir el derecho de educación a toda la población. Este es un llamado urgente a direccionar la mirada al campo, a la forma de gobernar sobre él y a sus pobladores, y por supuesto, a la educación rural que actualmente se imparte en este contexto. Lo mencionado es un elemento que permite orientarse hacia una práctica educativa que incluya las necesidades, subjetividades y saberes de los contextos particulares rurales.

En Colombia el derecho a la educación está plasmado en la Constitución Política de 1991 en el artículo 67 como "...un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...". A partir de esta constitución diferentes propuestas de política pública han intentado dar respuesta para lograr el efectivo cumplimiento de este derecho constitucional, como lo ha sido la Ley General de Educación (CO 1994) quien dictó los parámetros y los reglamentos del Sistema Educativo Nacional con articulación a los Planes Nacionales de Desarrollo.

La Ley 115 de 1994 también estableció que a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se:

... preparará en coordinación con las entidades territoriales, por lo menos cada diez años, el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo. (Art. 72)

De esta manera, se articuló una política pública educativa desde diferentes instancias para afrontar los retos educativos y crear un Estado social, económicamente inclusivo y equitativo.

Desde la creación del Plan Decenal de la Educación (PNDE) en Colombia en 1996-2005, y los siguientes PNDE 2006-2016, 2016-2026 se ha establecido como objetivo principal cerrar las brechas y diferencias educativas entre lo rural y lo urbano. Aunque, en la realidad rural de Colombia este objetivo no se ha logrado cumplir, pues la falta de cobertura en educación, el limitado acceso a la escuela y la deserción escolar son apenas el inicio de una serie de dificultades estructurales.

Las leyes, normativas y políticas públicas son elementos que utiliza el Estado Neoliberal, las cuales se componen de prácticas discursivas y no discursivas sistematizadas, que funcionan conforme a determinadas reglas. Esto contribuye a la constitución y mantenimiento de una racionalidad de gobierno y también a la conducción de conductas de las distintas poblaciones. En este sentido, la Constitución, La Ley 115, el Plan Decenal de Educación y otras políticas enfocadas en la educación rural, posibilitan el direccionamiento de conductas respecto a la ruralidad y su educación.

Otro elemento que permite comprender la revisión de las políticas y la aproximación a las realidades sociales, es el repliegue del Estado frente a la responsabilidad del desarrollo de bienestar social de las diversas poblaciones existentes. Lo anterior se evidencia en el sistema educativo colombiano pues no garantiza el cumplimiento de la educación como derecho (Montes Ovalle 2018, 1), asimismo, no evidencia precisión, ni claridad respecto a su alcance y en cómo lleva la norma a la práctica cotidiana (Delgado Múnevar 2017, 75). Esto sucede aún más en contextos y sectores marginados, vulnerables desde los ámbitos económicos, educativos y políticos, y generalmente alejados de la urbanidad donde la ausencia del Estado es más visible, a causa de escasez en la asignación de recursos y por falta de prioridad en la agenda nacional.

El actual gobierno del presidente Iván Duque Márquez, pretende responder a las necesidades de la educación rural y a las de sus principales actores a través de las propuestas del vigente Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022”. Este plan contiene como una de sus metas la reducción de la pobreza de las áreas rurales y la definición e implementación de una política educativa rural, aunque, la iniciativa está someramente explicada dentro de dicho plan y no

especifica la forma en cómo se busca erradicar los problemas estructurales de raíz de la ruralidad.

Las escuelas rurales atraviesan sus propios problemas relacionados a la discontinuidad de docentes, la falta de idoneidad y contextualización de los contenidos curriculares, las fallas de infraestructura y de adecuación de las instalaciones, entre otros, debido al insuficiente acompañamiento estatal. Bajo este contexto las escuelas rurales, aunque incluidas dentro del discurso político, son mostradas encubiertamente como menos importantes, accesibles e interesantes en contraste con las escuelas que pertenecen al sector urbano (Arias Gaviria 2017).

De acuerdo con Ferreira y Walton (2004) Colombia es el segundo país más desigual de Latinoamérica y los desequilibrios económicos-sociales son evidentes tanto en las urbes como en el campo. Los conflictos armados, la violencia, el desplazamiento forzado, la adhesión por falta de oportunidades de hombres y mujeres a grupos ilegales y una profunda pobreza conforman el crudo panorama de la vida rural.

La presente investigación se centra en Interpretar la concordancia entre los lineamientos establecidos de la política educativa referentes a una educación contextualizada y su implementación en la escuela rural El Recreo, a partir de los postulados de la pedagogía crítica, teoría social del aprendizaje y la participación de los actores principales. Lo anterior se realiza desde la revisión de la política educativa que norma la educación rural y desde las perspectivas de la comunidad educativa de la Escuela Nueva El Recreo de Génova Quindío, principalmente para comprender cómo estas políticas son implementadas en la ruralidad colombiana, y además, para develar posibles incongruencias, necesidades socioeducativas y efectos en los modos de existencia en los actores del contexto de estudio.

Esto se considera relevante porque es un tema poco estudiado en la ruralidad de la región Quindiana y porque también busca evidenciar un problema omitido por el Estado, aún más durante la contingencia mundial asociada al Covid-19, debido a la forma de gobierno practicada hacia la sociedad colombiana. Además, este estudio contribuye al conocimiento del sector rural y la posible mejora de políticas educativas que sumen a una educación contextualizada y a la reivindicación, aunque tardía, de y con los actores de las regiones diversas del campo colombiano.

El presente trabajo investigativo es de carácter cualitativo en el cual se realizan entrevistas semiestructuradas a seis miembros de la comunidad educativa (un docente, tres estudiantes y dos acudientes) de la escuela rural El Recreo. Cabe decir que estas



entrevistas se aplican directamente en el contexto, pues actualmente los estudiantes asisten de manera presencial posibilitando la interacción con ello/as en la escuela, así como con la comunidad. Se considera que es relevante conocer las realidades socio-educativas desde las perspectivas de los propios actores y de esta forma comprender las necesidades, las preocupaciones, las expectativas y las proyecciones que han elaborado alrededor de la educación brindada en esta escuela.

Conjuntamente, esta tesis se compone por una revisión bibliográfica sobre educación rural y educación contextualizada desde la pedagogía crítica y del aprendizaje. Por otra parte, se analiza la política educativa vigente, específicamente aquella que se encuentra direccionada a la normativa educativa que rige la escuela rural tomando como documento base la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, pues se considera que es una hoja de ruta desafiante que establece desde sus lineamientos dar prioridad al desarrollo rural a través de la educación.

La Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación son importante abordarlos de manera articulada, ya que dicha ley establece los lineamientos vigentes para la educación general y también la educación rural, incluyendo y dando origen a la obligatoriedad de la creación de planes decenales educativos nacionales, departamentales y municipales. En este sentido, tanto la ley como el plan 2016 - 2026 son complementarios y fundamentales para la comprensión de la educación rural actual. Específicamente, acerca del Plan Decenal de Educación es relevante mencionar que fue elaborado bajo el contexto de la construcción del proceso de Paz en Colombia en donde uno de los temas centrales fue el acuerdo de política de desarrollo agrario integral, del cual uno de sus pilares fue la educación rural. Este plan es considerado incluyente y participativo al contar con la cooperación de la ciudadanía, pobladores de la ruralidad, niños y niñas, además de diversas mesas de trabajo.

El primer capítulo de esta investigación se enfoca en Contrastar las necesidades socio-educativas de estudiantes, familias y docente de la Escuela Nueva El Recreo con lo establecido en el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026. Para esto se realiza un abordaje de la política educativa mencionada y también un reconocimiento de las necesidades socioeducativas con y de los actores centrales de la escuela El Recreo. Lo anterior, permite conocer el contexto educativo rural colombiano desde sus necesidades y particularidades, como también los vacíos y limitaciones de la política educativa colombiana respecto a lo dispuesto y establecido para la población rural y su educación.

El segundo capítulo se centra en revisar los postulados teóricos que sustentan la educación contextualizada y las formas en la que esta se manifiesta en las políticas educativas de Colombia que rigen para la educación rural. Para ello, se realiza una revisión de la literatura sobre la educación contextualizada desde el enfoque de la teoría crítica y de los estudios relacionados a la cognición situada, concepto abordado por la teoría social-cultural. Asimismo, se realiza un abordaje actual de la educación rural de Colombia y de la política educativa (de la Ley 115 de 1994 y de algunos lineamientos del PNDE 2016 - 2026) de donde se extraen algunos planteamientos que se aproximan a los fundamentos de la educación contextualizada.

Para el tercer capítulo se realiza una reflexión a partir de lo establecido e implementado de la política pública educativa de Colombia y los planteamientos teóricos de la educación contextualizada, acerca de las posibles problemáticas y efectos en la comunidad educativa de la escuela rural El Recreo. A partir de los elementos encontrados se pretende plantear interpretaciones respecto a la implementación de las políticas públicas educativas para el contexto rural, con el propósito de suscitar debates acerca de los posibles efectos que las políticas educativas rural actuales de Colombia tienen sobre los actores principales de un contexto rural, específicamente en la construcción de simbolismos, imaginarios, expectativas y proyecciones de vida. De igual manera, estas interpretaciones se construyen para plantear una propuesta que permita atender las particularidades socioeconómicas y culturales de la ruralidad colombiana.

## **Capítulo primero**

### **Necesidades socioeducativas de la comunidad El Recreo y planteamientos del actual PNDE**

El presente capítulo se centra en contrastar las necesidades socio-educativas de estudiantes, familias y docente de la Escuela Nueva El Recreo ubicada en la zona rural del municipio de Génova Quindío, con lo establecido en el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026. Para esto se realiza un abordaje de las necesidades socioeducativas desde una perspectiva conceptual y también desde las perspectivas de los participantes de la escuela rural El Recreo. Asimismo, se lleva a cabo un recorrido a través de las políticas actuales de educación general hasta llegar al plan decenal educativo. Lo anterior, permite reconocer la situación actual de la educación del contexto rural de Génova y las soluciones que da el gobierno mediante las políticas educativas orientadas a la atención de escuelas rurales.

#### **1. Abordaje de las necesidades socioeducativas del contexto rural El Recreo**

Acerca del concepto de necesidad, la presente investigación busca reconocer las necesidades desde un enfoque crítico de tradición marxista. De acuerdo con Heller, Marx no dio una definición de necesidad ni tampoco en cómo este término debe entenderse, sin embargo, argumenta que los tres descubrimientos más importantes del autor (la compra de la fuerza de trabajo, la categorización de la plusvalía y su demostración y el valor de uso) están indirectamente “construidos bajo el concepto de necesidad” (Heller 1978, 21). Si bien, Marx no categorizó las necesidades dentro de su crítica a la economía política, se explica a raíz de que este las consideraba como categorías extraeconómicas, filosóficas o como antropológicas de valor, por lo que no puede dársele definición dentro del sistema económico (Heller 1978, 26).

No obstante, existe una clasificación de las necesidades por parte del filósofo alemán: las “necesidades naturales” o “necesidades necesarias” de las que se ocupa este trabajo y las “necesidades socialmente determinadas”. Específicamente sobre las “necesidades necesarias”, Heller analiza que en los trabajos anteriores a *El Capital*, Marx las describe como aquellas que permiten la autoconservación o supervivencia, sin embargo, a partir del referente trabajo las considera como “aquellas necesidades surgidas

históricamente...en las cuales el elemento cultural, el moral y la costumbre son decisivos y cuya satisfacción es parte constitutiva de la vida 'normal' de los hombres pertenecientes a una determinada clase de una determinada sociedad”, y donde "figuran también la enseñanza, los libros y la adscripción a sindicatos” (Heller 1978, 33-34).

En ese sentido, esta investigación busca reconocer que las necesidades surgidas históricamente son un concepto importante para las ciencias sociales, puesto que permite el conocimiento de diversas realidades sociales a partir de la perspectiva adoptada. Cabe decir que, el concepto de necesidades también se convierte en un elemento importante para las políticas y procesos socioeducativos, específicamente en la construcción de planes y programas de intervención, ya que a través de las necesidades identificadas y reconocidas de un contexto se realiza la formulación e implementación de leyes o políticas públicas relacionadas a lo social, cultural, educativo, entre otras (Moreno et al. 2015).

Respecto al concepto socioeducativo, se parte de la comprensión que la educación es un fenómeno social, mismo que orienta, prepara y conduce a los individuos a interactuar y participar activamente como seres sociales. Del mismo modo, está compuesto por prácticas consideradas sociales, como lo es el diseño curricular, las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos, además, valores y principios de la sociedad. En este sentido, lo socioeducativo hace referencia a las realidades sociales cotidianas de las personas confluyendo en diferentes ámbitos: grupales, locales, institucionales y regionales, entre otros, ligado a las esferas económicas, educativas, culturales, política, etc. (Morales 2016, 67).

Farfán (2020), desde un enfoque crítico, afirma que una necesidad importante que enfrenta la enseñanza y aprendizaje se relaciona con reducir su función instrumentalista, propendiendo por la inclusión de contenido en el currículo articulados a la “identidad, idiosincrasia y cultura latinoamericana”, sin desconocer los aportes de otras culturas. Asimismo, sustenta que otra necesidad fundamental de asumir desde la educación está relacionada al desarrollo económico de los contextos, formando en los saberes y capacidades necesarias para conservar las prácticas económicas del contexto, permitiendo de esta manera, la adherencia de las poblaciones diversas a las demandas de mercado mundiales, y consigo contribuyendo a la disminución de la inequidad social (Farfán 2020, 293).

Abordar las necesidades socioeducativas implica referirse a las necesidades de la escuela en articulación con aquellas que surgen en la comunidad en general, pues todo

contexto educativo se encuentra inmerso en un contexto social. Farfán (2020) reconoce que la educación actual de Latinoamérica desconoce las necesidades socioeducativas particulares de sus contextos, por ello afirma que “los sistemas educativos de la región requieren reconocer honestamente las necesidades de sus pueblos y no adecuarlos a las de los países desarrollados, reconocer sus trayectorias históricas y culturales” (Farfán 2020, 293). Esta necesidad se acrecienta y es más visible en los contextos vulnerables como los rurales, por esto se hace fundamental abordar las necesidades socioeducativas principalmente desde la población rural (unas de las mayormente desoídas en Colombia), puesto que además de comprenderlas posibilita conocerla desde su realidad, para brindarles acompañamiento contextualizado, cercano a sus necesidades, historia e identidad (Farfán 2020, 294).

En lo relacionado al reconocimiento de las necesidades socioeducativas de la Escuela El Recreo, se considera que es importante inicialmente realizar un acercamiento descriptivo sobre el municipio de Génova Quindío, ya que es el territorio y contexto sociocultural principal del que recibe influencia y al que pertenece la vereda y escuela rural El Recreo. Por ende, sobre Génova es posible afirmar que es un municipio ubicado en la cordillera central y se encuentra a 1450 m.s.n.m. “Cuenta con una extensión de 297.9 km, los cuales están distribuidos así: 297.35 km<sup>2</sup> son del área rural y el 0.55 km<sup>2</sup> al área urbana” (CMGRD 2020, 8). Esta área rural oscila entre los 920 hasta 4200 m.s.n.m, y está compuesta por distintas veredas conformadas por diversas fincas.

Es importante resaltar, que este municipio cuenta con alrededor de 7.103 habitantes de los cuales 4.001 pertenecen a la cabecera municipal y 3.102 a centros poblados y rural disperso (Secretaría de Educación del Quindío y Gobierno del Quindío 2020, 18). Quienes se dedican a actividades campesinas como al cultivo de café, plátano, entre otros productos agrícolas, y también a la ganadería. Es por esta razón, que dentro de las festividades culturales es común en Génova el baile y la fiesta del campesino.

Con respecto a la educación de Génova, fue posible identificar que tiene 5 instituciones educativas urbanas que brindan preescolar, primaria, secundaria y media, y también 26 escuelas rurales, que solamente enseñan los niveles académicos de preescolar y primaria (CMGRD 2020, 12-13). En el plan sectorial de educación del Quindío, se encuentra que para el 2018 los centros poblados y rurales dispersos de Génova presentaron un 61,55 % de asistencia escolar y también la tasa más alta de repitencia del departamento del Quindío, ya que durante el año 2016 en este índice obtuvo un resultado de 4,16%, en el 2017 un 3,30 y en 2018 un 1,78%.

En el caso puntual del sector rural la vereda El Recreo de Génova, se identificó que se encuentra aproximadamente a 50 minutos en vehículo desde la cabecera municipal. La vía que conduce hasta este territorio rural está deteriorada y con múltiples peligros de deslizamiento, pese a que en el año 2020 la comunidad en colaboración con la alcaldía del municipio ha realizado ciertas labores de reparación vial (Alcaldía Municipal de Génova 2020). Asimismo, en el presente año se firmó un convenio para el mejoramiento de la vía de una vereda cercana, que finalmente beneficiaría a los residentes de El Recreo (El Quindiano 2021), sin embargo, a la fecha este convenio no se ha ejecutado. La vereda se caracteriza por tener un clima templado y está constituida por aproximadamente 15 fincas, en donde residen familias no tradicionales, de escasos recursos económicos y algunas en condiciones de desplazamiento forzado. Estas familias se dedican principalmente a la agricultura, al cultivo de café, plátano, frijol, siendo esta actividad su única fuente de ingresos.



Figura 1. A la derecha en El Recreo / A la izquierda (fondo) municipio de Génova  
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Escuela Nueva El Recreo, está ubicada cerca a la vía que conecta a la vereda con Génova. Desde lo que se observa a primera vista, su infraestructura se encuentra en buen estado y tiene capacidad para atender a 15 estudiantes (CMGRD 2020, 13). Cuenta, además, con una cancha de baloncesto y un comedor escolar, los baños están localizados afuera del establecimiento, diferenciados por género. La Escuela Nueva El Recreo funciona bajo el modelo de educación flexible Escuela Nueva, con un método unidocente y multigrado. Tiene matriculados a 7 estudiantes, integrados por cuatro niñas y tres niños, de los cuales tres niñas pertenecen a quinto grado, una niña a segundo y tres

niños a primero de primaria. Es importante mencionar que ninguno de los estudiantes es repitente, como tampoco se encuentran en extraedad para el año escolar que cursan.



Figura 2. Escuela Nueva El Recreo  
Fuente: elaboración propia.

A pesar de ser una escuela rural, el Proyecto de Educación Rural (PER) y el Plan Especial de Educación Rural (PEER) no han sido implementados en la sede El Recreo, puesto que estas siendo las únicas políticas educativas con enfoque rural no abarcan toda la ruralidad del territorio Nacional, como lo es el caso del departamento del Quindío, que como muchos otros sectores urgen de una política contextualizada y centrada en lo rural. Cabe resaltar, que mediante la aproximación a las entidades municipales y departamentales como la escuela El Recreo, el Colegio San Vicente de Paul del municipio de Génova (en el que se encuentra adscrita dicha escuela rural) y en la Secretaría de Educación del Quindío, se identifica que estos planes de educación rural son desconocidos por los funcionarios públicos que allí laboran.

Específicamente sobre las necesidades socioeducativas en la Escuela El Recreo a través de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa se encontró que se relacionan directamente a temas económicos, culturales, diferenciales, curriculares, formación docente, tecnológicos y de infraestructura. Lo anterior se refleja en que no hay procesos de atención particulares a las diversidades cognitivas, las guías establecidas desde el MEN para contextos mediados por el modelo flexible de Escuela Nueva no presentan características contextualizadas a la ruralidad del eje cafetero. Asimismo, se observa que el docente designado a la escuela no cuenta con formación sobre educación rural, entre otras formas de practicar e implementar la educación que sostienen y aumentan las necesidades socioeducativas en la Escuela El Recreo, las cuales se detallan en el apartado

de contraste entre las vivencias de los actores centrales del contexto y las políticas educativas que rigen El Recreo.

## **2. Política educativa actual de Colombia y su rol en la ruralidad**

La educación al considerarse un derecho para todos y todas, se convirtió en un asunto público y a la vez político, que requirió regularse para garantizar su acceso a diversos sectores y poblaciones del país. Las políticas educativas surgen entonces con la finalidad de reglamentar los procesos educativos formales, pero también, son un instrumento de los Estados junto con otras políticas públicas, que se utilizan desde diferentes esferas para dirigir las conductas, proyecciones, significados e imaginarios de los individuos y sociedades. Por esta razón, para la presente investigación es importante abordar conceptualmente la política educativa como política pública, ya que además de percibirla como instrumento de regulación de la educación, en este caso rural, permite comprender la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación desde un enfoque crítico.

Con respecto a un abordaje conceptual de la política pública, se identifica que Harold Lasswell (1951) conocido como el creador del campo de las políticas públicas, aborda el concepto de las ciencias políticas considerándolas como “el conjunto de disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas, y se encargan de localizar datos y elaborar interpretaciones relevantes para los problemas de políticas de un periodo determinado” (Martín et al. 2013, 70).

Su trabajo en “la orientación hacia las políticas” planteó dos situaciones “simultáneas” del conocimiento. Desde una perspectiva estudiaba el proceso de la política, el *policy process*, el cual consistía en una propuesta interdisciplinaria en donde ciertos métodos y saberes de las ciencias sociales y la psicología permitirían promover un tipo de conocimiento científico que explicase la “formación, formulación y ejecución de las políticas públicas”. De esta primera dimensión surgirían los modelos secuenciales o también llamado enfoque procesal que abordaría las políticas públicas como un engranaje constituido de etapas y/o fases interdependientes. La segunda dimensión, se centraba en la articulación y uso de saberes para optimizar la calidad y la cantidad de información con la cual “proveer mejores modelos causales a los tomadores de decisiones de política pública”, convirtiéndose en un proceso más científico (Martín et al. 2013, 85).

La propuesta investigativa de Lasswell sobre el “conocimiento *del* proceso de la política y *en el* proceso de la política” profundiza la relación entre ciencia (interdisciplinaria) y decisión (democrática) de gobierno; una relación poder/saber,



generando tanto conocimiento como prácticas (Martín et al. 2013, 85). Las políticas públicas manifiestan las funciones y procedimientos del Estado, sirviendo como un instrumento de comunicación para la sociedad. Aunque también, reflejan la conflictividad de la acción pública, la dinámica de integración o exclusión política, económica o social de los sujetos gobernados (Medellín Torres 2004, 16).

Con igual importancia, junto a la política pública se encuentra el proceso de la implementación. Este puede definirse como el “conjunto deliberado y secuencial de actividades del *gobierno* orientadas al logro de los propósitos y objetivos de la política, articulados en declaraciones oficiales de la política” (Lahera 2006, 1), con el fin de satisfacer necesidades y dar solución a problemas sociales eficientemente.

Estas acciones o actividades pueden ser realizadas por individuos o grupos pertenecientes al sector público, además, puede y debe contar con la participación de la comunidad y/o el sector privado. Con ello se busca ampliar la “perspectiva que las políticas públicas sean solo materia de gobiernos, sino que expresan también la capacidad de los actores sociales de influir en la agenda pública presionando por cambios más efectivos y trascendentales” (Luna González 2019, 18).

De esta manera, la participación civil resulta indispensable tanto para la formulación de políticas educativas como su implementación, concibiéndose a la gestión educativa como “un proceso en el que se comparten compromisos permanentes, encaminados a un constante mejoramiento de la educación” (Pita Torres 2020, 142) y la constitución de identidad y autonomía en los actores, superando el paradigma de asignación de responsabilidad y rendición de cuentas exclusivamente a las agencias públicas (Arias Calderón et al. 2015, 137).

La política educativa actual de Colombia que se investiga en el presente trabajo se centra en el Capítulo 4 de la Ley General de Educación “Educación campesina y rural” y principalmente en el lineamiento octavo del Plan Decenal de Educación “Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación”, ya que es la política dispuesta por el estado colombiano que reglamenta y dirige la educación en el campo. Si bien, existen programas educativos rurales que se han creado a partir de las disposiciones de la política educativa general, como el Proyecto Educativo Rural (PER) fase I y II y el Plan Especial de Educación Rural, estos han sido focalizados para algunos municipios del país, sin lograr convertirse en programas incluyentes para toda la ruralidad colombiana. Es decir que, actualmente Colombia no cuenta con una política educativa rural que reglamente todos los contextos rurales educativos. Para comprender la política educativa

que norma la ruralidad, es importante realizar una aproximación histórica a la política educativa general articulada a determinados procesos históricos nacionales.

Para el año 1990 en concordancia con el Ministerio de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Política Económica y Social se gestó un Plan de Apertura Educativa que daría nacimiento a la Ley 115 en febrero de 1994. Este plan fue importante pues incluyó un diagnóstico situacional de la educación del país y se planteó cambios y estrategias que en la actualidad se ven implementados, como lo es el programa para la niñez *grado cero*, las evaluaciones a los docentes, la universalización de la educación primaria, entre otras reestructuraciones administrativas; el plan fue el cimiento que daría origen al marco jurídico que legisla el sector educativo colombiano.

La Constitución Política de 1991 consagró a la educación en su Artículo 67 como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” y en la total extensión de la Carta Magna se pueden apreciar cerca de 46 artículos adicionales relacionados directa o indirectamente al tema educativo, en contraste con la anterior Constitución de 1886 que solo menciona el tema dos veces. En 1992 el MEN presentó ante el Congreso de la República el proyecto de Ley No 5, mismo que fue producido bajo debates con diferentes actores sociales, expertos en la temática y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), lo que finalmente derivó en la “Ley General de Educación” o Ley 115 de 1994 (Rosero Navarrete 2014, 4).

La Ley General de Educación establece la reglamentación general del servicio público de la educación, ya que fija las directrices para la dirección, administración, ejecución e inspección principalmente de los niveles de educación formal de preescolar, básica y media. Asimismo, establece las responsabilidades y funciones en la elaboración del currículo, plan de estudios y normas educativas generales a nivel nacional, departamental y municipal. En este sentido, dicha ley tiene una intencionalidad organizativa de los procesos educativos especialmente formales, aunque, no excluye la regulación de algunos elementos de la educación informal y no formal de Colombia.

Esta ley también tiene como propósito reconocer la educación de poblaciones vulnerables por condiciones físicas, económicas, territoriales, étnicas y culturales. Para ello menciona algunas modalidades de atención a personas con “discapacidad”, adultos, grupos étnicos, de rehabilitación social y para habitantes del área rural y campesina. Con esto se contempla y visibiliza la importancia de prestar atenciones específicas a poblaciones a las que el Estado ha llegado de manera precaria. Sin embargo, estos

apartados no son detallados y claros en la forma de intervención de las necesidades educativas de estos contextos y grupos (CO 1994).

Los lineamientos en esta ley para la educación en el campo se establecen en cuatro artículos (64-67), con los que se pretende dar cumplimiento a la Constitución en sus artículos 64 y 65 los cuales establecen el deber del Estado en la implementación de diferentes servicios para el sector campesino, como lo es la educación y otros referentes a salud, vivienda, producción y actividades agrícolas. Por ello, La Ley General de Educación en el apartado normativo para la educación campesina y rural hace especial énfasis en la formación en actividades agrícolas, agroindustriales, pesqueras, etc. con el fin de que contribuya al desarrollo económico del país, lo que para Rosero Navarrete a partir del texto de Ocampo (1994) es una visión reduccionista y economicista, que deja por fuera el problema estructural de la educación (Rosero Navarrete 2014, 4).

Es importante resaltar que Colombia a través del Art. 93 de la Constitución se adscribe a organismos multilaterales indicando que “los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”. Sin embargo, a pesar de que estos organismos internacionales establecen la educación como derecho humano, el Estado Colombiano no reconoció la educación como un derecho fundamental en la Carta Magna, y tuvo que hacerlo años después la Corte Constitucional (CO 2013), lo que pudo y puede generar desarticulación entre los derechos fundamentales reconocidos como lo es el trabajo, la libertad, la dignidad, entre otros (Romero, Lichilín y Zafra 1994, 120).

Asimismo, se encuentra que la Ley 115 o Ley General de educación que ha regido desde 1994 a la fecha, no es taxativa, dejando vacíos respecto a la formación de los docentes rurales, la asignación de recursos, la infraestructura del centro educativo, la obligatoriedad e igualdad, y en general, el cumplimiento de los estándares mínimos para la garantía del derecho a la educación de la población rural. De igual manera, esta ley es inconclusa en el desarrollo de la educación como derecho y solo se enfoca en su responsabilidad de “regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social” (CO 1994, Art. 1), e indica que el derecho a la educación “se regirá por ley especial de carácter estatutario” (CO 1994, Art. 9). Esto quiere decir que la educación como un derecho no es tema de la Ley General de Educación, sino que desplaza esta responsabilidad a una ley que a la fecha es inexistente. Lo anterior, además de aplazar un asunto de carácter primordial, difumina la responsabilidad del Estado Colombiano como garante del Derecho Humano a la Educación (Ortiz y Vizcaíno 2014, 31).

En este sentido, la Ley 115 de 1994 se encarga de reglamentar la educación como un servicio público y no como un derecho, lo cual posibilita la creación de fisuras en la regulación de las obligaciones del Estado con respecto al cumplimiento y garantía de la educación para todos los contextos o poblaciones del territorio nacional. En la normativa internacional y convenios sobre la lucha “de la discriminación en la enseñanza”, “de la discriminación contra la mujer” y “de todas las formas de discriminación racial”, se afirma que para considerar que un derecho es garantizado se requiere no solo de la prestación del servicio, sino también, de asegurar que este se brinda de manera universal, igualitaria e inclusiva. Es decir, no es suficiente únicamente la prestación de un servicio, para la eliminación de la desigualdad y la discriminación (Ortiz y Vizcaíno 2014, 31-32).

Dentro de este marco, en donde se legisla a la educación como un servicio y no como un derecho, tampoco resulta claro el papel del Estado como garante para la prestación de este servicio público desde los principios de universalidad, obligatoriedad e igualdad que exige la normativa internacional. La Ley 115 estipula que el Estado tendrá el deber de velar por la calidad, verificar la formación y cualificación docente, fomentar la educación no formal y los programas de educación a distancia, la creación de créditos y subsidios para familias de escasos recursos, y, además, especifica que la educación pública será impartida en las instituciones educativas del Estado, entre otros compromisos regulatorios. Sin embargo, no se encuentra cláusula o disposición que establezca puntualmente que el Estado deba garantizar el Derecho Humano a la Educación. En cambio, en los Art. 6, 7 y 8 dispone roles y obligaciones específicas a diferentes actores, como es el caso de la comunidad educativa, la familia y la sociedad: “La familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de sus hijos” (CO 1994, Art. 7).

En el caso del campo se presta el servicio de la educación pública, pues existen escuelas en diversos contextos rurales. Sin embargo, en la particularidad colombiana estas operan con dificultades, de manera limitada y precaria, ya que algunos de estos escenarios se encuentran mediados por la violencia. Sumado a esto, las infraestructuras se encuentran deterioradas, existen estudiantes con dificultades para trasladarse a los centros educativos, pues deben caminar largos recorridos para asistir a clases. Los/las docentes presentan dificultades similares de movilidad, pero también, desconocen formas de intervención en situaciones particulares que se crean en la ruralidad. En ese sentido, la asignación de docentes en escuelas rurales se realiza sin hacer previamente ajustes en la formación del profesorado, que posibilite un perfil docente idóneo, que conozca y comprenda los

contextos rurales dentro de sus particularidades y de esta manera, realice prácticas pedagógicas contextualizadas. Respecto al currículo también se evidencia que no se incluyen las características particulares culturales y económicas de los diversos contextos donde se crea una escuela rural (Echavarría et al. 2019, 25).

Con estas características y condiciones mencionadas de la realidad escolar en la ruralidad, se evidencia que la existencia y prestación del servicio educativo por parte del Estado es insuficiente para afirmar que la educación en la ruralidad se expresa como un derecho. Puesto que, al no considerar e incluir las particularidades y necesidades de los contextos rurales se continúa segregando, excluyendo y discriminando la población campesina y de otros grupos que cohabitan en estos territorios. Esto no posibilita el reconocimiento y la participación de las identidades que componen lo rural en la estructuración del propio mundo educativo que se crea para sí mismo. Lo anterior, evidencia una negación de lo rural, ya que se desconoce e infravalora el mundo simbólico y real que se entretiene en estos contextos (Arias Gaviria 2017).

En efecto, se reconoce que la Ley logró incorporar aspectos históricos y sociales importantes, tal como la reglamentación de la educación para ciudadanos pertenecientes a colectivos culturales diversos y particulares, además, sirvió de base para oportunas transformaciones administrativas, como la descentralización del sistema educativo y la creación de vías crediticias y subsidios para los gastos, el esclarecimiento de las pautas de acceso y evaluación de docentes, el esquema de la financiación del sistema, la constitución de diálogos y participación, la obligatoriedad de conformar planes decenales, entre otras. No obstante, esta ley desoye temas centrales y problemas estructurales educativos del país, como la accesibilidad, la pertinencia, la universalidad y la gratuidad en la educación; se manifiesta abstracta y superficial al enunciarse respecto a la educación rural, dando incluso más prioridad a apartados acerca de la educación privada.

Para dar cumplimiento a la Ley General de Educación y a los mandatos constitucionales sobre la prestación del servicio educativo se estableció como obligación la creación de los planes decenales nacionales, los cuales se renuevan y rediseñan como su nombre lo dice cada diez años. Hasta la actualidad se han creado tres planes decenales, el primero abarca de 1995 – 2005, el segundo de 2006 – 2016, el último y más reciente de 2016 – 2026. Estos planes establecen los lineamientos y estrategias a seguir en la educación en lo relacionado al currículo, cobertura, acceso, financiamiento, entre otros aspectos.

El tercer Plan Decenal Educativo 2016-2026, “*El camino hacia la calidad y la equidad*”, se construye en el escenario de la firma de los Acuerdos de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP, luego de más de medio siglo de conflicto armado interno. Por ello, los principios orientadores del plan conducen al fortalecimiento de la educación a través de la promoción de la equidad, la consolidación de la paz, el potenciar el respeto por las diferencias y desacuerdos, la práctica del valor de la tolerancia y la resolución de conflictos. Este plan al igual que los anteriores, pretende que la educación fomente el desarrollo económico y la transformación social.

El actual plan tiene como misión “materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de nuestra naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos” (MEN 2016, 14). Además, proyecta alcanzar en la sociedad una cultura de paz que respete a la diversidad y también el desarrollo humano de los/as ciudadanos, mediante la ciencia y la tecnología, que aporte a la construcción de la economía e identidad del país.

Cabe mencionar, que el Plan Decenal 2016- 2026 parte de la definición de educación de calidad como:

Aquella que propone y alcanza fines pertinentes para las personas y comunidades en el contexto de una sociedad en continuo progreso y que la hace competitiva en el contexto mundial. Exige un sistema educativo en continuo mejoramiento y contribuye a la equidad, compensando las desventajas socioeconómicas para generar igualdad de oportunidades y lograr los resultados básicos socialmente deseables para todos (MEN 2016, 15).

Para alcanzar una educación con estas características, este plan se centra principalmente en desarrollar los procesos educativos desde el acceso – cobertura, la permanencia, calidad, pertinencia y el financiamiento.

Los lineamientos y estrategias de este plan se construyeron mediante una metodología participativa e incluyente, ya que creó mesas de discusión y debate, las cuales fueron orientadas y validadas por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC). Además, se incluyeron actores nacionales, regionales, departamentales y municipales, tanto niños, jóvenes y adultos del sector rural y urbano, como docentes, investigadores y expertos en áreas de la educación (MEN 2016, 29).

Específicamente, a los niños/as se les permitió participar mediante la elaboración de dibujos, plasmando la educación que sueñan para el año 2026. A través de esta

estrategia se obtuvieron 6.000 dibujos de diversas localidades del país. Simultáneamente, se aplicó una encuesta a más de 1 millón de personas en el territorio nacional, de la cual es importante decir que no se menciona dentro del plan los elementos considerados en la elaboración de este instrumento. Adicionalmente, se realizaron 135 foros a nivel nacional y regional, en los que participaron comunidades educativas e integrantes de la sociedad colombiana (MEN 2016, 29).

En el desarrollo de un plan educativo es relevante no solo incluir dibujos y encuestas aplicadas a nivel nacional, sino ahondar en las particularidades de las poblaciones, revisar las necesidades de los diversos contextos y cómo la educación puede aportar a la solución de estas. Las formas utilizadas en el actual PNDE para la recolección de información y análisis de los acontecimientos y necesidades actuales de la educación, permite que dentro del plan decenal se afirme que es un plan incluyente, participativo y contextualizado. Sin embargo, se encuentra a través de la revisión de la “Encuesta Nacional para el Plan Decenal Nacional de Educación 2016- 2026” que este instrumento aplicado, es empleado de manera general a la población nacional, es decir, no se realizaron encuestas específicas para las poblaciones y sectores con características particulares como lo es el caso de los contextos rurales, en los cuales las necesidades son diferentes a los de sectores urbanos.

La encuesta nacional para construir el Plan Decenal de Educación 2016- 2026 realiza ocho preguntas enfocadas en reconocer la educación que sueñan las personas, también los cambios deseados en la educación inicial, básica, media, para adultos, con enfoque diferenciado, sobre temas transversales y educación terciaria respectivamente. Las opciones de respuestas de estas preguntas se centran en plantear soluciones de acceso, calidad, universalización, formación docente, alfabetización, el reconocimiento de etnias y otros temas que no ahondan particularmente en las necesidades socioeducativas de otras poblaciones vulnerables como las que habitan el campo colombiano (MEN 2016, 1-9).

En esta encuesta se tiene en cuenta el enfoque diferencial multicultural e indígena, en el cual se esperaría el abordaje de la educación para la población campesina, ya que no se plantea en otras secciones de la encuesta. Sin embargo, al revisar los ítems valorados por el MEN de esta sección de enfoque diferencial se evidencia que la totalidad de los temas planteados corresponden a la población étnica del país, dejando por fuera la identificación y atención de las particularidades contextuales, culturales y educativas de los/las campesinas del territorio nacional (MEN 2016, 7).

Asimismo, para la Federación Colombiana de Trabajadores de la educación FECODE (una de las organizaciones sindicales más grandes del país), el PNDE actual es contrario a la educación como derecho fundamental, acentuando la injusticia social y perpetuando el tipo de educación mercantilizada que ha administrado el país por décadas. Desde esta perspectiva, argumentan que el sistema educativo colombiano obedece a las imposiciones de ciertos organismos internacionales bajo los parámetros de la productividad, reduciendo el sistema a indicadores estadísticos y estandarizados, en donde el gobierno se ciñe a recibir los reportes respectivos y al seguimiento, pero no se “compromete a garantizar las condiciones para alcanzar el goce pleno del derecho a la educación”. Este sindicato también sustenta, que el plan no es inclusivo, pues a pesar de que en su discurso plantea que ha tomado en cuenta la diversidad del país, aduce que en la práctica no lo fue, pues no tuvo en cuenta las comunidades y diferentes organizaciones culturales, sindicales, campesinas, ni ha garantizado una educación contextualizada que promueva prácticas, saberes, costumbres con el fin de reconocer y respetar la diversidad de las diferentes zonas del país (Fecode 2017, 1-3).

Lo anterior mencionado, permite cuestionar y debatir acerca del carácter inclusivo y participativo del plan decenal de educación 2016 - 2026, asimismo, fundamenta la importancia de que la presente investigación se centre en el lineamiento tres, cinco y ocho del actual plan decenal educativo, pues estos realizan énfasis en la atención de la educación contextualizada, a una educación con un currículo de enfoque pertinente y puntualmente el lineamiento número ocho alude a la educación rural. Adicionalmente, mediante la revisión de estos lineamientos que sustentan una educación contextualizada para escuelas rurales y de las vivencias de los/as estudiantes, familias y docentes de la escuela rural El Recreo, es posible contrastar el reconocimiento de las poblaciones rurales y de lo que explícitamente formula la política educativa vigente que rige para la ruralidad del Quindío.

### **3. Realidad socioeducativa El Recreo y lineamientos sobre educación rural del Plan Nacional de Educación**

Para el presente apartado se toman los testimonios aportados por la comunidad educativa de la Escuela el Recreo, en contraste con lo establecido en el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026, con el fin de conocer las necesidades socioeducativas que se presentan actualmente en el contexto de esta escuela rural y también el abordaje que a nivel gubernamental le han brindando. Para realizar este contraste, es importante



mencionar que los principales desafíos de la educación en Colombia hasta 2026 se consolidan en diez lineamientos y estrategias que expone el actual plan decenal, de los cuales la presente investigación se enfoca principalmente el lineamiento número ocho: “dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación”, pues este se centra específicamente en el tema que estudia la presente investigación. Adicionalmente, se incluyen elementos de otros lineamientos que dan directriz a la educación nacional y que a la vez, se relacionan e influyen a procesos educativos en la ruralidad.

Para el reconocimiento de las necesidades de una población, es fundamental introducirse en la realidad, vivencias, experiencias, proyecciones y simbolismos de los actores centrales del contexto, lo cual se posibilita permitiéndoles manifestar sus opiniones, pensamientos, sentimientos, expectativas e imaginarios sobre la temática que se este abordando (Heaven 2010, 2). Lo anterior, se refleja en lo establecido en las políticas educativas de Colombia para la atención de las necesidades socioeducativas de la población rural, específicamente en los apartados del lineamiento ocho del plan decenal educativo 2016 - 2026 se menciona “realizar desde los Planes de Desarrollo Territoriales y PDTs caracterizaciones del sector rural en materia educativa para identificar potencialidades y necesidades locales” (MEN 2016, 58) y también:

Desarrollar autodiagnósticos locales que permitan identificar las debilidades y fortalezas de la región y su historia, para que a partir de ello se puedan proponer proyectos y capacitaciones que contribuyan efectivamente al desarrollo educativo social, comunitario, productivo y económico de la región y sus gentes (MEN 2016, 61).

Sin embargo, lo estipulado en dichos apartados del Plan Decenal de Educación no se encontró evidenciado en el contexto educativo rural El Recreo, ya que de acuerdo a lo referido por estudiantes, familias y docente no ha existido presencia y aproximaciones de parte del Estado a la vereda y a la escuela para indagar acerca de las necesidades, limitaciones, debilidades y fortalezas de este contexto y comunidad. En este sentido, no se les ha propiciado espacios de escucha, participación y articulación en la construcción de la educación de la ruralidad, entorno al cual pertenecen y en el que se desarrollan diariamente. Así mismo, los integrantes de la comunidad como agentes autónomos no han construido para sí y para la vereda, por desconocimiento o por falta de organización los “autodiagnósticos” que menciona el PNDE, con los que puedan reconocer las fortalezas y debilidades con respecto a su economía, cultura, necesidades educativas, entre otras. Todo lo mencionado, es relevante para identificar por qué las necesidades

socioeducativas continúan presentes en contextos rurales educativos como El Recreo, a pesar de que existan lineamientos centrados en el campo.

Como se ha mencionado, el Plan Decenal hace referencia dentro de sus lineamientos a la importancia de conocer las fortalezas productivas y socioeconómicas de los contextos y con ello potencializar sus procesos económicos y minimizar sus debilidades, de manera que se favorezca la productividad de los territorios, promoviendo mejores condiciones sociales para sus habitantes. Para lograrlo, expone que es fundamental una educación equitativa y de calidad, que en articulación con los saberes propios y particularidades atienda las necesidades del contexto. A ello se refiere puntualmente en el lineamiento ocho, cuando estipula que el primer paso para el desarrollo de la población rural a través de la educación consiste en “identificar las necesidades y fortalezas de cada región para fomentar la investigación orientada al desarrollo social, económico y productivo”, asimismo el lineamiento siete busca “promover en las zonas rurales procesos de aprendizaje y enseñanza de calidad y en condiciones de equidad, atendiendo a las particularidades socioeconómicas y culturales de estos contextos” (MEN 2016, 57-60).

De acuerdo a los testimonios de los pobladores ninguna entidad del Estado, de nivel local, regional o nacional ha visitado la comunidad para conocer las actividades económicas a las que se dedican. En particular, un residente de la vereda comenta sobre las malas condiciones de la carretera que desde su finca conduce a la vía principal, misma que se usa para trasladarse a la cabecera municipal. Argumenta que para poder desplazar en carro los productos que su propiedad produce y poder venderlos en el pueblo es muy difícil, pues la carretera al ser de tierra presenta deslizamientos, excesos de humedad que imposibilitan el movimiento del transporte, y que, además, los pobladores han tenido que “re-construir” un puente de madera que fue destruido por el aumento de la actividad fluvial de la quebrada debido al invierno. Este tipo de inconvenientes dificultan que los moradores puedan vender sus productos a tiempo y por tanto que sus necesidades socioeconómicas no sean cubiertas (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

A través de este mismo participante de la investigación, se conoció que por parte de la alcaldía del municipio se otorgó un subsidio para las personas de la vereda, el cual consistió en entregar semillas de aromáticas, además, “15 gallinas y 3 bultos de comida”. Aún, cuando la iniciativa pueda ser positiva y apoyar en cierta medida, es importante reconocer y contribuir a que la vereda pueda potenciarse a través de los productos que sí

cultivan y producen, como lo es el café, plátano, fríjol, la ganadería, entre otros. Por lo anterior, resulta fundamental que el proceso de caracterización de los contextos se implemente y sea coherente con las necesidades y potencialidades locales (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

El desconocimiento sobre las actividades productivas del contexto se ven reflejadas en los contenidos y currículos que se usan para educar a los niños y niñas en la escuela rural de esta vereda. En la entrevista con el docente encargado menciona que el currículo se encuentra descontextualizado y aduce a que este “no está acorde a las necesidades o competencias que los niños tienen”, “es un currículo contextualizado de manera general, más no particular de la vereda”.

Es necesario señalar que la educación en el modelo Escuela Nueva para la ruralidad en Colombia está mediada a través de las Guías de Aprendizaje, base del currículo y guía de los contenidos que se deben incluir en los Planes de Aula que realiza cada profesor por año académico. De acuerdo con el docente, las Guías de Aprendizaje “preguntan mucho sobre la vereda en general”, sin embargo, acorde a los testimonios de las estudiantes es muy poco lo que este material didáctico ofrece respecto a temas del campo y lo rural, a la vida de los habitantes de estos territorios, como tampoco a solucionar situaciones particulares del contexto, “el profesor nos enseña cosas sobre cómo ayudar a las personas, nos dicen que no desperdiciemos agua, debemos cuidar las plantas, pero no las guías” (Granada, Manuela 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

De igual manera, otra de las necesidades que el docente encuentra con respecto a las guías es que están desactualizadas, pues el material impreso con que allí dicta clases se encuentra con ediciones anteriores al año 2010, y las guías virtuales cargadas en la página del MEN, tienen fecha de edición del año 2010 y 2011, siendo estas las más actualizadas. Estas situaciones se presentan aun cuando el Plan Decenal en el lineamiento específico para la educación rural, indica que es necesario “adecuar los currículos rurales a los contextos de los territorios” (MEN 2016, 62). Asimismo, en el punto noveno del tercer lineamiento pretende “promover, establecer y mantener una dinámica de actualización curricular permanente para los procesos formativos, con calidad y pertinencia, que tenga en cuenta los acuerdos nacionales y los contextos regionales y locales” (MEN 2016, 44).

En este sentido, es posible observar que los lineamientos del Plan Decenal se encuentran enfocados en conocer los territorios y ofrecer una educación que tome en cuenta la particularidad, no obstante, en la implementación no se lleva esta práctica, pues

la educación que se da en la escuela El Recreo no es contextualizada, a pesar de que sus habitantes y sus estudiantes quieren tenerla. Lo anterior se evidencia cuando la comunidad educativa expresa que es “importante que la escuela les enseñen lo del campo, es que el campo no hay que dejarlo morir tampoco, todo el mundo se va pal pueblo y después que se acabe el campo ¿qué van a comer?... no va a haber campesino ...” (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3). De igual manera una de sus estudiantes menciona que “a mí me están enseñando a sembrar café, me enseñan en mi casa, no en la escuela” (Granada, Manuela 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Otro elemento que se articula a la descontextualización de los contenidos enseñados en la escuela rural El Recreo se relaciona a la formación del docente, ya que su formación es general para la educación básica de primaria, sin contar con un énfasis en contextos rurales. Esta situación fue conocida por la secretaria de educación durante el proceso de selección para el cargo de docente, y aunque el mismo plan establece en el lineamiento estratégico octavo “garantizar la formación pertinente de los docentes, dadas las condiciones que la ruralidad demanda” (MEN 2016, 58), hasta la fecha este docente no ha recibido una capacitación específica en educación rural.

Con toda la honestidad del mundo puedo decir que no he recibido ninguna capacitación frente al entorno rural, muchas de las cosas que están en la pared fue porque una compañera me dijo, vea van a revisar, porque una cosa es la teoría y otra la práctica, cero capacitación sobre la actividad rural (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Respecto a la formación docente, el plan también especifica “fomentar redes de intercambio de experiencias sobre el uso y apropiación de MEF (Modelos Educativos Flexibles) que se adaptan a las necesidades de las comunidades y del sector rural con enfoque diferencial” (MEN 2016, 59). Sin embargo, acerca del mismo modelo flexible Escuela Nueva dispuesto para algunos sectores de la ruralidad de Colombia como lo es el departamento del Quindío, se refleja que en El Recreo son insuficientes los procesos de intercambio y formación a los cuales es posible acceder el docente y también la comunidad educativa.

Hay una red de Escuela Nueva, hay unos compañeros que pertenecen ahí, me ha dicho una compañera que deben hacerse micro-centros mensuales, con la idea de aportar ideas para traerlo al contexto nuestro, se habían planeado tres microcentros, ninguno se dio. Al parecer hubo negatividad del rector, por falta de permisos y trabas burocráticos (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

En lo relacionado al desarrollo de actividades culturales para zonas rurales el Plan Decenal de Educación afirma que se crearán formas de presencia e intervención por parte de entidades estatales en dotación de bienes y áreas públicas para facilitar el desarrollo social, cultural, artístico, entre otros (MEN 2016, 58). En el contexto educativo abordado en la presente investigación, se encontró que las manifestaciones culturales de la vereda y escuela El Recreo no cuentan con espacios que propicien su libre expresión, ya que desde la institución educativa San Vicente de Paúl (institución responsable de la escuela) y también desde la secretaría de educación departamental carece de acompañamiento constante y consigo de la creación de acciones y espacios para que las actividades culturales y representativas de la comunidad en general y educativa de El Recreo sean manifestadas, reconocidas, compartidas y practicadas.

Entre todas las escuelas rurales hicimos un stand, que tortas, otros hicieron otras cosas, ahí se muestra un poco lo que se tiene de cada vereda pero es una vez al año y ya, no es constante, no es significativa, la actividades se hacen mayoritariamente allá en la sede central, se hacen cosas de fechas nacionales, pero algo específicamente de acá no (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Por acá no viene nada de eso, por ese lado nos tienen abandonados, por acá no se asoman, según eso el colegio está encargado de la escuela pero uno no los ve por ahí (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

En función de lo planteado se observa que las celebraciones culturales de la escuela El Recreo se encuentran supeditadas a las actividades que el colegio municipal realiza y a las que pocas veces son invitados. Sin embargo, esto no es un condicionante para que en la escuela en articulación con los estudiantes y habitantes del sector, expresen la cultura campesina a la que pertenece la vereda, sus costumbres, sus saberes y los oficios que como comunidad educativa conservan y desempeñan. La ausencia de actividades culturales propias de la vereda se explica también por el poco acompañamiento y formación para contextos rurales del docente, a pesar de que el plan es reiterativo al manifestar que se debe “asegurar que todo programa de formación para educadores se base e incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del educador” (MEN 2016, 46).

En cuanto al aspecto motivacional, fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, es posible abordarlo desde dos puntos encontrados a través de la información de las entrevistas y la revisión de la política educativa colombiana. El primero, se refiere a la motivación del docente rural para permanecer en la escuela en la que fue nombrado, a pesar de todas las dificultades topográficas, de seguridad, salarial y de la falta de

reconocimiento social que enfrentan, entre otras. Dentro de las estrategias que el plan sugiere para lograr la permanencia de los profesores de las áreas rurales se encuentra: “Garantizar unas mejores condiciones de bienestar, nivelación salarial y reconocimiento social de los educadores, sobre todo en las zonas rurales y en la educación inicial” (MEN 2016, 48), además de fomentar la formación permanente. Como se mencionó, en la escuela El Recreo no se evidencia una formación o capacitación al docente y se cumple medianamente las estrategias para alcanzar la permanencia del docente en la escuela, pues de acuerdo con los padres de las estudiantes “la escuela cambia mucho de profesor, ellos no se amañan”, lo que conlleva a crear una necesidad socio-educativa para la comunidad (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Lo anterior se constata cuando el docente informa que:

Bueno, hay un beneficio que se llama difícil acceso, se deben cumplir tres parámetros para acceder, que no haya transporte, el segundo no lo recuerdo y el tercero es que usted deba tomar dos o más medios de transporte para llegar a su trabajo... pues gracias a mí, que no me correspondía, una compañera y yo pudimos acceder al beneficio, salió un decreto departamental que reconoce esta escuela como de difícil acceso, además porque, la ruta de transporte no es constante, solo sube bus tres días a la semana, es un incentivo como de trescientos mil pesos (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Por otro lado, el docente afirma que por parte de la institución principal San Vicente de Paúl, el reconocimiento social a los profesores rurales es poco, pese a esto, indica que desea continuar como docente rural:

Acá hace días hubo un aguacero, hubo un derrumbe y todo y nadie preguntó nada desde el colegio, eso lo hace sentir a uno excluido y relegado, nosotros no somos ni más o menos que los profes del pueblo (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Yo estoy muy contento y si me sale para la rural me voy para lo rural, a mí me gusta mucho porque los niños son muy agradecidos, como maestro tengo mucho para darles a estos niños, mi objetivo por ahora es ser magister, un doctorado es otro tema es muy costoso, pero sin importar los títulos académicos que tenga, me gustaría seguir siendo profesor rural (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Del otro lado, están los aspectos motivacionales de los estudiantes de la escuela, mismos que son mínimamente abordados por el PNDE, pues pese a que en el estudio de su construcción se usaron algunas herramientas como la realización de dibujos, esto resulta ineficaz para comprender y profundizar sobre los alicientes de la educación para niñas y niños. Uno de los pocos puntos en el que el plan hace partícipe al educando de su formación se encuentra en el quinto lineamiento que busca promover una educación con un paradigma diferente al que se ha implementado hasta la actualidad (MEN 2016, 49), a

través de la “participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de estrategias y herramientas innovadoras para su formación” (MEN 2016, 52). Dentro de esta perspectiva, las estudiantes manifiestan que tan solo el profesor ha indagado sobre lo que desean aprender, pero que esto no ha sido tenido en cuenta (Granada, Manuela 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

De igual manera, no se ha dialogado sobre formas innovadoras en las se les puede enseñar para su mayor aprendizaje, relatan que por lo general en esta Escuela Nueva se usan los mismos recursos de enseñanza: el tablero, un televisor, fotocopias y las guías (Granada, Manuela; Muñoz, Sofía 2021, entrevista personal; ver Anexo 3). También, a través de las entrevistas se conoció el descontento de las estudiantes de quinto de primaria sobre las escuelas multigrado, y de la experiencia del docente sobre este, cuando expresan lo siguiente:

A veces al profesor le cuesta trabajo dar tantas materias a diferentes grados y varios niños, la esposa le ayuda al profesor porque tiene muchas cosas por hacer. En este momento no me gusta casi nada de la escuela porque no se puede enseñar mucho por lo de los pequeños, le quitan tiempo al profe y no nos puede explicar bien las cosas. El profe no nos puede enseñar a todos, porque tiene que estar pendiente de los más pequeños, casi no nos pone atención a nosotras, nos toca hacer las cosas solas y a nuestra manera (Lozano, Vahioleth 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Con el tema del enfoque multigrado, es complejo pero acá yo estoy bien, pero no es fácil porque no tengo esa experiencia, los niños de los primero grados demandan mucho tiempo, por eso tenía relegadas a las niñas de quinto, les podía dedicar poco tiempo (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Otro aspecto estudiado en la presente investigación es el relacionado a la educación diferenciada e inclusiva, sobre el cual se encuentra que el Plan Decenal de Educación establece en el lineamiento centrado en la educación de la población rural el fomento de “la educación inclusiva mediante atención pluralista y diferencial” (MEN 2016, 59). Es decir, se pretende a través de este, reconocer la diversidad social, cultural, de género y también cognitiva del país. Esto resulta sumamente relevante para poblaciones vulnerables y diversas como lo son de contextos rurales y también con distintas características psicológicas y cognitivas, puesto que las visibiliza y genera oportunidades de materialización para un acompañamiento centrado en sus particularidades.

A pesar de que estos elementos del plan resulten pertinentes para las poblaciones marginadas del país, en la inmersión al contexto El Recreo se percibe el caso de un estudiante con características diferentes de aprendizaje y psicológicas, que no ha recibido

el acompañamiento mencionado en esta política. De acuerdo a los diferentes testimonios, las dificultades del estudiante persisten y no se menciona acerca de su participación en una intervención psicológica o de profesionales que disponga la institución educativa a cargo, que además, le permita al estudiante su desenvolvimiento en el contexto educativo (Anexo en entrevistas).

La infraestructura física y tecnológica de la escuela rural El Recreo, fue otro elemento de abordaje en esta investigación, ya que resaltan como necesidades importantes para la comunidad educativa que se encuentran sin resolver y atender por parte de entes gubernamentales a nivel departamental y municipal,

Con el agua, ha presentado problemas, es agua de manantial pero no es potable, no es para consumo humano, a pesar de que una profe decía que no pasaba nada, los habitantes de acá no les pasa nada pero uno se la toma y se va para el hospital, eso depende del organismo...Acá fallas de luz muy pocas, el agua cuando está muy lluvioso, seguramente algún tronco detiene el agua y se estanca, hay unas 5 o 6 goteras, los baños funcionan bien en su mayoría, dentro de las escuelas rurales que pertenecen a la institución educativa san Vicente de Paúl, esta es una de las mejores y de las que más le invierten, lo digo porque cuando nos piden reportes y mandan fotos, puedo ver que otras escuelas están más deterioradas, en las fotos de otras escuelas se ven humedades, agua sucia, escuelas más pequeñas y falta de pintura (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

El problema del agua se ha hablado con la alcaldía, con varios alcaldes, pero eso ninguno ha salido con nada, no han dado ninguna solución (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Allá en la pared, el en el techo caen goteras, las tasas de los baños están quebradas, hay unas que no tiene agua, la gotera cae dentro del salón (Muñoz, Sofía 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Del colegio han venido a revisar daños en la escuela, pero los arreglos son muy deficientes, son mal hechos, no hacen las cosas bien, pegan baldosas y se zafan. Hasta ahora más de ahí no...Yo creo que sí hay problemas que no han sido atendidos por el gobierno, esta escuela ha tenido muchos problemas del agua para mí lo del internet es un tema vital también (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Incluso, a pesar de que este plan decenal propende en el lineamiento octavo “desarrollar formas eficaces de presencia e intervención de las entidades estatales en la provisión de bienes públicos y áreas comunes que propicien el desarrollo físico, psicológico, social” (MEN 2016, 59). Asimismo, por “garantizar la conectividad y acceso a material digital” (MEN 2016, 61) y “articular las entidades del Estado para aumentar la conectividad de las instituciones educativas en el sector rural” (MEN 2016, 60). Sin embargo, en lo relacionado a la tecnología dentro de la escuela El Recreo se evidencia que:



Cuando las clases no estaban presenciales, las copias la mandaban al colegio san Vicente y otras las mandaban al youtube, pero usted se imagina uno sin internet los muchachos no tienen internet, los niños que no tienen internet les hacen esos trabajos y así no aprenden, acá la mayoría no tenemos internet, entonces imagínese (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

En la escuela si hay computadores, pero no tenemos internet, los computadores están en buen estado, las tablets no, porque unos niños las bloquearon y ellos se fueron y nunca las desbloquearon, los computadores tienen virus y todo eso (Muñoz, Sofía 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Recuerdo que una ingeniera de la secretaría de educación nos dijo que iba a existir internet, pero nada (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Un último elemento de las dificultades que experimentan los niños y niñas en la educación rural está relacionado a la distancia que deben recorrer los educandos para llegar a las escuelas. La escuela rural de este estudio no es una excepción, ya que cuatro de sus siete estudiantes deben atravesar caminos con gran elevación del terreno por aproximadamente 45 a 60 minutos, los cuales pueden considerarse riesgosos debido a los deslizamientos de tierra que se presentan constantemente, al crecimiento fluvial de la quebrada que deben cruzar, la inestabilidad del puente que conecta la carretera, además, porque son caminos desolados que podrían ser peligrosos cuando los niños y niñas deben recorrerlos sin un adulto responsable.

Debido al conocimiento de la diversidad topográfica del campo colombiano, el PNDE busca “garantizar la financiación del transporte y alimentación escolar, de forma tal que se disminuya la deserción rural” (MEN 2016, 60). Al respecto, la cuestión del transporte interno de la vereda para los estudiantes no se ha dialogado en la comunidad ni tampoco con las entidades territoriales del departamento, así como tampoco se ha buscado mitigar los posibles riesgos que se pueden encontrar en las carreteras que conducen a la escuela. De igual manera, se conoció que el Programa de Alimentación Escolar PAE no ha sido constante en la entrega de los alimentos y tampoco cuentan con características nutricionales ideales para los niños y niñas de esta escuela rural.

El a veces no quiere ir a la escuela porque es muy lejos, él lo enseñe mal porque yo antes lo llevaba en la moto, pero hay mucho invierno y no se puede por la carretera, pero cuando le toca irse a pie dice que él no va por allá, se pone bravo cuando lo mandamos a pie, a veces se va con un compañerito (Daceme, Robinsón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Respecto a la alimentación escolar, el docente expresa que:

Hasta agosto se le estaba entregando a las familias, ellas iban hasta el pueblo, en septiembre y octubre no hubo PAE, tan solo hasta la semana antepasada se reactivó, se entregó a partir del 2 de noviembre, lo envían con un moto ratón, se guardan acá. Es mucho mecato, por ellos ahorrarse una cantidad de dinero les dan ese tipo de cosas, que llenan pero no sé si tienen los nutrientes necesarios (Osorio, Ramón 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

De lo anterior expuesto, es posible afirmar que existen necesidades socioeducativas en la escuela rural El Recreo que se han planteado resolver desde la política educativa actual, pero, estas siguen persistiendo sin ser atendidas en las comunidades educativas rurales. Asimismo, a pesar de que el PNDE 2016 - 2026 es reiterativo en incluir y reconocer los contextos rurales locales y regionales, específicamente a esta comunidad no se le ha abordado para indagar sobre sus características y dificultades sociales, económicas, culturales y educativas, y además, ha existido falta de agencia en los pobladores de la comunidad para generar sus propios autodiagnósticos y reconocer así sus potencialidades y limitaciones. En este sentido, la política educativa responde a unas necesidades generales del país, sin tener en cuenta la diversidad de Colombia.

El abordaje realizado en este capítulo permite reflejar las necesidades socioeducativas que experimentan los/las estudiantes, docente y familias de la escuela rural El Recreo de Génova, Quindío y los lineamientos establecidos desde el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026 para la atención de la educación de la población rural, pero además, cómo estos dos aspectos se encuentran en disonancia, ya que no concuerda la realidad social que vive dicha comunidad educativa con lo planteado o dispuesto por la política nacional y tampoco con las acciones de entes departamentales y municipales.

Así mismo, también se refleja las dificultades de la implementación de las políticas públicas y/o las brechas de la implementación, en donde la teoría se distancia ampliamente de la práctica, o lo mismo, los objetivos planteados se distancian de los obtenidos. Esto, probablemente debido a problemas mal diagnosticados, definiciones abstractas o ambiguas del mismo, así como a soluciones alternativas que no profundizan o no comprenden la situación social que se pretende intervenir.

## Capítulo segundo

### Elementos teóricos de la educación contextualizada y su manifestación en la política educativa de Colombia

Este capítulo se enfoca en revisar los postulados teóricos que sustentan la educación contextualizada y las formas en la que esta se manifiesta en las políticas educativas de Colombia que rigen para la educación rural. Para ello, se realiza una reflexión sobre la situación actual de la educación rural en el país, también, una aproximación teórica al concepto de educación contextualizada y otros relacionados a la educación en la ruralidad. Adicionalmente, de la política educativa actual (de la Ley 115 de 1994 y de algunos lineamientos del PNDE 2016 - 2026) se extraen planteamientos que se acercan a los fundamentos de la educación contextualizada.

La educación en la ruralidad de Colombia ha estado atravesada por grandes olvidos del Estado, pues presenta limitaciones de acceso, recursos y seguridad. Los recursos monetarios para el sector educativo se otorgan principalmente para la educación de la población urbana; de acuerdo con el presupuesto general de la nación 2019 la asignación para la educación pública fue de 41,4 billones, una suma baja de acuerdo a los estudios del Observatorio Fiscal de la Universidad Javeriana en 2018 (Semana 2018). De este monto fueron adjudicados \$795.000 millones para la renovación de créditos del Icetex, “así como garantizar nuevas convocatorias de Fondos Poblacionales y cumplimiento de compromisos de atención a la población rural y gratuidad educativa [Minhacienda 2018]” (Semana 2018). En este escenario se puede observar que la inversión que realiza el gobierno a la educación del sector rural se comparte con otros rubros del presupuesto, lo que convierte la inversión en insuficiente para cubrir las necesidades educativas de este sector.

Se conoce también que en Colombia existen alrededor de 53.295 sedes educativas, de las cuales 35.949 corresponden al sector rural. Esto, aunque es una significativa cifra, debe comprenderse también desde la perspectiva de la difícil situación de precariedad que caracteriza la zona, donde solo el 37% de las instituciones cuentan con agua potable (Hernández Bonilla 2018). Por otra parte, la educación rural atraviesa otras problemáticas, como el difícil acceso, inseguridad, violencia, desigualdad, carencia de recursos para la adecuación de las instalaciones y aulas de clase, deserción escolar, entre

otros. De acuerdo con los estudios realizados por Perfetti (2003, 183), de “100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica”.

Otro aspecto por valorar es la tasa de analfabetismo, pues de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario de 2014, el 12,6% de la población de la zona rural es analfabeta y el 12,8% son mujeres, lo que sugiere que ni siquiera las metas de las políticas públicas educativas referentes a la cobertura educativa rural y erradicación del analfabetismo han sido alcanzadas y que la disminución de las brechas entre lo rural y lo urbano continúa siendo una tarea pendiente. Si la educación es entendida como un instrumento para cerrar brechas de desigualdad, sería lógico que la política educativa priorizara a la educación rural. Empero, según investigaciones, para el 2016 el promedio de años educativos de la población rural de 24 años o más estuvo en 5.5 años, en contraste con el sector urbano para cuyos adultos de 24 años o más el promedio de años de estudio fue de 9.9 años, es decir que entre los adultos actuales, las zonas rurales tienen la mitad de años de educación formal que las urbanas (FExE 2018).

Esto puede explicarse a través del informe de la Misión para la Transformación del Campo Colombiano (2014) que evidencia que la problemática frente a la cobertura educativa va más allá del incumplimiento al objetivo de alcanzar el 100% en la fase de estudios primarios, pues las cifras de la fase de estudios secundarios y medios son más desalentadoras: corresponden al 55% y 25% respectivamente. De acuerdo con Matijasevic y Ruiz Silva (2013) en 2011 la población rural referente a la cobertura en educación media contaba con un porcentaje bruto del 54,7% y una neta de 24,3%, en comparación a la urbana que fue de 91,1% y 50.2% respectivamente; es así como se pormenoriza que en la ruralidad exista una menor cantidad de personas egresadas de bachillerato (FExF 2018).

## **1. Política educativa actual desde los elementos de la educación contextualizada en la ruralidad**

Este apartado parte de los artículos de la Ley 115 de 1994, centrados en la atención de la educación campesina (Art. 64, 65, 66 y 67). Además, del Plan Decenal de Educación 2016- 2026 se aborda el lineamiento octavo enfocado en la educación de la población rural y también, otros lineamientos orientados para la educación nacional que influyen y

se acercan a la educación rural y su contextualización. Esto con la finalidad de revisar y definir cómo se manifiesta la educación contextualizada en la política educativa actual, principalmente mediante los elementos teóricos que explican y sustentan la cognición situada, educación popular y contextualizada. Es relevante realizarlo de esta manera, porque es esta teoría la que posibilita reconocer si los planteamientos realizados a nivel gubernamental y educativo contextualizan la educación del campo colombiano.

La Ley General de Educación de 1994, en sus Art. 64, 65, 66 y 67 se enfoca en enmarcar una educación campesina o rural, sea esta formal, no formal o informal articulada a los planes de desarrollo. Esta educación debe tener un enfoque agropecuario, que aporte en el mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos y asimismo sea un apoyo en la producción de alimentos del país. Dispone, además, que se deben formular proyectos institucionales de educación campesina contextualizados, mismos que deben ser apoyados por parte de las secretarías de educación y secretarías de agricultura. Ordena también, el acompañamiento y asesoría de estudiantes de programas ecológicos, agropecuarios y agroindustriales a la población campesina, a través del servicio social obligatorio y el establecimiento de la huerta escolar en los establecimientos educativos para la práctica agropecuaria y propia suficiencia (CO 1994).

Los lineamientos del PNDE que se abordan en la presente investigación son las estrategias tres, cuatro y cinco, porque se orientan a la educación nacional y pueden relacionarse a la educación rural y su contextualización. Específicamente, el tercer lineamiento consiste en “el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles”, permitiendo a través de este la creación de metas educativas centradas en los niños, niñas y adolescentes de los diferentes contextos del país. Para ello, establece la importancia de crear espacios de participación e inclusión de distintos actores en el desarrollo del currículo. Por lo que resulta relevante para esta investigación dicho lineamiento, es debido a que establece el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ruralidad, con la finalidad que los y las estudiantes desarrollen herramientas para conservar, potenciar y obtener beneficios del entorno que habitan (MEN 2016, 43-45).

Adicionalmente, el lineamiento de cuarta posición en el PNDE se propone “la construcción de una política pública para la formación de educadores” (MEN 2016, 45). Para alcanzarlo, plantea que a través del MEN las instituciones de educación superior se deben fortalecer curricularmente, y que desde la educación al docente se incluyan los principios de “flexibilidad, inclusión, pertinencia y calidad” (MEN 2016, 45). De igual

manera, este lineamiento enfatiza la importancia de la capacitación y el acompañamiento permanente al docente, haciendo uso de las metodologías virtuales en el caso de que estos se encuentren en escenarios geográficos de difícil acceso. Asimismo, impulsa la participación activa del docente y de las instituciones a las que pertenecen, a través de las juntas de formación al docente - CTFD y reitera su compromiso en el reconocimiento de la profesión del educador rural (MEN 2016, 49).

Por su parte, la estrategia número cinco del Plan Decenal, busca impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento (MEN 2016, 49). Desde este lineamiento, el plan admite que la educación que se ha implementado en el país en los últimos años es una educación homogeneizada y postula que para cambiar el actual modelo pedagógico es necesario impulsar la creatividad e innovación, tanto en las aulas como en la participación de las comunidades educativas. Simultáneamente, acude a la necesidad de promover el pensamiento crítico, desarrollado a partir de currículos pertinentes, teniendo en cuenta la diversidad urbana y rural. En este sentido, considera que no existe una única vía pedagógica para la formación social y comprende que esta última no debe considerarse incoherente con la formación productiva (MEN 2016, 50).

Como se ha mencionado, el Plan cuenta con un único lineamiento enfocado en la educación rural, es así como el desafío estratégico octavo se propone “dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación” (MEN 2016, 58). Para alcanzar el propósito de este planteamiento, se traza como punto de partida conocer y reconocer los contextos rurales, sus saberes locales y ancestrales, potencialidades y necesidades. Además, crear proyectos educativos rurales con especificaciones claras en presupuestos y la forma de implementación, de manera que estos se puedan articular a la política educativa nacional. Igualmente, destaca en su interés de re-ajustar desde el modelo de educación flexible, propuestas pedagógicas y procesos de enseñanza-aprendizaje que sean coherentes con los contextos y territorios y a su vez, permita a los estudiantes “conservarlos y potenciarlos” (MEN 2016, 59).

El octavo lineamiento también aborda aspectos relacionados a la intervención de entidades estatales en la provisión de bienes y áreas públicas, así como el desarrollo de investigación y extensión para la generalización del uso de las tecnologías e innovaciones, que sean ecológicamente sostenibles y que tengan la finalidad de facilitar el desarrollo físico, psicológico, social, cultural y artístico de la población rural. Con esta misma intencionalidad, este plan establece como elemento fundamental garantizar la formación

pertinente de los docentes, centrada en el reconocimiento de las características, limitaciones y potencialidades que subyacen en la ruralidad, puesto que esto es beneficioso para que el/la docente aprenda a crear espacios y estrategias que aporten a las diversas comunidades del campo (MEN 2016, 58).

Estos artículos y los lineamientos sobre la educación contextualizada en la ruralidad son relevantes para delimitar los elementos de estudio de la política educativa actual de Colombia en los que se centra la presente investigación. En este sentido, la educación contextualizada y conceptos adyacentes se convierten en nociones necesarias de cuestionar y abordar teóricamente, ya que posibilitan una comprensión más profunda de las políticas educativas y también de los contextos educativos rurales colombianos.

## **2. Elementos conceptuales de la educación contextualizada y rural**

El propósito de este apartado es desarrollar los conceptos relacionados con la educación contextualizada y la ruralidad en Colombia, con la finalidad de comprender y sustentar la importancia de reflexionar sobre la educación que actualmente se imparte en el campo colombiano. En particular, se abordan aquellas nociones teóricas como lo “rural”, “educación rural” y “escuela rural”, que permiten reconocer en el contexto de la investigación sus características particulares. También, se estudian los conceptos de “educación liberadora o popular”, “interculturalidad” y “cognición situada” con el fin de ampliar el sentido, la orientación y la función de la enseñanza situada en la ruralidad.

Para Suárez y Tobasura (2008) lo rural como concepto moderno ha sido poco reflexionado y los estudios sobre el tema han estado direccionados hacia una concepción que parte desde la perspectiva agrícola y de su desarrollo, además, argumentan que el enfoque ha perdido prioridad en la agenda de los organismos multilaterales. Estos autores, quienes están interesados en descubrir los criterios con los cuales se construyen las políticas y los programas institucionales colombianos sobre lo rural, efectuaron un estudio a través de revisión documental y de indagaciones a funcionarios de las instituciones más cercanas al mundo rural, encontrando que desde las mismas se identifican siete maneras en las que se valora la dimensión rural: i) territorial, ii) dualista, iii) monista, iv) nueva ruralidad, v) simbólica, vi) continuum y vii) demográfica (Suárez y Tobasura 2008, 4481).

De las formas encontradas por Suárez y Tobasura, el presente trabajo se orienta bajo la dimensión rural simbólica, misma que los autores perciben como “un conjunto de formas, acciones y significados de la vida en el campo y de las percepciones de quienes

viven allí. Es producto del proceso histórico de reproducción y construcción material, cultural y simbólica de la sociedad” (Suárez y Tobasura 2008, 4484). El enfoque también toma en cuenta el “desarrollo orientado en las personas”, cuya propuesta principal es plantear un tipo de desarrollo rural “centrado en la dignidad de las personas” y donde los principios orientadores se encuentren formulados bajo la “equidad y justicia, soberanía alimentaria, autodeterminación de los pueblos, respeto, reconocimiento a la diversidad cultural y biológica y a la condición política de los pobladores rurales” (Suárez y Tobasura 2008, 4488-89).

De lo categorizado y simbolizado como rural dentro del país se encuentra en las estadísticas del DANE (2018), que Colombia cuenta con un 22,9% de población rural, es decir, que de 48'258.494 total de colombianos, viven en la zona rural un poco más de 11 millones de personas. Debido a la modernización y la suma entre conflicto armado y las difíciles condiciones económicas de la población rural, este sector tiende a disminuir. Según proyecciones de la CELADE (2012), para el año 2050 la ruralidad contará solo con un 13% de población si las actuales condiciones persisten. A pesar de este pronóstico, la ruralidad continúa siendo un sector importante para cualquier país, pues además de ser la columna vertebral de abastecimiento alimentario de las urbes, sus moradores son manifestación de la diversidad e identidad expresados a través de los hábitos, usos y costumbres propios de la cultura de un país.

Las dificultades rurales se perciben a más profundidad desde la adopción en América Latina de políticas neoliberales en los años ochenta, políticas que lejos de apoyar la sociedad campesina han generado mayores barreras para la inserción de campesinos en la economía teniendo estos que competir con grandes capitalistas o latifundistas. La liberalización de los mercados aunada a una precaria reforma agraria ha fomentado la escasa participación campesina dentro del mercado internacional al no poseer suficiente fuerza de competencia productiva en contraste con los grandes negocios agroindustriales (Llambí en Kay 2007a, 32).

No sorprende que la fórmula de política pública neoliberal produzca una proporción mayor de personas en estado de pobreza en las áreas rurales si se compara con el sector urbano. La pobreza rural tiene bases estructurales enquistadas en la desigualdad de la tenencia de la tierra, el limitado acceso al capital intelectual, la dispereja distribución del poder y la subordinación al sistema económico mundial (Kay 2007b, 70-74). Cada una de estas condiciones refleja la exclusión social a la que están expuestos los habitantes rurales y que, sin embargo, deriva en un habilitante del poder político del campesinado,



pues como diría Giddens la estructura fluctúa entre las posibilidades habilitantes y los constreñimientos sobre el agente (Giddens 1995, 61).

Para Kay (2007b), las políticas sociales y macroeconómicas cuentan con un gran potencial de crear las condiciones necesarias para reducir la pobreza en la ruralidad. Para ello, es necesario aunque no suficiente la ejecución de una reforma agraria autentica, junto con el fundamental compromiso del Estado en el planteamiento de directrices y formas en que apoyará a los beneficiarios, en temas de créditos, subsidios, asistencia técnica, acompañamiento en el diseño de estrategias de comercialización y la garantía de que los grandes mercados privados no ejerzan discriminación ante los productos de los campesinos, como también “proporcionar acceso universal a una educación de buena calidad a todos los habitantes rurales en los niveles de primaria y secundaria, así como a una educación técnica en agricultura y manejo de los recursos naturales y así sucesivamente” (Kay 2007b, 86-88).

En este punto, es importante realizar un abordaje conceptual de la educación contextualizada, retomando tanto aportes de la educación liberadora como de la cognición situada, ya que ambas brindan elementos significativos para una comprensión más amplia del concepto. Por un lado, la educación liberadora propuesta por Paulo Freire sustenta la importancia de que la educación sea creada para y por las poblaciones oprimidas como lo es el caso de los y las campesinas. Freire, también plantea que a través de la educación liberadora es posible crear agentes críticos y emancipados que aporten a la transformación social, mediante la facilitación de relaciones sociales horizontales y comunitarias. Por su parte, la cognición situada permite comprender el aprendizaje no exclusivamente desde un proceso cognitivo individual, sino desde un proceso desarrollado en comunidad y desde el contexto.

Cómo es posible observar, la educación liberadora y la cognición situada son fundamentales para ampliar los elementos esenciales que caracterizan al concepto de educación contextualizada, el cual como se ha mostrado durante la investigación, está constantemente presente en las políticas educativas cuando se refieren a la educación en la ruralidad y en otros contextos diversos de Colombia. Asimismo, la educación contextualizada se convierte en un concepto importante de plantear y problematizar, puesto que no se encuentra fácilmente definido teóricamente, a pesar de su uso repetido en diferentes estudios sobre educación y políticas educativas en América Latina.

Se comprende que para la educación liberadora, la educación rural es un medio transformador y generador de oportunidades alternativas y diferenciadas al discurso de

desarrollo. Así, la autogestión y la autorganización comunitaria que toma en cuenta las posibilidades y particularidades del espacio rural y de sus habitantes, deja de ser algo considerado como viable y se contempla como una oportunidad real.

Para la pedagogía crítica, específicamente para la propuesta liberadora de Paulo Freire (2005) no existe “la educación” sino más bien varias, o mejor, dos: la educación bancaria y la educación popular o liberadora. En la obra “pedagogía del oprimido” (2005), Freire realiza una crítica a la educación tradicional latinoamericana y en general a la impartida en la mayoría de países dependientes, pues argumenta que es un modelo educativo impuesto desde el poder para coadyuvar a mantener un sistema social que le favorezca. Desde esta perspectiva, resulta difícil la práctica de esta pedagogía por parte de los opresores, por tanto, la transformación política y social ha de gestarse desde y con los oprimidos, una vez estos adquieran la conciencia de su realidad (“el mundo de la opresión”) y se comprometan con la praxis (Freire 2005, 55).

Es así como la educación resulta fundamental para la liberación del oprimido, pues en ese sentido, la educación liberadora pone en cuestión las diferentes situaciones de desigualdad e injusticia social que transgreden continuamente los derechos humanos. Además, la educación liberadora interrumpe las narraciones propias de la educación bancaria, un instrumento de opresión y subordinación, cuya práctica educativa concibe al educando como un objeto vacío que debe ser llenado de conocimiento por parte del educador, quien se legitima como “conocedor” cuando absolutiza la “ignorancia” del educando. A su vez, los educandos reconociendo su “ignorancia” dan razón y sentido a la existencia del educador (Freire 2005, 79).

Freire argumenta que el impulso que lleva a los seres humanos a la educación es ontológico (Streck, Redin y Zitkoski 2015, 168) y este rasgo dota a mujeres y hombres de conciencia sobre su ser inconcluso e incompleto. En esta perspectiva se entiende a la educación como un proceso inacabado en donde “ya nadie educa a nadie y tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire 2005, 92).

Ante todo, para Freire, desde los planteamientos de la pedagogía crítica, la educación -reconociendo que no es una “fuerza imbatible”- es identificada con la virtud de la esperanza o la posibilidad de transformación de las realidades sociales desiguales, que generan injusticias en realidades éticas y solidarias. Así lo detalla cuando señala que:

Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser (Freire 1997, 55).

La educación popular está estrechamente ligada a la educación del campesino, un agente que dentro de la estructura se encuentra en situación de opresión y enajenación, a quien la educación bancaria clasificaría como un “ignorante absoluto” (Freire 2005, 63). Así, la educación rural-campesina y su praxis hace parte de la lucha diferenciada del campesino, mismo al que le urge descubrirse como una clase oprimida para así ser consciente de sus condiciones reales de vida y de trabajo. La educación rural puede transformar y mejorar los escenarios rurales sin que esta necesariamente sustituya la cultura, sino, promoviendo proyectos educacionales que tomen en cuenta las realidades y necesidades de la localidad, donde sus pobladores sean los actores principales. Para ello, es fundamental el cambio de paradigma “mágico y condicionado, de carácter sincrético del campesino, en relación a las situaciones cotidianas de su trabajo” (Streck, Redin y Zitkoski 2015, 81).

La educación bancaria, alentada por las políticas neoliberales fomenta en Colombia y en general en América Latina, una educación rural orientada al paradigma productivo y así lo refleja la FAO (2004) cuando comprende a la educación como una herramienta social para mejorar las condiciones de vida de la población colombiana y para precisar los criterios de desarrollo del país. A causa de esto, se desconoce y se silencia a la cultura campesina - rural, sus saberes, sus prácticas y sus cosmovisiones, así como también se disminuye la posibilidad de que esta se reproduzca como “capital” cultural en el futuro, al ser absorbida por las dinámicas y esquemas culturales hegemónicos. La pedagogía crítica argumenta que la escuela no es solo un espacio de reproducción de desigualdades sociales, como arguye la teoría reproductivista, sino que las mismas son consideradas como espacios públicos de construcción de conocimiento.

En articulación con las propuestas de la educación liberadora, se encuentra la cognición situada, que considera sustancial el contexto, su cultura, los saberes y conocimientos, las relaciones sociales y las redes de aprendizaje, este concepto es abordado desde los trabajos desarrollados por Jean Lave y Lev Vitgoski. También, se toman otros aportes sobre el aprendizaje situado y las comunidades de aprendizaje, temas que han sido problematizados recurrentemente en las investigaciones sobre la cognición situada.

Como se ha mencionado, el paradigma tradicional de la educación concibe al docente como el sujeto conocedor y al estudiante como un individuo sin saberes que debe ser instruido no solamente en conocimientos académicos sino también en normas de la cultura. Una escuela que practique esta forma de enseñanza, propende por garantizar que el niño o niña adquiera los saberes, pensamientos, sentimientos y conductas específicas para estar en sociedad, de acuerdo a cómo lo establezca la cultura dominante. En este sentido, el paradigma tradicional no reconoce los aprendizajes y saberes previos de los y las educandos, y más, aquellos conocimientos particulares entrelazados en contextos culturales diversos, puesto que dicho paradigma enseña conocimientos y normas de la cultura occidental – hegemónica (de Zubiría Samper 2010, 78:31).

En cambio, otras posturas de la educación mediante la cognición situada reivindica esos aprendizajes previos y conocimientos culturales propios del contexto en el que se desarrolla el educando, ya que sustenta el conocimiento como un resultado de las relaciones y actividades compartidas en un contexto y comunidad. Es decir, la cognición situada reconoce la influencia del contexto sobre los conocimientos con los cuales llega el educando a las aulas de clases, buscando potenciarlos para el beneficio del estudiante, la comunidad educativa y en general.

Esta postura es crítica a la enseñanza tradicional y apoya el argumento de que el “fracaso de las instituciones educativas” se debe a la insistencia de “enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado”. La escuela del siglo XXI en América Latina continúa abordando la enseñanza desde un paradigma artificial, ahondando en la ruptura o separación entre el saber qué y el saber cómo, las cuales bajo esta perspectiva son prácticas y acciones inseparables, además, usando al conocimiento como un elemento lineal, imparcial, independiente e indiferente de y a las situaciones propias de la vida misma y del ejercicio cultural-comunitario al que se pertenece (Díaz Barriga 2006, 20). Carlos Lomas lo ilustra así en su libro “La vida en las Aulas” al referirse a la escuela: “En última instancia, ese lugar donde se enseñan y se aprenden esas cosas que a veces nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas” (Lomas 2002, 17).

Visto de esta forma, la cognición situada entonces plantea que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga 2003, 2). Sin embargo, no es un conocimiento simplista excluyente del pensamiento complejo, Jean Lave en Díaz Barriga (2006), sustenta que la cognición situada además de comprender los aprendizajes ocurridos en contextos

determinados, contempla al “pensamiento complejo y la capacidad de transmitir lo aprendido”, de este modo el aprendizaje es el resultado de la interacción del sujeto social con la colectividad particular a la que pertenece o a su comunidad de aprendizaje, su contexto pertinente: un vínculo entre la escuela y la vida (Díaz Barriga 2006, 20).

Son las comunidades de aprendizaje o de práctica un concepto y modelo de aprendizaje colaborativo ampliado por Lave y Wenger (1991), en el que las personas se articulan en actividades tipo red y en “acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente” (Rodríguez Mena y Corral 2006, 38). Una comunidad de aprendizaje forma parte de la cotidianidad pues se encuentra presente en casi todos los aspectos de la vida social en donde los individuos se desenvuelven, sin embargo, Wenger sostiene que lo más importante es la “generación de nuevos niveles de conocimiento o más profundos mediante la actividad del grupo” (Wenger 2000).

A través de las actividades realizadas en las comunidades es cuando el aprendizaje se vuelve situado, otorgándole sentido al conocimiento, no sólo como un valor agregado sino, como diversas maneras en que los educandos aprenden a través de sus experiencias, desligándose de la práctica o enseñanza hegemónica inscrita dentro de un mismo patrón de conocimiento fijo y determinado. Así la educación se renueva y amplía sus posibilidades de acción para el aprendizaje y tiene a su disposición infinitas variables de enseñanza, planteando nuevos retos y formas creativas de resolución.

Vygotsky (1979) también contribuye al concepto de cognición situada a través del aprendizaje situado, pues sustenta que este posibilita la construcción de conocimiento a partir de la interrelación y mediación del sujeto con su contexto socio-histórico-cultural, “mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotski 1979, 136). Esta experiencia debe ser guiada preferiblemente a través de la aproximación didáctica del “andamiaje”, concepto creado por Bruner (1990) a partir de los estudios sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky. El andamiaje, como metáfora aduce al trabajo de los educadores en la facilitación de los procesos de aprendizaje y adquisición de habilidades.

En este orden de ideas, es posible definir la educación contextualizada como una práctica y propuesta diferente de educación, en la que los contenidos del currículo parten de la realidad, necesidades, cotidianidad y saberes particulares, entretejiéndose en el contexto de los/as estudiantes. Esto con la finalidad de generar aprendizajes significativos, en donde los conocimientos del contexto sean incluidos, articulados y

reproducidos para su conservación, aplicabilidad y utilidad para la solución de situaciones problema de la vida diaria, pero también, para la contribución al desarrollo económico, cultural y social de la región mediante las prácticas económicas y laborales particulares (Singh y Doyle 2006).

Desde esta perspectiva, la contextualización es determinada por y para los habitantes y moradores del contexto, quienes conocen sus tradiciones, realidades históricas, culturales, sociales, económicas, ecológicas, etc. La contextualización de la educación consiste en que los contenidos educativos considere la enseñanza de lo propio y lo ajeno, constituyendo un dialogo entre los saberes de la educación oficial y los saberes de la cultura local, adaptándose así a las realidades de los estudiantes y la comunidad en general (Rengifo Vásquez 2016, 8-9). Es por ello que, para la contextualización de la educación las políticas educativas son parte importante del proceso, pues son un instrumento que tiene la capacidad, en conjunto con la agencia del docente, de llevar los conocimientos propios o locales al aula de clase.

Una crítica que puede surgir acerca de la educación contextualizada es aquella que argumenta que se concentra en un aprendizaje exclusivamente del contexto, en este sentido, se estaría negando la posibilidad a los educandos de acercarse a los conocimientos del mundo globalizado y la oportunidad de insertarse en dicho contexto si el sujeto lo desea. Sin embargo, el Proyecto Co-Gestión Amazonía Perú centrado en educación contextualizada, enfatiza que esta no desconoce la importancia del conocimiento complejo moderno, sino que, aboga para que el aprendizaje parta de postulados diferentes a los hegemónicos y se reconozca los conocimientos particulares que surgen en los contextos diversos en los que puede estar inmersa la escuela (Rengifo Vásquez 2016, 13).

De esta manera, el conocimiento complejo se potencia al articularse con los saberes del contexto. Por ello, la contextualización de la educación posibilita a sus participantes conocer críticamente la realidad social que cohabitan y les atraviesa, pero también, adoptar posturas activas de apropiación y propositivas frente a los acontecimientos problemáticos y favorables que vivencian como sujetos particulares y en comunidad. Por lo que, una educación contextualizada también facilita relaciones sociales integradas, comprometidas con la otredad y los asuntos políticos y sociales (Rengifo Vásquez 2016, 13).

La interculturalidad es otro elemento conceptual que es posible e importante relacionar a la educación contextualizada y al abordaje de las poblaciones rurales, ya que

permite comprender las relaciones sociales, la historia, los valores, su cosmovisión, significados, saberes y lenguaje que se construyen en diversas culturas y realidades sociales de distintos territorios. Lo anterior, también permite ampliar la perspectiva de la educación que se manifiesta en la ruralidad, las políticas educativas diferenciales y también expresiones de la comunidad educativa.

Para el Estado colombiano la interculturalidad tiene como base la valoración de la diversidad de las diferentes culturas existentes, reconociendo que las relaciones entre las distintas comunidades no han mantenido una historia armónica o justa. Por ello, en el informe sobre interculturalidad para la Organización de Estados Iberoamericanos (2018), la define como un proyecto dinámico en el que las relaciones interculturales sean tolerantes, “equitativas, respetuosas, justas y armoniosas”. A pesar de que este concepto no alude exclusivamente a los grupos étnicos y afrodescendientes, en el informe presentado por Colombia se realiza únicamente énfasis en ellos (MEN 2018, 5).

Al mismo tiempo, en las directrices de la UNESCO sobre educación intercultural (2006) se precisa que la interculturalidad hace referencia a “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Unesco 2006, 17). Sin embargo, estas definiciones no reconocen ni cuestionan las causas de la desigualdad y exclusión social en las que se encuentran estas comunidades culturales, enfocándose en crear únicamente un discurso de tolerancia, respeto, inclusión y diálogo.

Por lo anterior, resulta fundamental para continuar con la comprensión de la educación contextualizada y de poblaciones diversas, abordar a Catherine Walsh desde la perspectiva de la interculturalidad de la pedagogía decolonial, ya que comprende la educación como un acto pedagógico-político que transita entre un sistema funcional-dominante-opresor y un sistema de transformación social y de creación. Bajo esta perspectiva, de Walsh también es relevante abordar el concepto de interculturalidad, ya que permite acercarse a la comprensión del campesino, de la población rural y su educación. Esta autora, expone el concepto de interculturalidad, diferenciándolo desde tres aristas: i) relacional, ii) funcional y iii) crítica.

La primera forma, es la perspectiva más básica y en la que América Latina ha estado inmersa, pues hace referencia al “contacto e intercambio entre culturas”, la segunda, como herramienta de dominación funcional al sistema y que se camufla en el discurso del Estado occidental, organismos multilaterales y políticas sociales del modelo

económico neoliberal actual. Por último, explica la interculturalidad crítica, “como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial” (Walsh 2009, 2-3).

Desde este paradigma comprende a la educación rural como un proyecto que como principio permite reivindicar aquellos conocimientos y saberes excluidos y desoídos, como lo son los saberes campesinos. Se espera que la educación campesina sea construida desde pedagogías con saberes propios, posibilitando una aprehensión y una interpretación del conocimiento basado en la diversidad. Sin embargo, esta concepción debe ir más allá, ya que hasta aquí continúa siendo una interculturalidad funcional al sistema y debe buscar su problematización y la criticidad, una interculturalidad que aborde el problema estructural-colonial-racial y no únicamente se dedique a la explicación y la creación de políticas que “buscan” resolver la cuestión de la diferencia y la inclusión. En suma, esta forma crítica apunta a transformar radicalmente las enquistadas estructuras institucionales desde un proyecto social construido por los movimientos indígenas, rurales y afrodescendientes, entre otras diversidades conocidas y por descubrir (Walsh 2009, 13).

La educación rural debido a la diversidad cultural, territorial, geográfica, étnica, entre otras formas, que la misma ruralidad en conjunto a sus habitantes gestan, se convierte en el entorno ideal para promover la práctica del concepto educación contextualizada, es por esto que la autora Terigi (2008), aboga por una educación rural que en sus propias palabras irrumpa con la homogeneidad de la escuela, es decir, proponer otras prácticas que impidan continuar ignorando las necesidades propias de las regiones y las de sus comunidades. Esto supone contextualizar la escuela rural, puesto que en ella se superpone la idealización de una educación basada en los mismos principios que la educación urbana ofrece y desde esta misma perspectiva se evalúa a estudiantes urbanos y rurales.

La escuela rural por su parte, es una institución que cuenta con los mismos agentes que la escuela urbana: el profesorado, el estudiantado y la familia-comunidad. Sin embargo, son las características de esta comunidad educativa, como su historia, conocimientos, principios, creencias y la problemática social que enfrentan la que dotan a este organismo rural de su heterogeneidad. Además, transita la interculturalidad que plantea Walsh (2009), pues posee rasgos particulares de identidad que, como cualquier otra cultura es digna de conservarse.

Ortega Prieto (1994) se cuestiona si realmente se trata de una escuela rural o si en realidad es una escuela en lo rural. Sin intentar dar respuesta en este trabajo a la incógnita



planteada por Ortega pues esto daría paso a una nueva investigación, si se considera clave anotar que dado a que la escuela es fruto de la modernidad, es la ruralidad quien hace presencia en ella (Civera Cerecedo y Costa Rico 2018). Es desde esta ruralidad manifestada en la escuela que se busca transformar las realidades sociales de los educandos y en general de la comunidad a la cual está adscrita dicha escuela rural.

Bustos Jiménez (2011), Riella y Vitelli (2005) coinciden en atribuir significado a la escuela rural como una institución pública abierta que considera las necesidades del contexto, mientras promueve en los agentes la habilidad de comprensión de problemáticas que giran alrededor de la ruralidad, con el propósito de esbozar respuestas creativas que conduzcan a un mejor bienestar colectivo. Por su parte Tonucci (1996) relaciona la institución educativa rural con un espacio educativo en el campo, de fácil acceso al que se pueda llegar incluso caminando y donde el aprendizaje este impartido en su propia lengua o dialecto (en Rivera Sepulveda 2015, 106).

Corchón Álvarez (2000) establece características diferenciales entre la escuela rural y urbana, definiendo específicamente a la escuela rural como: i) única escuela en la localidad, ii) multigraducción en sus aulas, iii) escuelas unitarias de menos de ocho unidades, en las que coinciden niñas y niños de dos o más cursos y por último iv) situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes. Esta definición de la escuela rural al margen de la urbana es fundamental para comprender que ambas no significan lo mismo y que tampoco se expresan de la misma manera. Es decir, que a pesar de que ambas comparten características, se diferencian ampliamente por el contexto, demandas y necesidades (Corchón Álvarez 2000, 59:60).

Como se señaló anteriormente, en las escuelas rurales aunque se comparte ciertas categorías con el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a la escuela urbana, algunas características de los agentes implicados en el desarrollo educativo varían. De esta forma se tiene *un profesorado, un estudiantado y una familia-comunidad* con ciertas particularidades a saber:

- El profesorado rural tiende a desarrollar ciertas habilidades relacionadas al medio rural y/o campesino a pesar de la insuficiencia o escasa formación de los profesores acerca de la escuela rural (Boix Tomás 2004). Su labor educativa no se percibe únicamente en el aula de clases con los estudiantes, sino que este se convierte en un referente cultural de la comunidad y un apoyo en la organización de la misma.

- El estudiantado de la escuela rural suele ser muy diverso entre sí y las actitudes que desarrollan están estrechamente relacionadas a los quehaceres y tradiciones de la comunidad a la que pertenecen (aprendizaje a través de las comunidades de práctica).
- La Familia comprende que la escuela rural es parte importante del desarrollo futuro de la comunidad por lo que establece una relación cercana con ella, manifestando interés en conocer el proceso educativo de sus hijos, así como en la realización de actividades comunitarias (Hamodi y Aragués 2014).

Por otra parte, una de las características relevantes de la escuela rural es su estructura basada en la multigradación y en la unidocencia, donde estudiantes de diferentes edades y pertenecientes a diferentes grados comparten el espacio del aula guiados por un único profesor o profesora. De acuerdo con Bustos Jiménez (2011) y con Boix Tomás (2011) la concentración de diversos grados y estudiantes por aula, método considerado como tradicional y sobre todo complejo para la práctica educativa, se convierte en una herramienta innovadora al potenciar las posibilidades de aprendizaje y promover las habilidades necesarias para interiorizarlo. Esto, como consecuencia de un aprendizaje multirrelacional donde “el alumno de menor edad se familiariza con los contenidos de más alto nivel, mientras que el de mayor edad consolida los aprendizajes a través de la observación de las prácticas de los menores” (Abós Olivares, Torres Sabaté y Fuguet Busquets 2016, 3).

Boix Tomás (2011) también argumenta que a través del aula multigrado se logra estudiantes más autónomos (en los grados superiores regularmente) en su proceso de aprendizaje, al no depender de un constante acompañamiento por parte del educador; además, permite una mayor planificación de la enseñanza por parte del maestro precisamente debido a la autonomía que ha desarrollado el estudiante y de esta manera “atender” si se considera necesario a los grados iniciales, cuya dependencia sería mayor (Boix Tomás 2011, 7).

En efecto, un tipo de escuela multigrado ha demostrado ser en otras experiencias y en otros países un arquetipo de una educación alternativa, siempre que sea por decisión y cuente con los recursos y los instrumentos metodológicos que propicien el aprendizaje y la autonomía que argumenta Boix Tomás (2011). No obstante, en el contexto colombiano y Latinoamericano se entiende que la educación rural en multigrado hace parte del modelo pedagógico de la Escuela Nueva y está caracterizada según Vargas (2003) por “condiciones de aislamiento, altos niveles de pobreza, instalaciones

inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros y maestras, difícil acceso y bajos logros de aprendizaje”, así, como otras desigualdades en relación a la educación urbana (Vargas 2003, 0).

Si bien, se reconoce positivamente las posibilidades de una educación en una escuela rural bajo el modelo multigradual, esto será dudosamente aplicable para la mayoría de las escuelas rurales colombianas que no cuentan con otra forma de existencia más allá de la pobreza estructural que históricamente le acompaña. De igual manera, es importante incluir a las comunidades en los procesos educativos, pues como se ha expuesto en el presente capítulo, a través de la conformación de comunidades de aprendizaje se reproduce el conocimiento mediante las interacciones entre los miembros, además, consolida la identidad de la colectividad, reproduciendo y conservando asimismo su cultura.

En síntesis, el abordaje conceptual que se ha realizado alrededor de la educación contextualizada en el presente capítulo posibilita conocer los elementos que la componen y significan. Esto permite seleccionar y comprender los planteamientos de la política educativa colombiana próxima al desarrollo de este tipo de educación, orientada en la atención a la población de la ruralidad. De igual manera, facilita la apertura de debates sobre cómo las políticas públicas se apoyan de las teorías sociales para introducirlas en sus discursos y plantear posibles alternativas para el desarrollo de las mismas. Sin embargo, al momento de su implementación se quedan cortas, posiblemente, debido a que no se plantean explícitamente las formas en que se pueden alcanzar, pero además, carecen de la participación de los actores del contexto, quienes son los que conocen sus necesidades y particularidades sociales, culturales y educativas.



## Capítulo tercero

### **Posibles problemáticas y efectos de la implementación de la política educativa actual en la comunidad educativa de la escuela rural El Recreo**

Este capítulo tiene como objetivo reflexionar a partir de lo establecido e implementado de la política educativa de Colombia y de los planteamientos teóricos de la educación contextualizada, acerca de las posibles problemáticas y efectos en la comunidad educativa de la escuela rural “El Recreo”. Para esto, se retoman los hallazgos encontrados sobre las necesidades socioeducativas planteados en el primer capítulo y también el abordaje conceptual sobre educación contextualizada realizado en el segundo capítulo.

Lo anterior permite plantear posibles efectos de las políticas educativas en la población rural participante en esta investigación, asimismo, proponer elementos que contribuyan al mejoramiento de las dificultades que presentan los contextos educativos rurales relacionados a problemas de la implementación de políticas educativas contextualizadas. Esto, reconociendo a la implementación como un proceso continuo y no lineal, en el que los resultados no necesariamente coinciden con las expectativas de los hacedores de la política pública.

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, para la educación contextualizada el conocimiento y aprendizaje se origina mediante las relaciones y actividades económicas, sociales y culturales que en los contextos se desarrollan. Es por esta razón que, el medio sociocultural se convierte en un elemento sumamente importante a comprender e incluir en la educación de las diversas poblaciones y territorios. Sin este, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje toman distancia de la realidad y cotidianidad, careciendo de utilidad y sentido para los actores centrales de una escuela, no solo en el espacio educativo, sino también, en las situaciones problema y de posible desarrollo de la comunidad en general.

En este orden de ideas y en el caso de las políticas educativas de Colombia, se encuentra que la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) reconoce los conocimientos y prácticas agrícolas de la ruralidad de Colombia y consigo, establece conservarlas mediante el aprendizaje en las huertas escolares. Sin embargo, en la escuela

rural El Recreo se evidencia que no se lleva a la práctica pues, de acuerdo con las estudiantes, “en la huerta antes sembrábamos, ahora tenemos una huerta atrás que está en-rastrojada” (Muñoz, Sofia 2021, ver anexo 3).

Por acá lo que más se cultiva es el café... en la escuela no me han enseñado cosas sobre el café ni cómo cultivarlo, el cultivo de la finca de nosotras no se parece en nada a lo que hacemos acá... acá no enseñan casi nada de eso del cultivo (Lozano, Vahioleth 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Además, el actual Plan Nacional de Educación se mencionan elementos para contextualizar la educación rural, pues afirma “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” (MEN 2016, 45). A pesar de estos planteamientos de las políticas, se identifica mediante los testimonios que el contenido y conocimiento impartido en la escuela El Recreo aun no incluye sus propias actividades culturales y económicas diarias

Yo trabajo el café y el frijol de eso vivo, de pronto que me resulte otro contrato, puede ser de una guadañada, de plateada de café, un trabajo de un aguacate y en cultivos de gulupa. Yo le he ido enseñando a que aprenda lo del café, ella ha ido aprendiendo algoito por ahí. Hasta ahora no le enseñan ninguna de esas actividades en la escuela (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

El conocimiento del medio sociocultural El Recreo que se origina a través de las prácticas de agricultura, no está incluido dentro de la educación impartida en la escuela El Recreo. Esto significa una gran dificultad que puede obstaculizar la conservación y potenciación de la comunidad y del contexto, ya que no permite que el aprendizaje sea situado pues estos saberes campesinos no son expresados y transmitidos con un sentido de utilidad y aporte para la sostenibilidad del entorno que habitan. En este sentido, es posible que los contenidos, conocimientos y aprendizajes en la escuela rural El Recreo se aparten de las experiencias, prácticas y significados que se construyen en este contexto particular. Esto puede conllevar a una desarticulación social y comunitaria, que también tiene sus implicaciones para la potenciación de aprendizaje de los y las estudiantes.

Para la cognición y aprendizaje situado, las comunidades de aprendizaje son parte fundamental en los procesos de enseñanza. De acuerdo con Wenger (2001), las comunidades colaborativas y de aprendizaje existen en la cotidianidad: se crean en la escuela, en el trabajo, en el hogar. Sin embargo, para que el aprendizaje se amplíe, se transforme y el conocimiento no se quede estancado, es necesario un nivel mayor de

compromiso. El autor, plantea que “el diseño educativo debe hacer que las comunidades de aprendizaje se comprometan en actividades que tengan consecuencias más allá de sus límites para que los estudiantes puedan aprender qué hace falta para ser eficaces en el mundo” (Wenger 2001, 322).

En este sentido, el PNDE actual de Colombia convoca en su lineamiento número cinco, que las comunidades educativas se integren y participen, para generar espacios de aprendizaje significativos e innovadores dentro y fuera de las aulas de clase (MEN 2016, 51). Pese a que la teoría y lo establecido en la política consideran importantes los espacios de aprendizaje en comunidad, en el contexto educativo rural de la vereda “El Recreo” esto no se encuentra implementado por parte de la misma comunidad. Al preguntarle al profesor por la comunidad de aprendizaje que se encuentra en torno a esta escuela responde que “no la hay, de hecho algunas familias son muy unidas, pero más que eso no” (Osorio, Ramón. 2021, entrevista personal; ver Anexo 3) Empero, un miembro de la vereda en contraposición a alusión de unión de las familias expuesta por el docente, comenta que

Por acá somos muy desunidos, son muy pocos los que van a las reuniones, nadie va y habla con el alcalde, el profesor no pone de parte de él y nos dice que hablemos con las autoridades, ahora apenas vamos a hacer junta y vamos a tomar unos puntos y vamos a mirar que hacemos por la escuela, hacemos reuniones cada mes y medio, pero como que ahora si la junta se va a formar y vamos a hacer reuniones más seguidas (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Freire también contempla como elemental al aprendizaje colectivo, cuando se refiere a que “los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire 2005, 61). Es decir, que las comunidades de práctica o aprendizaje, además de robustecer sus relaciones e interacciones para aprender sobre sí mismas y reproducir sus saberes e identidades, pueden y deben servirse del mundo que las rodea. De esta manera, disponen de la diversidad exterior como un recurso de aprendizaje, y asimismo, ellas como comunidades conformadas, se convierten en un recurso de aprendizaje para otras comunidades y el mundo (Wenger 2001, 324). Es importante resaltar que, como argumenta Wegner (2001) “la práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua, por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen”. En otras palabras, el autor expresa que la comunidad de aprendizaje no está supeditada únicamente a los miembros de la comunidad, por la proximidad geográfica, o por una afiliación a alguna organización, estas se construyen a partir del compromiso mutuo y la participación (Wenger 2001, 100-101).

En este sentido, la comunidad de aprendizaje de la vereda “El Recreo” además de estar conformada por estudiantes, familias, vecinos y profesor, se extiende hasta el rector y otros actores del colegio San Vicente, en el que se encuentra adscrita la escuela rural. Asimismo, a los y las estudiantes de programas agropecuarios que de acuerdo con la Ley 115 en su Art. 66, deben prestar servicio social obligatorio a los habitantes rurales de la región (CO 1994). No obstante, cómo se ha evidenciado a través de los testimonios no hay presencia ni acompañamiento en la vereda de estos estudiantes enfocados en agricultura y/o directivos del Colegio. “Del colegio ha dicho que va a subir el rector pero nada que sube por acá, hemos estado organizando todo este año para cuando venga, pero aún no viene, ya vamos a salir” (Lozano, Vahioleth 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

En consecuencia, al no contar con una comunidad de aprendizaje sólida, la reproducción de la cultura propia de la vereda estará restringida al trabajo individual de los miembros de la comunidad, propiciando que su identidad como colectividad se fortalezca en menor medida y dando paso a una posible alienación de los sujetos, pues como dice Freire “cuanto más alienados, más fácil será dividirlos y mantenerlos divididos” (Freire 2005, 128),

La poca presencia en la escuela El Recreo y la falta de formación en lo rural por parte de los directivos del colegio principal, ligado al poco conocimiento que tiene el profesor sobre su quehacer en escenarios rurales y la nula capacitación facilitada sobre ruralidad por parte del MEN, contribuye a que no exista una comunidad de aprendizaje funcional y que la educación sea descontextualizada. Si bien, el docente de esta escuela no recibe formación por parte de las instituciones educativas encargadas, aun este podría convertirse en un “andamiaje” (Bruner 1978), tomando en cuenta el contexto y la comunidad, para facilitar el aprendizaje, desarrollo de habilidades y solución de problemáticas que nacen en el mismo territorio y de sus gentes. En concordancia con Freire, este docente tendría la oportunidad de asumir una posición no jerarquizada (superando la contradicción educador-educando), y establecer una postura y conducta de iguales u horizontal con sus estudiantes y la comunidad en general. De esta manera, tanto educandos como educador aprenderían de ellos mismos y del entorno, contextualizando la educación desde lo que se establece en el currículo y lo que se práctica en las aulas y fuera de ellas (Freire 2005, 52).

Desde la perspectiva actual de la escuela rural objeto de este estudio, se observa que las relaciones entre profesor-estudiantado y profesor-comunidad están organizadas



jerárquicamente, en donde uno, establece e impone ciertos conocimientos por encima de los saberes de los educandos y de la comunidad. Esto genera distancia entre el aprendizaje y el estudiante, ocasionando que la descontextualización de la educación sea más amplia y además, que se acreciente las diferencias entre la escuela y la ruralidad. Igualmente, propicia la deserción escolar, cuando los estudiantes encuentran que lo enseñado en la escuela no es funcional para su vida cotidiana, ya que no existe relación entre lo que el profesor enseña y lo que establece el currículo con sus prácticas fuera de las aulas.

La contextualización del currículo es una perspectiva de la educación que reconoce y respeta la diversidad, al desligarse de prácticas orientadas a la homogeneización. Asimismo, sustenta la importancia de vincular el currículo con las características humanas y sociales del entorno, pues el contexto además de construir identidad también genera integración y cohesión social - comunitaria (Zabalza 2012, 7). Por ello, una educación contextualizada resulta ser una postura crítica que aporta a la construcción de un paradigma educativo diferente desde la elaboración e implementación curricular para contextos particulares y diversos.

Respecto a los elementos curriculares, el PNDE discursivamente menciona que para la educación en la ruralidad se desarrollarán estrategias que posibiliten el reconocimiento y la integración de sus particularidades desde sus saberes hasta sus prácticas. Sin embargo, se encuentra que esta intención no es suficiente para reflejarse en la construcción y aplicabilidad de un currículo con contenidos y conocimientos contextualizados en los contextos educativos rurales. En lo referente al qué y cómo enseñar, en la escuela rural El Recreo se encuentra que los contenidos de mayor importancia son aquellos centrados en los conocimientos dominantes, las pruebas de Estado Saber lo reflejan al evaluar y dar mayor importancia a las áreas de matemáticas y lenguaje. Asimismo, se identifica que los saberes que surgen en la ruralidad relacionados a prácticas del cultivo y sobre la naturaleza no son considerados dentro de una evaluación diferencial para los y las estudiantes de escuelas rurales.

Las guías orientadoras utilizadas en las escuelas rurales que se rigen bajo el modelo pedagógico flexible Escuela Nueva, también hacen parte de los elementos curriculares dispuestos para gran parte de la ruralidad en Colombia. Respecto a estas, se encuentra que no aborda temas de interés y utilidad en las situaciones cotidianas que se presentan en el contexto del Recreo. Es decir, que las guías dispuestas para la ruralidad desde la Escuela Nueva son generales y no particulares, posibilitando afirmar que presentan características de descontextualización.

En lo relacionado al cómo se enseña, se encuentra que en El Recreo los recursos utilizados son similares a los empleados en una escuela urbana, pues se enseña en el aula, mediante el tablero, el televisor y las guías. A pesar de que la escuela está inmersa en un medio rural, el abordaje por parte del docente de conocimientos como lo son las ciencias naturales no se explica en espacios abiertos y en la naturaleza. Esto también permite sustentar que la educación rural a pesar de tener disposiciones en las políticas educativas diferenciales y contextualizadas, continúan atravesadas por un paradigma tradicional centrado en prácticas educativas estandarizadas, en donde lo que se enseña y el cómo se hace, se encuentra desarticulado de los saberes y necesidades socioeducativas de los medios rurales del país.

La falta de conocimientos, prácticas y materiales educativos contextualizados dentro de la escuela El Recreo, puede generar implicaciones motivacionales y de aprendizaje en los y las estudiantes, puesto que al no encontrar relación entre lo visto en la escuela con las experiencias cotidianas, los conocimientos académicos pueden ser percibidos de poca utilidad y sentido. Esto, también puede desencadenar desinterés por la escuela o por las posibilidades de desarrollo que ofrece el contexto que habitan. En este sentido, la desarticulación de la escuela rural con el medio que está inmersa, puede resultar en una dificultad para potenciar aprendizajes significativos, las prácticas del campo y también el fortalecimiento económico cultural de la población rural.

La Escuela Nueva se considera un modelo educativo diferente y flexible, debido a que sus propuestas son opuestas al paradigma tradicional, puesto que, no se centra en el aprendizaje memorístico y dirigido, sino, en la formación autónoma y práctica del estudiante. De esta forma, la educación desde la Escuela Nueva se centra en el educando, reivindicando las características y particularidades de los niños, niñas y adolescentes que atraviesan un proceso educativo, permitiéndoles principalmente expresar su espontaneidad mediante el hacer y exploración del entorno (Narváez 2006, 630).

El Ministerio de Educación en Colombia implementa la Escuela Nueva ligado a la multigraducción en contextos educativos rurales, con la finalidad de flexibilizar la educación en contextos vulnerables y asimismo, de brindar posibilidad de acceso a los procesos formales a poblaciones del campo. Sin embargo, es importante aclarar que la adaptación de este modelo no necesariamente implica la atención y escucha de las necesidades que surgen en medios rurales. Es decir que, la implementación de la escuela nueva en medios vulnerables no significa la resolución de sus dificultades, pues como se

observa en la escuela El Recreo, el conocimiento dado y la intervención del Estado continúa siendo descontextualizado a sus necesidades socioeducativas.

En lo referente a la multigraduación en la escuela El Recreo, se encuentra que el profesor se enfrenta a grandes desafíos en su práctica docente, ya que le corresponde enseñar todas las áreas del conocimiento estipuladas en el currículo y también atender a todos los y las estudiantes sin importar sus diferencias escolares. La multigraduación bajo condiciones óptimas de trabajo para el docente puede potenciar el desarrollo de aprendizajes y la socialización de los estudiantes. No obstante, este no es el caso de la escuela rural El Recreo, ya que en vez de ser beneficioso resulta siendo obstaculizante para el desarrollo de los procesos de enseñanza del docente y de aprendizaje de los y las estudiantes de esta escuela.

Lo anterior entonces se convierte en un escenario propicio para que el desempeño y rendimiento académico de los y las estudiantes de la población rural se afecte negativamente, y consigo, presente desventajas en comparación con otros niños y niñas de contextos más favorecidos y urbanos. En este sentido, los modelos flexibles como la Escuela Nueva y la multigraduación en la ruralidad resultan ser un recurso que flexibiliza la educación formal, sin embargo, es insuficiente porque no atiende, ni interviene y tampoco transforma a profundidad y a cabalidad las dificultades que surgen y se presentan desde la historia hasta la actualidad en la educación rural.

El tema de la escuela rural ha tenido un aumento en el discurso de las políticas educativas y planes de desarrollo, al ser reiterativas sobre la importancia de la inclusión y participación de las comunidades dentro de los procesos educativos y sociales de los territorios. No obstante, en el contexto se encuentra que la participación de la comunidad en los asuntos públicos que le conciernen no ha encontrado los medios para su organización, así como tampoco han sido visitados, escuchados y caracterizados por entes estatales en función de reconocer las problemáticas que esta comunidad enfrenta, lo cual es fundamental para crear las bases de una educación centrada en las necesidades socioeducativas de los territorios rurales.

Uno de los pilares para la construcción de una educación contextualizada y de calidad, es la participación activa de la comunidad. Para ello se requiere autorganización, pero además, la generación de espacios por parte de los entes territoriales, y en este caso, también de las entidades educativas y el MEN. En la escuela y vereda “El Recreo” se evidencia procesos de desatención y de escucha, lo cual les impide expresar las deficiencias y dificultades que tienen. Cuando las comunidades no son escuchadas, sus

problemáticas sociales no son reconocidas, generando que sus condiciones sociales, económicas y educativas permanezcan en el tiempo o tiendan a agravarse. Freire se percata en cómo cada vez es menos propenso que los sujetos se comprometan con causas sociales y comunitarias, cuando expone “no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser” (Freire 2005, 55).

De igual forma, la falta de participación en la comunidad por parte de los miembros de la misma, tiende a fomentar la desintegración, debilitando las comunidades de aprendizaje y consigo los saberes que nacen de ellas. En consecuencia, la educación descontextualizada se convierte en un ejercicio que no responde a las situaciones de vida en la vereda, ya que no coadyuva a que el contexto se beneficie de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y por tanto se reducen las oportunidades de que la comunidad se beneficie y se potencie económica y socialmente, limitando la creación de mejores condiciones de vida para sus pobladores. Este hecho puede generar un dilema, es decir: ante la ausencia de una educación contextualizada y de calidad, los estudiantes rurales tendrán menos oportunidades de forjar un pensamiento crítico y conciencia sobre sus derechos y deberes, pero también, al no tener desarrollado una postura crítica, es posible que se dificulte la emancipación y agencia orientadas en demandar la práctica de una educación pertinente y acorde a sus particularidades socioeducativas.

Es importante mencionar que los moradores del territorio rural colombiano que no se identifican como indígenas o afrocolombianos, conforman gran parte de la heterogeneidad cultural del país. Sin embargo, a pesar de que los campesinos son creadores y actores de los saberes del campo y que guardan una relación histórica en la construcción social del país junto con los pueblos originarios, es una colectividad que se encuentra anulada culturalmente. Para Ortiz (1979, 288), “la palabra campesino está llena de asociaciones emotivas, pero no existe otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carente de una fuerte identidad tribal siguen marginados del mundo de las ciudades y sin embargo dependen de él” .

En la aproximación a la comunidad de El Recreo se encuentra que sus habitantes han construido diversos simbolismos sobre el campo y la ciudad, entre ellos, expresan gran aprecio por el campo y por las actividades que allí realizan, pues lo conciben como un espacio en donde pueden experimentar estabilidad y seguridad alimentaria, económica, recreativa, entre otras. En contraste, los imaginarios que expresan sobre la urbanidad, se observa que lo identifican como un espacio que no desean habitar, ya que

no se proyectan ni a mediano o largo plazo en una ciudad y además, para esta comunidad, la urbanidad tiene connotaciones de inseguridad y de limitaciones económicas, ya que consideran que existen dificultades para laborar y sostenerse, asociado también, a un costo de vida más elevado.

Yo ya viví en la ciudad y quede purgado para vivir por allá, yo no me veo en la ciudad, la ciudad me parece muy dura, toda la vida viví en el pueblo y la finca, la ciudad es muy dura, la forma de vivir, de pronto para pasear, el cambio el clima, no me veo con ganas de ir a vivir a la ciudad (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Me gustaría vivir en un lugar muy bonito no sé en dónde, pero quiero que sea en el campo no en la ciudad, vivo acá hace como seis años o más, no recuerdo. Las ciudades son muy bonitas, pero la gente no las cuida porque las contamina (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Si me gustaría regresar, porque es muy tranquilo y es mejor que el pueblo, en el pueblo no se puede divertir y sembrar tanto (Granada, Manuela 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Es importante resaltar sobre los simbolismos encontrados de la población El Recreo que en general conciben a la educación como un medio de progreso, de desarrollo económico, social y humano. Puesto que, estudiantes y familias refieren la importancia de continuar los estudios formales para aportar a la transformación de la sociedad. Esta motivación se conserva a pesar de no contar con las instituciones educativas propiamente en el territorio que habitan, además, de requerir migrar a espacios que como ellos mismos lo refieren no son de su preferencia. También, este interés de continuidad de los estudios se sostiene incluso con las dificultades económicas, de movilidad y de acceso que acarrea el ingreso a niveles superiores de la básica secundaria y formación universitaria en contextos urbanos.

Después de la escuela, quiero estudiar en el colegio san Vicente, bajar todos los días en el carro del transporte que es gratis, yo digo que quiero ir a estudiar y mi familia me apoya. Quiero ir a la universidad, no sé qué estudiar... Seguir estudiando sirve en hacer un país mejor, para terminar las peleas y cosas así. No le vería nada de positivo a dejar de estudiar (Granada, Manuela 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

Si a mí me gustaría que ella no se olvidara del campo, si quiere estudiar en la universidad es normal que vaya a la ciudad, pero que no se olvide del campo y si estudia algo relacionado con el medio ambiente o la finca, pues mejor, menos se va olvidar, es que el campo es muy importante porque de ahí vive toda la gente de la ciudad (Muñoz, Oscar 2021, entrevista personal; ver Anexo 3).

La escuela rural, también se relaciona con un espacio en donde emergen las proyecciones de vida, los sueños, el desarrollo de capacidades y los talentos. En el PNDE,

específicamente en el lineamiento octavo, enfocado en la atención a la educación rural manifiesta la importancia de que los modelos educativos flexibles estén orientados en potenciar los proyectos de vida de los estudiantes. Esto no se ve reflejado en el tipo y la forma de educación tradicional que se implementa en la escuela El Recreo, ya que, de acuerdo con los testimonios, las proyecciones de vida se centran en el campo, tanto de los estudiantes como de los miembros de la comunidad (MEN 2016, 62).

En este sentido, la educación que se ofrece en este contexto rural, podría propender por ser una en la que los individuos creen y refuercen herramientas que les permita construir planes de vida que también contemplen la posibilidad de continuar en la ruralidad bajo unas mejores condiciones de vida. Lo anterior, en concordancia con lo que busca el PNDE, pero que a la fecha no se implementa, el fomento de “la vocación estudiantil: potencialidades de los estudiantes, el proyecto de vida, proyectos productivos, una educación contextualizada para el campo y que incentive el desarrollo económico, con enfoque holístico” (MEN 2016, 62).

Esto evidencia cómo la educación que reciben los niños y niñas en la ruralidad, desaprovecha los intereses, motivaciones y a la vez no incluye los simbolismos, significados y saberes que se construyen en el campo. Como se ha identificado, en la escuela El Recreo no les enseñan a los educandos los elementos necesarios para continuar viviendo y potenciando su contexto, por lo que no pueden en la escuela formarse en y sobre el campo. En este sentido, las alternativas para esta población son migrar a las ciudades para obtener una educación formal o quedarse en el medio rural bajo las mismas condiciones socioeconómicas y de desigualdad que actualmente presentan.

La política educativa colombiana en la implementación de sus estrategias y lineamientos no se ha comprometido a investigar, profundizar y reforzar esta identidad colectiva y simbólica del campesino. Es decir que, no ha ejecutado acciones pertinentes y contundentes que permitan dignificar, valorar, reconocer la vida de los pobladores rurales a través de la integración de sus saberes, cosmovisión, su historia cultural y experiencias de vida en los programas educativos y curriculares. Esto cómo es posible observar, es una falta de inclusión que invisibiliza las luchas sociales campesinas, los problemas históricos agrarios y de conflicto en la ruralidad.

En Colombia son pocos los proyectos educativos formales que abogan por una educación propia o que se articulen en procesos de diálogo con los campesinos para reconocer sus necesidades comunitarias, sus valores culturales y democráticos. Consecutiva e históricamente este sector ha sido desoído y sobre él se han implementado

políticas económicas, educativas y sociales que no han tenido impacto favorable en la población rural. Para revertir este efecto alienante, Freire acude a la emancipación como consecuencia de la lucha por la liberación, dada por el sentido de los oprimidos de “liberarse de sí mismos y sus opresores” (Streck, Redin y Zitkoski 2015, 184).

En este sentido, la educación contextualizada se convierte en una propuesta fundamental en el acto - práctica de la educación rural y de la atención de las necesidades socioeducativas de las poblaciones diversas del país, ya que por el momento, solo es contemplable en el discurso que se establece en la política educativa nacional. Es decir, la educación campesina está establecida en la Ley 115 de 1994 y en el PNDE 2016 y 2026, sin que sus principales características se reflejen en la ruralidad.

### **1. Acciones educativas contextualizadas para la implementación de la política educativa actual en escuelas rurales**

Como se ha evidenciado a través de esta investigación, la política educativa colombiana aborda ciertos elementos que podrían considerarse propios de una educación contextualizada. Se observan algunos puntos de encuentro con los postulados de la teoría crítica y social de aprendizaje, en donde se incluye la importancia de la participación de la comunidad, currículos y evaluaciones pertinente a los contextos, la relevancia de la conservación y reproducción prácticas propias y culturales, así como también, la necesidad de cambio de paradigma de la educación actual. De igual manera, la política educativa colombiana analizada, presenta otras propuestas que no se encuentran estudiadas en la teoría empleada en el presente estudio, y que a su vez, podrían mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los escenarios rurales.

En otras palabras, la formulación de estrategias descritas en la Ley 115 de 1994 y el PNDE 2016-2026, como los proyectos institucionales de educación campesina, la caracterización a la población para reconocer sus necesidades y potencialidades, capacitación constante a los docentes rurales e incentivos económicos y sociales para estos, pueden influir beneficiosamente en el mejoramiento de las condiciones de la educación que se propone para los contextos educativos del campo. Aun así, cuando se revisa la historia de la educación rural hasta la actualidad (anexo 1), se evidencia que no basta con la formulación de propuestas, que sin duda son innovadoras y necesarias como punto de partida en el proceso de implementación, para lograr un cambio significativo de la educación campesina.

Por otra parte, para lograr un cambio en el paradigma de la educación en la ruralidad que no sea exclusivamente dependiente del gobierno nacional, departamental o municipal, resulta esencial la autoorganización de las comunidades campesinas, ya que, además de fortalecer las comunidades de aprendizaje, son un medio de estudio y práctica para hacer cumplir las disposiciones de las políticas públicas. De acuerdo con Freire (2005), las masas populares no deben esperar que la organización sea promovida desde los opresores, por lo que, esa tarea corresponde al liderazgo de las comunidades. De igual manera, debe buscarse que estas organizaciones sean críticas y conscientes, con la capacidad de problematizar la realidad nacional en la que se encuentran inmersos.

Es primordial que el docente rural además de acceder a una formación y/o capacitación pertinente para la ruralidad, se vincule comprometidamente con la comunidad y con los estudiantes, teniendo en cuenta en el proceso de enseñanza las características del entorno y sus pobladores. Esto con la finalidad de contribuir en la eliminación de las brechas creadas por la educación bancaria a través de las jerarquías. De esta forma, la educación pasa de ser el “acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos”, a ser una “praxis educativa” que da paso a una “acción cultural liberadora”, como argumenta Freire (Freire 2005, 60,103).

Cómo es posible observar, existe una desarticulación en el sector rural entre lo establecido e implementado de la Ley 115 de 1994 y el PNDE 2016-2026. Los planteamientos de dichas políticas se consideran pertinentes para el contexto rural, debido a que proponen el desarrollo de una educación contextualizada que discursivamente menciona el reconocimiento e inclusión de la población rural. Sin embargo, la dificultad se origina en la aplicabilidad de la ley y el plan, pero además, de la agencia del docente y de la colectividad en sus procesos educativos y comunitarios para la materialización de una educación contextualizada y consigo la atención oportuna de las necesidades socioeducativas.

En este sentido, la propuesta de esta investigación se centra en la aplicabilidad rigurosa y comprometida de la educación contextualizada en medios rurales como es sustentada por sus principales exponentes, esto, mediado a través de la política educativa, las instituciones educativas, los docentes y por supuesto de la comunidad campesina. La educación contextualizada contiene los elementos necesarios para contribuir al cambio del paradigma tradicional, la elaboración de currículos pertinentes, en la formación de docentes sobre la ruralidad y la diversidad de Colombia. Esto, simultáneamente posibilita la participación, inclusión, visibilización y dignificación de la población rural, no



solamente en los procesos educativos, sino también históricos, sociales, culturales y económicos del país.



## Conclusiones

El abordaje de los lineamientos referentes a una educación rural contextualizada en la política educativa de Colombia, permite retomar un tema esencial, ya que pone en cuestión la educación que se ofrece en las regiones rurales del país. A lo largo de la investigación, se ha evidenciado cómo las políticas educativas con elementos centrados en la atención a la ruralidad, retoman ciertos tópicos abordados desde la teoría del aprendizaje y la pedagogía crítica, mismos que se consideran importantes para construir una educación contextualizada.

Sin embargo, también se encuentra que no ha existido un compromiso sólido por parte del Estado en la implementación de las estrategias formuladas en la Ley General de educación y de los planes decenales. La educación para estas poblaciones aún está caracterizada por prácticas educativas poco profundas y descontextualizadas, reforzando una idea general y universal de la educación, a través de currículos acrílicos, desadaptados y vaciados de las particularidades de los contextos.

La aproximación a los estudiantes, familias y docente de la escuela rural el Recreo, es uno de los pilares fundamentales de esta investigación que permite sustentar que las necesidades socioeducativas de esta población permanecen desatendidas y sin resolver por parte del gobierno nacional, departamental y municipal. Dicha desatención se evidencia cuando las prácticas económicas y los conocimientos campesinos no son reconocidos y articulados dentro de los procesos educativos. Además, cuando se carece de recursos tecnológicos, pero también, el contenido, el material educativo, el currículo y la formación docente, están desactualizados y son poco pertinentes para las experiencias que se construyen cotidianamente en la vereda y la ruralidad.

A pesar de que desde la creación de la Ley 115 y el primer Plan Decenal de Colombia (1995-2005) las políticas educativas han involucrado a la educación rural dentro de sus discursos, en la práctica del contexto estudiado se reconoce que su implementación ha tenido poco alcance. Dicha evidencia permite reflexionar sobre la responsabilidad del Estado y de otros actores involucrados en la implementación de una educación contextualizada. Es decir, si bien la política educativa para la educación rural como se ha visto a través de la investigación ha tenido un escaso acercamiento al contexto

rural analizado, vale la pena cuestionar si ¿Esto es suficiente para que no exista una contextualización de la educación en la escuela rural El Recreo?

A través de la revisión teórica de la cognición situada y la educación liberadora que aportan a la consolidación y comprensión de una educación contextualizada, se encuentra que para esta priman las poblaciones oprimidas y la reivindicación de la diversidad. Debido a que la educación contextualizada propone construir los contenidos y demás elementos curriculares a partir de las necesidades y particularidades del medio en el que se desarrollan y se relacionan los y las estudiantes. Esto posibilita que la educación adquiera sentido, que las poblaciones vulnerables sean incluidas, articuladas a procesos socioeducativos, que también los saberes particulares del contexto se conserven y potencien a favor del mismo.

Así mismo, la educación contextualizada necesita del reconocimiento del contexto desde sus particularidades, dificultades hasta sus saberes y potencialidades. El reconocimiento y su arquitectura no solo debe ser promovida “desde arriba” pues se corre el riesgo de producir individuos y colectividades de comportamientos pasivos y dependientes de las directrices del Estado. Además, no es este último el conocedor del contexto, ni de su historia y prácticas, porque lo que una comunidad activa forjada “desde abajo”, puede producir una organización social con el criterio para decidir cuales prácticas y saberes contextualizar en su educación.

Es así como resulta fundamental la participación de los actores del contexto (comunidad educativa, estudiantes, docente, instituciones educativas) mismos que están llamados a la construcción de espacios en la gestión educativa con el fin de hacer conocer y buscar solución a sus propias necesidades socio-educativas. En este sentido, la falta de la participación de los habitantes rurales y del docente dificulta también la implementación de una política educativa contextualizada pues esta queda a disposición de los hacedores e implementadores de la misma.

En decir, la responsabilidad de la implementación y la contextualización de la política educativa corresponde tanto al Estado (propiciar espacios, caracterización, otorgar recursos, investigación, etc.) como a los contextos, los docentes, la comunidad y las instituciones educativas. Cabe considerar también, si el Estado colombiano tiene interés legítimo en implementar una educación contextualizada en la ruralidad y si en un contexto nacional marcado por la violencia y la persecución política la comunidad rural tiene capacidad para contextualizar la educación.

De igual manera, es necesario analizar el rol del docente en la contextualización de la educación rural, ya que, como se ha mencionado este también tiene responsabilidad y agencia en su construcción e implementación. Resulta primordial entonces, discutir las formas en que los planes de aula se construyan en una dirección crítica, cuando la educación del propio docente procede de una educación bancaria como le llamaría Freire. Si los conocimientos de los campesinos no son reconocidos por la política educativa y tampoco por el docente, la educación se sectoriza, dividiendo el trabajo manual del trabajo intelectual. Dicho de otro modo, se mantiene una relación vertical entre la academia y la población, dificultado que esta última se apropie de sus procesos educativos, pues se reproduce el discurso de que la academia se encuentra por encima de los saberes propios. Este es el espacio para que los docentes se apropien del campo (entendido como su espacio de trabajo y comunidad) y actúen como puentes para llenar los vacíos de la implementación de la política educativa y de la educación oficial.

Lo identificado en el contexto educativo rural El Recreo permite cuestionar los acontecimientos a los cuales se enfrentan las escuelas de la ruralidad colombiana en la actualidad, también las acciones estatales realizadas para atender las necesidades socioeducativas que en estos medios se presentan y las acciones de los actores de los contextos. En este orden de ideas, no es posible referir que existe en la ruralidad de El Recreo una implementación de lo que establece la Ley 115 de 1994 o el PNDE 2016 - 2026 sobre una educación contextualizada, ya que no se asiste e involucra a los contextos y tampoco los actores principales del mismo participan activamente de sus propios procesos sociales y educativos.



## Obras citadas

- Abós Olivares, Pilar, Concepción Torres Sabaté, y Joan Fuguet Busquets. 2016. “Aprendizaje y Escuela Rural: La visión del alumnado”. *Sinéctica - Revista Electrónica de Educación* (49): 1-17.
- Alcaldía de Municipal de Génova. 2020. “Comunidad de vereda El Recreo y Alcaldía se unieron para mejorar la red vial”. *Alcaldía de Génova*. 25 de enero. <http://www.genova-quindio.gov.co/noticias/comunidad-de-vereda-el-recreo-y-alcaldia-se-unieron>
- Arias Calderón, Jorge, Raquel Ceballos Molano, Bairon Otálvaro Marín, Lyda Córdoba Hoyos, y Ángela Martínez Sander. 2015. “La participación ciudadana en la implementación de las políticas educativas en Colombia”. *Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)* 31 (53): 130-139.
- Arias Gaviria, Jairo. 2017. “Problemas y retos de la educación rural colombiana”. *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas* (33): 53-62. doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Báez, Myriam. 2006. *La Educación en los Orígenes Republicanos de Colombia*. Tunja: Imprenta y publicaciones de la UPTC.
- BM, Banco Mundial. 2020. “Impacto de la crisis de Covid-19: En la educación y respuestas de política en Colombia”. *Banco Mundial*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/641601599665038137/Colombia-COVID-education-final.pdf>
- Boix Tomás, Roser. 2004. *La Escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- \_\_\_\_\_. 2011. “¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula Multigrado”. *Profesorado* 15 (2): 13-23.
- Bruner, Jerome. 1990. *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano* 3. Barcelona: Paidós.
- Bustos Jiménez, Antonio. 2011. “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14 (2): 105-114.

- Civera Cerecedo, Alicia, y Antón Costa Rico. 2018. “Desde la historia de la educación: Educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación* 7: 9-45. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- CMGRD, Consejo Municipal de Gestión de Riesgos y Desastre. 2020. *Estrategia municipal de respuesta a emergencia. Informe Gestión de Riesgos del Municipio de Génova*. Génova, Quindío: CMGRD.
- CO. *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional 116, 20 de julio de 1991.
- CO. *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 [Ley General de Educación]*. Diario Oficial No. 41.214, 08 de febrero de 1994.
- CO. *Sentencia T-743 del 23 de octubre de 2013*. M. P.: Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corchón Álvarez, Eudaldo. 2000. *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona. Barcelona: Oikos-Tau.
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2018. *Colombia - Censo Nacional de Población y Vivienda*. Bogotá, D. C.: DANE.
- de Zubiría Samper, Julián. 2010. *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio Editoria.
- Delgado Múnevar, William Gilberto. 2017. “Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista”. *Revista Redipe* 6 (2): 67 - 80. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/197>
- Díaz Barriga, Frida. 2006. *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- \_\_\_\_\_. 2003. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2): 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Echavarría, Carlos Valerio, José Hoover Vanegas García, Lorena González Meléndez, y Julián Santiago Bernal Ospina. 2019. “La educación rural 'no es un concepto urbano'”. *Revista de la Universidad de La Salle* (79): 15-40. doi: <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- El Quindiano. 2021. “En Génova se firmó convenio para el mejoramiento de la vía en El Cedral”. *El Quindiano*. 27 de mayo. <https://www.elquindiano.com/noticia/26926/en-genova-se-firmo-convenio-para-el-mejoramiento-de-la-via-en-el-cedral>
- FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. 2004. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras,*



- México, Paraguay y Perú: Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC*. Roma: FAO.
- Farfán Flores, Pedro Emiliano. 2020. “Una didáctica fundamentada en las necesidades sociales de América Latina. Replanteando la didáctica crítica”. *Universidad de Guadalajara* 12 (21): 289-303. [https://ojs.sociologia-  
alas.org/index.php/CyC/article/view/215](https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/215)
- Fecode, Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. 2017. *El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026*. Bogotá, D. C., Colombia: Fecode.
- Ferreira, Francisco, y Michael Walton. 2004. *La desigualdad en América Latina ¿Rompiendo con la historia?* Washington: Serie Desarrollo para Todos Banco Mundial.
- FExE, Fundación Empresarios por la Educación. 2018. *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022*. Bogota, D. C.: FExE.
- Figueredo, Carlos Arturo, Jorge Eliécer González, y Héctor Julio Cortázar. 2016. “Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los Planes de Desarrollo 2004 – 2018”. Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/5528>
- Freire, Pablo. 1997. *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, Bárbara Yadira. 2007. *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giddens, Anthony. 1995. *La construcción de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, Liliana. 2014 . “A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de Independencia”. *Praxis Educativa* 14 (15): 125-140. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.125-140>
- Hamodi, Carolina, y Sara Aragués. 2014. “La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos”. *PalObra* (14): 46-61. <http://hdl.handle.net/11227/7784>
- Heaven, Catie. 2010. *Herramientas Comunitarias: Plan para identificar necesidades y recursos locales*. Kansas, EU: Caja de Herramientas Comunitarias.

- Helg, Aline. 1987. *La educación en Colombia: 1918 - 1957, Una historia social, económica y política*. Bogotá, D. C.: Fondo Editorial CEREC.
- Heller, Agnes. 1978. *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández Bonilla, Juan Miguel. 2018. "La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia". *El Espectador*, 19 de mayo. <https://bit.ly/3OHqiVp>
- Hernández, Yoliana. 2020. *Revisión documental de las trayectorias y prácticas de la educación rural en Colombia entre 1994-2018*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kay, Cristóbal. 2007a. "Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina". *Iconos. Revista en Ciencias Sociales* (29): 31-50. <https://doi.org/10.17141/iconos.29.2007.230>
- \_\_\_\_\_. 2007b. "Pobreza rural en América Latina: Teorías y estrategias de desarrollo". *Revista Mexicana de Sociología* 69 (1): 69-108. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2007.001.6084>
- \_\_\_\_\_. 2009. "Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: una nueva ruralidad?". *Revista Mexicana de Sociología* 71 (4): 607-645.
- Lahera, Eugenio. 2006. "Del dicho al hecho: ¿cómo implementar las políticas?". *Revista del CLAD Reforma y Democracia* (35): 1-10.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Lomas, Carlos. 2002. *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano Flórez, Daniel. 2012. "Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural". *Revista de la Universidad de La Salle* (57): 117-136.
- Luna González, Mónica. 2019. "Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (1): 17-19. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100017>
- Martín, Jaime Fernando, Gustavo A Dufour, Alessandro Mart, Alessandro Martín, y Paula Amaya. 2013. *Introducción al análisis de políticas públicas*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Matijasevic, María Teresa, y Alexander Ruiz Silva. 2013. "La construcción social de lo rural". *ReLMIS* (5): 24-41.

- Medellín Torres, Pedro. 2004. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas - División de Desarrollo Social CEPAL.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. 1963. *Decreto 1955*. Diario Oficial No. 31.190, 25 de septiembre. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Balance del Plan Decenal de Educación 1995-2005*. Bogotá, D. C., Colombia: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_. 2016a. *Plan Nacional de Educación 2016-2026 "El camino hacia la calidad y la equidad"*. Bogotá, D. C., Colombia: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_. 2016b. *Encuesta Nacional*. Bogotá, D. C.: Colombia.
- \_\_\_\_\_. 2018. *Interculturalidad*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Meneses, Yeison. 2016. "La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* |8 (27): 35-66. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Montes Ovalle, Emperatriz. 2018. *Propuesta de la Mesa Nacional de Educación Rural: La paz con equidad y justicia social se construirá desde la ruralidad colombiana*. Arauca: Congreso Educación Rural.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos. 2016. "Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 46 (2): 65-96.
- Moreno Camara, Sara, Pedro Ángel Palomino Moral, Antonio Frias Osuna, y Rafael del Pino Casado. 2015. "En torno al concepto de necesidad". *Index de Enfermería* 24 (4): 236-239. doi: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Murad, Rocio. 2003. *Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia*. Santiago de Chile: CELADE – CEPAL.
- Narváez, Eleazar. 2006. "Una mirada a la escuela nueva". *Educere* 10 (35): 629-636.
- ONU, Naciones Unidas. 2018. *Declaración de los derechos de los campesinos y campesinas*. ONU.
- Ortega Prieto, Miguel Ángel. 1994. "¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha". *Revista de Educación* (303): 211-242.

- Ortiz, Sutti. 1979. "Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los sistemas cognoscitivos campesinos". En *Campesinos y sociedades Campesinas*, de Teodor Shanin, 288-301. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, Ilich , y Jaime Rafael Vizcaíno. 2014. "La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del derecho humano a la educación". *Educación y Ciudad* (27): 27-50.
- Perfetti, Mauricio. 2003. "Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia". *Fundación para la Aplicación y Enseñanza de la Ciencia*. <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>
- Pita Torres, Blanca Aurora. 2020. "Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas". *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas* 20 (39): 139-151. doi: <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.2a09>
- Rengifo Vásquez, Grimaldo. 2016. *Guía para la contextualización de la educación ambiental intercultural*. Lima: Cooperación Alemana, implementada por la Deutsche Gesellschaft für.
- Riella, Alberto, y Rossana Vitelli. 2005. "Desarrollo territorial, ciudadanía y escuelas rurales: una reflexión para el caso uruguayo". *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales, Pampa* 1 (1): 131-146. doi: <https://doi.org/10.14409/pampa.v1i1.3123>
- Rivera Sepulveda, Álvaro. Andrés 2015. "Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad". *Itinerario educativo* 29 (65): 99-120. doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rodriguez Mena, Mario, y Roberto Corral. 2006. "How Participation in a Learning Community Transformed a Community of Practice". *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network* 38 (4): 19-24.
- Romero, Fernando, Ana A. Lichilín, y David Zafra. 1994. *Para leer la Ley General de Educación*. Bogotá: Susaeta Ediciones.
- Rosero Navarrete, Julián David. 2014. "Los 20 años de los fines de la educación y su realización en el marco de un enfoque de derechos". *Magazín Aula Urbana* (93): 2-5.

- Santa María, Mauricio, y Paula Acosta. 2007. *Colombia. Plan Decenal de Educación 2006–2015: notas de política*. Caracas, Venezuela: Unidad de Publicaciones de la Corporación Andina de Fomento.
- Secretaría de Educación del Quindío y Gobernación del Quindío. 2020. *Plan Sectorial de Educación: Tú y yo somos Quindío 2020-2023*. Armenia, Quindío: Gobierno del Quindío.
- Semana. 2018. “¿Cuánta plata necesita la educación pública colombiana?”. *Semana - Sección Educación*. 11 de octubre. <https://www.semana.com/pais/articulo/cuanto-dinero-le-falta-a-la-educacion-publica-en-colombia/263115/>
- Singh, Amarjit, y Clar Doyle. 2006. *Reading and teaching Henry Giroux*. St. John's, Newfoundland: Peter Lang.
- Streck, Danilo R., Euclides Redin, y Jaime Jose Zitkoski. 2015. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL.
- Suárez, Nelly del Carmen, y Isaías Tobasura. 2008. “Lo rural, un campo inacabado”. *Revista Facultad Nacional de Agronomía* 61(2): 4480-4495. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/refame/article/view/24781>
- Terigi, Flavia. 2008. “Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículo único, el aula estandar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”. En *Educación: posiciones acerca de lo común*, editado por Frigeiro Graciela y Gabriela Diker, 209-221. Buenos Aires: Del Estante.
- Torrejano, Rodrigo Hernán. 2017. *La política educativa en Colombia*. Bogotá, D. C.: Temis.
- Torres Quiñones, Camilo, y Jhon Fredy Salazar Molina. 2017. “Análisis histórico, técnico y educativo de las escuelas radiofónicas de Acción Cultural Popular de 1947 a 1967”. Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9554>
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Unesco.
- Vargas, Tahira. 2003. *Escuelas Multigrado ¿Cómo funcionan?* Santo Domingo: Unesco, Editora de Colores.
- Vygotski, Lev. 1979. “El desarrollo de los procesos psíquicos superiores”. En *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*, de Vygotski Lev, 123-140. Barcelona: Crítica.

- Walsh, Catherine. 2009. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *Construyendo Interculturalidad Crítica* 75 (96): 167-181.
- Wenger, Etienne. 2000. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yepes Cardona, Susana. 2015. "Educación intercultural en contexto rural: Una mirada desde y hacia el currículo". Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/6480>
- Zabalza Beraza, Miguel. 2012. "Territorio, cultura y contextualización curricular". *Interaccoes* (22): 6-33.

## Anexos

### 1. Anexo: Historia de la educación rural colombiana 1811-2010

Desde la época de la independencia colombiana, la educación a los campesinos ha estado relegada. Inicialmente, la educación colonial era impartida a los americanos sobre los fundamentos de la religión católica, escuelas que además eran subvencionadas por las mismas comunidades religiosas, y en donde los planes de estudio sólo impartían temática de la doctrina, pues de esta manera se mantendría sumisa a la población (Baez 2006). Poco después, en 1811 y 1812, tres regiones colombianas a través de sus respectivas constituciones dieron prioridad a la política social educativa. Por ejemplo, la Constitución del Estado de Cundinamarca contenía tres objetivos educativos: i) formación de ciudadanos activos, ii) fortalecimiento de la doctrina cristiana y de ciencias naturales para el desarrollo económico y iii) vigilancia y control del estado sobre la institución. Las otras dos Constituciones del Estado de Antioquia y la República de Tunja promulgaron objetivos parecidos en el año 1812 (Torrejano 2017, 3).

Entre los años 1820 y 1850, se inició el proceso de una legislación educativa, en donde la Constitución de Cúcuta 1821 y el Congreso de Angosturas 1819, sentarán las bases de la educación de Colombia. De acuerdo con las intenciones de las nombradas anteriormente, se buscaba replantear las viejas costumbres coloniales, despojar de privilegios e implantar la igualdad de derechos y deberes para todos, sin importar su raza ni clase (García 2007). En palabras de Ramírez y Ventresca, citados por Zuluaga (1996) “el Estado-nación como forma de organización política que debía otorgar a los individuos la ciudadanía, adoptó la escolarización masiva como la forma de crear vínculos recíprocos entre los individuos y los Estados-nación”.

Después de superar el periodo de constituciones regionales, se adopta una nueva Constitución Nacional (1821), en el que son incluidos nuevas leyes y decretos para el establecimiento de nuevas instituciones educativas y formas de enseñanza. Dentro de lo legislado se ordena por ejemplo en 1821, la constitución de escuelas de primeras letras en colectividades de más de 30 habitantes, instrucción de niños entre 6 y 12 años, la creación de escuelas para niñas en los conventos, becas para los indígenas (1822), extensión de la enseñanza educativa y su gratuidad a todo el territorio nacional (1826), misma ley que establece la configuración de universidades nacionales. Sin embargo, en 1835 se

destituyen las medidas tomadas con respecto a la política educativa, y el Estado se concentra en diferentes intereses y cuestiones de la educación, como los planes de estudios, metodologías de la enseñanza, y las nuevas universidades (Gutiérrez 2014)

Aunque el Estado se interesó por la educación, sus principales problemas siempre han estado caracterizados por falta de recursos, además, de la ausencia de maestros y de textos. Esto no es de extrañar, dado que el funcionamiento de las escuelas estaba financiado por cuotas de los padres de familia y la atención de los sacerdotes.

Por otro lado, García (2007) sugiere que la educación estaba sentando las bases de inclusión (1821), pues se contempló la educación “social” para las mujeres, huérfanos, mendigos e indígenas, no obstante, su alcance fue poco significativo. Asimismo, lo fue para la sociedad campesina, en palabras de García (2007), uno de los grandes problemas de la educación republicana es el hecho de haberse pensado como un programa educativo “urbano”. Si bien, los desarrollos educativos de la Gran Colombia contribuyeron a la alfabetización de un número considerable de habitantes, dejó por fuera del sistema a la educación campesina” (García 2007, 246).

El impedimento principal para la asistencia de los niños rurales a la escuela consistía en que estas se encontraban ubicadas en las cabeceras municipales, sumado a las difíciles situaciones económicas por las que atravesaban los campesinos. La educación era vista como una actividad poco rentable y algo a lo que solo la élite podía acceder, pues un campesino no podía permitirse enviar a su hijo a la escuela debido a que éste aportaba en la generación de ingresos económicos trabajando la tierra (Torreano 2017, 71). De acuerdo con este autor, tampoco había demasiado interés en que los niños asistieran a las escuelas debido a que se consideraba que la calidad de esta no era suficientemente tentadora, ya que después de un aprendizaje de cuatro años, el estudiante medianamente acertaba a leer una carta y sacar alguna cuenta (Torreano 2017, 66). Adicional a esto, no había indicios que mostraran las intenciones de que el Estado estableciera escuelas para los campesinos, en razón de que esto significaba que él mismo debería otorgar los recursos, pues, difícilmente contaría con el apoyo de las familias campesinas que era, en síntesis, una población realmente pobre. Todo lo anterior evidencia que, durante la educación republicana, esta segregó a la población “más numerosa y útil de la patria: la campesina” (García 2007, 362).

Fue hasta 1904 que la legislación colombiana decreta la educación en escuelas rurales, según disposición de lo siguiente: funcionaría en asentamientos ubicados a más



de 3 kms de la cabecera, en la que residieran al menos 20 niños en edad escolar, siempre que se contara con los recursos para su funcionamiento. De acuerdo con la historiadora Helg, la diferenciación entre estas escuelas no era muy clara. La principal disimilitud consistía en que los programas o planes de estudio estaban adaptados, es decir, la escuela urbana comprendía 6 años de estudios: 2 años de estudios elementales, 2 de estudios medios, y 2 de estudios superiores, los cuales daban el visto bueno para emprender la secundaria; en contraste con la rural que, sólo abarcaba 3 años de estudio. La intervención de la iglesia católica en aquel tiempo disminuía el real porcentaje de escolaridad del sector campesino al orientar el funcionamiento de las escuelas rurales alternadamente, con un día destinado para la educación de mujeres y otro para la educación de los hombres (Helg 1987, 48).

Justamente, en Colombia las mujeres conformaban la mitad de la población en procesos educativos así: en las zonas rurales alcanzaban un 47% de participación estudiantil y en las zonas urbanas el 46,3%. Dadas estas circunstancias, y debido a la escasez de maestros, las mujeres con tan solo unos años de estudio (de 4 a 6), pertenecientes a la clase media de las ciudades pequeñas, algunas con pequeños conocimientos agrícolas y sobre todo con “buena conducta y profesar la religión católica” fueron encomendadas para la educación rural. En 1931 de 3.849 maestros rurales según censo, el 90% eran mujeres, y sin ninguna preparación pedagógica (Helg 1987, 50-52).

En 1934, el presidente López Pumarejo, en su primer mandato, caracterizado por priorizar en su discurso y qué hacer político a las cuestiones sociales y laborales; durante su posesión anunció que daría preferencia a la educación, contemplándola como un instrumento de desarrollo económico. Así mismo, uno de los cambios más importantes de este presidente respecto a la educación se daría al realizar la reforma constitucional de 1936, cuando se eliminó el artículo que daba potestad a la iglesia católica de conducir la educación pública.

El programa político de López Pumarejo se consideró original pues buscaba una integración nacional, donde todos, incluidos los campesinos y las mujeres contribuirían en la modernización del país, en el desarrollo económico y productivo a través de la mano de obra calificada, incremento del consumo y aumento de la producción de las tierras, que dio lugar a una necesaria reforma agraria. Para lograr esto, una reforma educativa resultaba sustancial: buscaba que fuera una educación técnica y científica en todos los niveles, es decir, formando a pensadores, administradores, diplomáticos, de igual manera que soldados, artesanos y agricultores. La educación no estaría dirigida expresamente

para los niños y jóvenes, sino qué los adultos deberían participar en ella, la preparación de los maestros debía mejorarse, se construirían más escuelas y restaurantes escolares, bibliotecas, entre otros. La Comisión de la Cultura Aldeana y Rural fue un producto del programa de la “Revolución en Marcha” del presidente de la época y aunque su duración fue de tan solo 6 meses, constituyó uno de los primeros pasos para el estudio socio-demográfico de la región rural de Colombia (Helg 1987, 145-156).

A pesar de todos los intentos reformistas del presidente López Pumarejo, y la ampliación del presupuesto para la educación básica rural, finalizando 1936 las inconformidades de otros partidos políticos sobre la reforma agraria dieron lugar a que las políticas propuestas se tornaran más moderadas. Esto conllevó a que el Ministerio de Educación tuviera poca acción, y que, en efecto, el presidente reconociera en 1937 que “el movimiento se le había escapado de las manos y que la técnica que predicaba no se había aplicado en el Ministerio” (Helg 1987, 149).

Tras la renuncia de López Pumarejo, las acentuaciones de las diferencias sociales y las cada vez más estrechas luchas políticas entre conservadores y liberales se entreteje lo que en la historia colombiana se conocería como la época de la violencia. La mecanización de la agricultura estrechó el mercado laboral para los campesinos y debieron migrar a la ciudad. Sin embargo, este no fue el único motivo para la migración. La lucha partidista puso en juego la seguridad de las personas que vivían en el campo, los “latifundistas organizaban bandas y sembraban el terror con la finalidad de apropiarse de parcelas abandonadas por pequeños campesinos perseguidos”, constantemente las fincas y aldeas fueron incendiadas y masacrados sus habitantes al reconocerse o identificarse como militantes de uno u otro partido político (Helg 1987, 210).

Entre 1945 y 1957 la demografía del país aumentó en un 36% y también incrementó la población asistente a la escuela primaria, tanto del sector público como del privado, el cual tomaba cada vez más fuerza. La escuela oficial urbana tuvo un aumento de 111% de alumnos inscritos y 537% en la escuela privada, en comparación con la escuela rural que constituía un aumento de 57%. Entre 1950 y 1957 y con el objetivo de hacer frente a la migración rural el Gobierno Nacional abre alrededor de 2900 escuelas rurales, sin embargo, el estado de estas era lamentable, en contraste con el mobiliario de la escuela urbana que incluso contaba con instalaciones sanitarias y agua. La población rural se encontraba retrasada en comparación con la educación urbana, no solo en asistencia, infraestructura, salarios desmejorados a los educadores rurales, sino también, en diferentes beneficios y servicios públicos escolares, como el restaurante escolar, donde

sólo el 6,5% de las escuelas rurales tenían la posibilidad de alimentar a sus estudiantes, mientras las escuelas urbanas en un 37%, y el servicio de vacunación y “carné de salud” que no fue exigido en el área rural pues no se contó con este servicio pese a la mal nutrición y salud deficiente de los niños de la comunidad (Helg 1987, 246-252).

Un intento de lo que se podría llamar educación contextualizada en la ruralidad se dio cuando las autoridades encargadas intentan dar a la educación primaria del campo una “orientación resueltamente agrícola y diferente a la de la escuela urbana”, limitando con ello el éxodo rural”. No fue sino hasta 1950, que la legislación “restableció las diferencias entre la escuela rural y urbana”, indicando, además, tres categorías para las escuelas primarias: “la escuela urbana con cinco años de estudio que permitía el acceso al colegio, la escuela rural para niñas o varones con cuatro años de estudio, y la escuela rural “alterna” (un día para los jóvenes y otro para las muchachas) con solo dos años de estudios”. A pesar de establecer las diferencias entre la escuela urbana y rural, de esta última no se evidenció ninguna adaptación de la educación a la “vida campesina” (Helg 1987, 250).

Desde 1948 la educación rural estuvo acompañada por las escuelas radiofónicas mediante la Fundación Acción Cultural Popular orientada por la iglesia católica y desde 1953 sus esfuerzos por la alfabetización y educación básica campesina con contenido religioso era reconocida por el país. Esta estrategia comunicativa social incluía cartillas, libros de la biblioteca campesina, periódicos, cartas y algunos elementos audiovisuales, que la comunidad podía adquirir a precios muy bajos; en 1960 contaba a través de las parroquias asociadas con 904 escuelas radiofónicas y 10,848 estudiantes (Torres y Salazar 2017).

En 1963 el Decreto 1710 reformó la educación primaria, igualando los años de escolarización urbana y rural, es decir, ambas contarían con 5 grados de estudio y un calendario escolar de 198 días. Ese mismo año se expide el Decreto 1955 regulando la formación de maestro de primaria. Esta norma ignora también las necesidades educativas rurales y campesinas pues expresa que “se formará un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria, con preparación adecuada para actuar eficientemente en el medio urbano o rural y para adaptarse a las peculiares condiciones regionales o locales” (MEN, Decreto 1955 1963).

A mediados de los años setentas se llevó a cabo una especie de prueba piloto en la que participó el Instituto de Educación Rural de Pamplona y la Universidad de Antioquia como primeras instituciones en implementar el programa “innovador” y

reconocido en otros países como Escuela Nueva, modelo de enseñanza activa para poblaciones marginales y rurales, con estructura multigradual/unidocente, que busca poner en el centro al alumno como sujeto participativo de su educación en articulación con la comunidad. Mientras este modelo se reproducía en diferentes zonas del país bajo un escenario de altos índices de narcotráfico y conflicto armado, durante las décadas de los ochenta y noventa surgieron otros modelos educativos teniendo en cuenta el nivel de movilidad y la dispersión de la población rural. Es así como nació las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) en la que una sede central ofrecía educación media con un enfoque técnico agropecuario y otras sedes satélites ofrecían educación primaria, todas articuladas a la sede central (Lozano 2012).

La educación como instrumento neoliberal pudo observarse en el gobierno de Cesar Gaviria (1990 - 1994), un periodo de apertura internacional, donde las preocupaciones y exigencias de los organismos multilaterales posicionaron el discurso del papel de la educación en la sociedad como mecanismo productivo y de desaceleración de la pobreza. El programa de gobierno denominado *Plan de Apertura Educativa* reconociendo que la educación rural atravesaba problemas de altos índices de analfabetismo, inasistencia, poca oferta de educación secundaria e insuficiencia en la oferta de docentes, se concentra en diseñar alternativas que conlleven a aumentar “la cobertura, la calidad, la descentralización y la financiación”, expandiendo así el sistema de Escuela Nueva y la producción de textos para la población étnica. Sin embargo, en referencia a la financiación, contrario a lo que se esperaba, este plan “apuntó a la disminución del gasto” (Hernández 2020, 16).

Los siguientes planes educativos de gobierno: *El Salto Educativo y Cultural* (1994-1998), *Un Plan Educativo para la Paz* (1998-2002) y la *Revolución Educativa* (2002-2010) sucedieron en un panorama de crisis política, conflicto armado en gran parte del territorio nacional, problemas sociales y económicos, consolidación de grupos armados ilegales, movilizaciones rurales cocaleras, el incremento de la pobreza campesina, despojos y disputas por tierras y la continuación de la brecha social-educativa entre ruralidad y urbanidad. Las cifras evidenciaban que el acceso a la educación se daba de forma inequitativa y que los más favorecidos eran los centros formativos urbanos, creando situaciones de exclusión social. A pesar de que las políticas educativas tomaban en cuenta la situación educativa rural, no se logra avanzar en cuanto a los problemas y malestares de las décadas pasadas: cobertura, calidad, eficiencia, pertinencia

(contextualización) y gasto público, además de inadecuadas condiciones de infraestructura, sanitarias, de seguridad, entre otras (Hernández 2020, 19-22).

La educación rural está atravesada desde la independencia de Colombia hasta la actualidad, por fuertes y amplias brechas socioeconómicas y necesidades de inversión, tanto en infraestructura como de la participación de las comunidades que allí habitan. Esto posiblemente se deba a que las políticas educativas han estado formuladas en función de las prioridades de la escuela urbana, y salvo algunos proyectos como el PER, ha logrado tener un impacto en la consecución de presupuesto para el aumento de la cobertura y el fortalecimiento de los modelos educativos flexibles para el campo (Fundación Empresarios por la Educación 2018). Sin embargo, no es suficiente hablar de cobertura, pues se deben analizar otros elementos como la educación contextualizada, la participación y la capacidad de incorporar la diversidad cultural y étnica de cada región.