



ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA
Y LA ALIMENTACIÓN *ayudar a construir un mundo sin hambre*



RED LATINOAMERICANA DE INFORMACION Y DOCUMENTACION EN EDUCACION

Socialización del Estado del Arte en Educación Rural en Colombia

MEMORIAS



Bogotá, D. C., Agosto 27 de 2003

Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación –REDUC- a través de su centro asociado en Colombia **UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Centro de Investigaciones -CIUP-**

Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales CRECE,
con el auspicio de la **Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO-**

JACQUES DIOUF

Director General FAO

JAVIER CORVALÁN

Coordinador REDUC en Chile para este trabajo

OSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI

Rector Universidad Pedagógica Nacional

MAURICIO PERFETTI DEL CORRAL

Director de Investigaciones CRECE

GLORIA CALVO

Coordinadora Reduc Colombia

Digitación

Mary Lache

ISBN

El CIUP es el centro fundador asociado a REDUC en Colombia. REDUC es una red cooperativa eficiente, gracias al esfuerzo de todos los centros asociados. Las acciones de la Red son coordinadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP–.

Centro de Investigaciones –CIUP–

Calle 127 12A-20. Teléfonos. 6156537 – 6156526 – 6156537 – 6156531

Fax. 6156537 - 6156512. A. A. 59530. Bogotá, D. C., Colombia

www. reduc. cl

PRESENTACIÓN

Con frecuencia los procesos toman más tiempo de lo que uno quisiera. Cuando en agosto de 2003 se llevó a cabo la *Socialización del Estado del Arte Educación Rural en Colombia* a cargo del Doctor Mauricio Perfetti pensábamos que antes de finalizar el año podríamos tener editadas las memorias del evento. No fue así y sólo un año después ponemos a disposición de ustedes este libro que recoge el estudio del Dr. Perfetti, los comentarios al mismo y la posterior discusión entre los asistentes. También se incluyen algunas experiencias que se llevan a cabo en el país y que tienen como objetivo ofrecer alternativas a los diferentes problemas que enfrenta la educación rural.

Una relectura de los textos que hoy les ofrecemos ponen de nuevo sobre el tapete la necesidad de recuperar experiencias y estrategias que otrora fueron exitosas en la atención al sector rural. También, los diferentes sentidos y formas que asume hoy en día la ruralidad frente a fenómenos como la globalización y el desplazamiento. Igualmente, los esfuerzos que desde el Ministerio de Educación y desde las secretarías se vienen realizando con el fin de articular fuentes de financiación de los organismos multilaterales y presupuestos de los municipios para llevar a las comunidades las diferentes propuestas pedagógicas que se han mostrado adecuadas para la educación rural, tales Escuela Nueva, posprimaria rural y sistema de aprendizaje tutorial –SAT–

Para la realización de este estudio, para su socialización y para esta edición, la Red Latinoamericana de Información y Documentación –REDUC– contó con el apoyo financiero de la Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación –FAO–. Trabajos similares se llevaron a cabo en otros países de América Latina con el objeto de tener puntos de referencia para la formulación de *políticas informadas*, esto es, como producto de revisiones sistemáticas tanto de la investigación como de experiencias significativas. Ahora que comienzan a consolidarse nuevos programas académicos en universidades y nuevas propuestas desde organizaciones no gubernamentales y desde el mismo gobierno para atender al sector rural, cae bien un documento como éste. Sin lugar a dudas va a alimentar futuras discusiones y decisiones.

Gloria Calvo
Coordinadora
REDUC- Colombia

**DIRECCIONES ELECTRÓNICAS DE LOS RESPONSABLES DE LOS CENTROS
ASOCIADOS A LA RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN –REDUC–[®]**

<i>PAIS</i>	<i>NOMBRE RESPONSABLE</i>	<i>CORREOS ELECTRONICOS</i>
ARGENTINA	Susana Carena	reduc@uccor.edu.ar
BOLIVIA	Noel Aguirre	cebiaepb@ceibo.entelnet.bo
BRASIL	Elba Siqueira de Sa Barretto	essb@fcc.org.br
COLOMBIA	Gloria Calvo	gcalvo@uni.pedagogica.edu.co
COSTA RICA	Maribel Castro	reduccr@hotmail.com
CHILE	Bases de datos	Mpoblete@cide.cl
ECUADOR	Jenny Poveda	fecuado1@fe.org.ec - reduc@fe.org.ec
EL SALVADOR	María Francisca Marín de Nóchez	reduces@buho.uca.edu.sv
GUATEMALA	María Luisa Escobar de Gómez	mlgomez@url.edu.gt
HONDURAS	Soledad Altamirano Murillo	cire_reduc@yahoo.com - solmurillo@yahoo.com
MÉXICO	Maricarmen Baldonado	ceemexico@compuserve.com.mx
NICARAGUA	María de los Ángeles Iglesias	cedobimecd@med.gob.ni
PANAMÁ	Ariosto Ardila	icase@sinfo.net
PARAGUAY	Luis Galeano	cpes@cpes.org.py
PERÚ	Teresa Tovar	postmast@eduforo.org.pe
REPÚBLICA DOMINICANA	Leovigildo Rodríguez	biblioteca@pucmmsti.edu.do
URUGUAY	Ana María Bon Calvis	abon@mec.gub.uy - ddp@mec.gub.uy
	Alejandra Yoldi	ayoldi@ucu.edu.uy
VENEZUELA	María Dolores García	cerpe00@cant.net

[®] A estas personas usted puede acudir cuando necesite copia del documento que aparece analizado en los resúmenes analíticos producidos por cada país participante en la red. Los costos de fotocopia y correo los asume el interesado.

TABLA DE CONTENIDO

	<i>Pág.</i>
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	5
COMENTARIOS AL ESTUDIO	111
PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE EDUCACIÓN RURAL	145
AGENDA	177
LISTADO DE PARTICIPANTES	179

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Dr. Mauricio Perfetti del Corral
Director ejecutivo del CRECE

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el estado del arte sobre la situación de la educación básica rural en Colombia durante el período comprendido entre la década de los noventa hasta el presente año. Por educación básica rural se ha entendido la educación obligatoria en el marco de la Constitución Política, la cual comprende nueve grados de educación. Comprende, a su vez, la escolarización de la población de jóvenes y adultos en el medio rural. Para efectos de la realización del estado del arte, se llevó a cabo una sistematización de experiencias y un acopio de fuentes secundarias sobre el tema de la educación rural en Colombia; igualmente se realizó una revisión de las políticas estatales para la promoción de la educación básica en el medio rural. El presente documento tuvo una amplia discusión con base en una socialización de la versión preliminar de este informe; ésta se efectuó en la ciudad de Bogotá, bajo la coordinación de REDUC Colombia, y se recibieron importantes comentarios que fueron incorporados en la presente versión.

El presente documento parte en primer lugar de un contexto del sector en el cual se desenvuelve la educación básica. Este entorno señala indudablemente las severas falencias del sector rural colombiano, en especial la elevada pobreza en la que vive gran parte de esa población, lo cual es fundamental para entender mejor el desenvolvimiento del sector educativo en las zonas rurales. De conformidad con lo solicitado, se incluye un análisis tanto de las políticas públicas como de casos emblemáticos de educación rural. La inclusión de ambos capítulos permite una mayor comprensión de la educación en el sector rural colombiano.

El informe muestra que, a pesar de las enormes carencias del sector rural, y de las grandes diferencias en la mayoría de indicadores socio-económicos en relación con el sector urbano, así como de unos indicadores deficientes en materia educativa, es en las zonas rurales donde en Colombia se vienen dando quizás las experiencias más importantes en materia educativa en cuanto a modelos eficaces y pertinentes, al juzgar por los importantes resultados en términos de calidad (logros-competencias).

El documento contiene cuatro capítulos, el primero de los cuales presenta algunos aspectos socio-económicos de la población rural colombiana y una caracterización global del sistema educativo en el país, destacando su estructura funcional y organizativa y algunos resultados en términos de cobertura, calidad, eficiencia y equidad. El segundo capítulo, presenta el panorama cuantitativo de la educación rural en Colombia, resaltando aspectos relacionados con el analfabetismo, la calidad de la educación, la escolaridad de la población, eficiencia, asistencia escolar y matrícula. El tercer capítulo presenta un análisis de la política educativa durante los noventa con base en los planes de desarrollo, el marco normativo de la

educación durante este período, y se refieren los desafíos más apremiantes que enfrenta la educación rural. El capítulo cuatro presenta una selección de casos emblemáticos y experiencias educativas en educación básica rural en Colombia. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

CAPITULO I: GENERALIDADES DE LA POBLACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Como se verá a continuación, Colombia ha pasado de ser un país que concentraba hacia mediados del siglo anterior cerca de la mitad de la población en zonas rurales, y asumió una rápida dinámica de crecimiento poblacional hacia las zonas urbanas, especialmente durante las últimas décadas, en razón a diferentes situaciones de tipo económico y social, entre los cuales se destacan los cambios estructurales en la actividad agropecuaria, el aumento de la pobreza, especialmente en el ámbito rural, y la intensificación del conflicto armado en las zonas rurales del país, entre otras.

1. Aspectos socioeconómicos

El sector agrícola, durante el período previo a la época de estudio, se caracterizó por su alta dependencia de la política proteccionista de algunas de sus actividades. Durante la década de los noventa, el proceso de apertura económica llevo al sector a un ajuste estructural, que estuvo determinado por la disminución, como en el caso del café, de los precios internacionales, y los efectos de la liberación comercial. Un efecto evidente, desde el punto de vista socioeconómico, es el crecimiento continuo de la pobreza de la población rural que a finales de los noventa afectaba a 83 de cada 100 personas del campo.

A continuación se presenta el análisis de los aspectos socioeconómicos más relevantes del sector rural en demografía, actividad económica, pobreza y conflicto armado y el desplazamiento forzado que están dejando indudables secuelas en la población civil de las zonas rurales de Colombia.

1.1. Demografía

Según el último censo nacional¹, la población colombiana era de 37.664.711 personas, de las cuales el 31% habitaba en las zonas rurales². Los resultados del censo anterior, realizado en 1985, muestran que esta proporción alcanzaba el 35%. Las proyecciones de población (DANE, 2003) muestran que para el presente año la proporción de la población rural del país será del 28%. Estos resultados indican que el crecimiento demográfico de las zonas rurales en relación con las urbanas es menor. Esto es más claro al observar

¹ XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda – 1993

² Es la equivalencia a lo que el DANE denomina Cabecera.

el *Cuadro 1*: mientras la población de las zonas urbanas crece en cerca de 5 millones de personas, entre 1985 y 1993³, en las áreas rurales, en el mismo período, el crecimiento apenas supera las 200 mil personas. De igual forma, según proyecciones del DANE, el número de personas en las áreas urbanas se habría incrementado en los últimos diez años en un poco más de 6 millones y en las zonas rurales no alcanza las 700 mil personas. Así pues, desde 1985 a la fecha, el número de habitantes de las zonas rurales ha aumentado en menos de un millón de habitantes, 11 veces menos del aumento de habitantes en las zonas urbanas que sobrepasa los 11 millones de habitantes nuevos. Si se tienen en cuenta datos anteriores se concluye que el país se ha enfrentado a uno de los más altos procesos de urbanización.

Cuadro 1. Colombia. Población según zona, 1985-2000.

	1985		1993		2003	
	Número	%	Número	%	Número	%
Rural	11.569.836	36%	25.849.387	69%	32.017.189	72%
Urbano	20.913.553	64%	11.815.324	31%	12.514.245	28%
Total	32.483.389	100%	37.664.711	100%	44.531.434	100%

Fuente: Censos 1985 y 1993, proyecciones DANE.

Este lento crecimiento de la población rural ha llevado a un relativo envejecimiento de ésta, así, la población menor de 24 años que llegaba a ser el 59% del total de habitantes en 1993, según el censo de ese año, bajo su representatividad en el año 2000 a 53%⁴, según perfil demográfico realizado por la Organización Panamericana para la Salud, oficina regional de la Organización Mundial de la Salud, en Colombia (OPS/OMS Colombia).

Otro factor que puede estar incidiendo en este relativo envejecimiento de la población rural es la migración campo-ciudad de la población joven. Esto se puede apreciar en el *cuadro 2* donde se muestra la distribución de la población joven, entre 10 y 24 años⁵, en las zonas rurales y urbanas para el año 2000: a medida que se sube en el rango de edad en las áreas rurales la población disminuye, por el contrario en las áreas urbanas, el número de personas en cada rango se incrementa con el rango de edad.

³ Años en los que se realizaron los últimos dos censos de población en Colombia.

⁴ Datos obtenidos demográfico realizado por la Organización Panamericana para la Salud, oficina regional de la Organización Mundial de la Salud, en Colombia (OPS/OMS) Colombia.

⁵ Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se considera como población juvenil personas entre los 10 y los 24 años.

Cuadro 2. Colombia. Distribución de la población joven según rangos de edad y zona, 2000.

	10-14 años		15-19		20-24	
	Número	%	Número	%	Número	%
Rural	1.408.812	40%	1.188.303	34%	918.791	26%
Urbano	2.914.730	32%	3.125.071	35%	2.944.778	33%

Fuente: Adaptado de OPS-OMS (2000)

Esta migración obedece a la búsqueda de mayores oportunidades de la población en los centros urbanos, especialmente de tipo educativo y laboral. En el primer caso, la búsqueda de oportunidades educativas está relacionada con la limitada cobertura en educación secundaria y media en zonas rurales, así como de programas de formación técnica, tecnológica y universitaria, todos los cuales están concentrados en zonas urbanas⁶. Desde el punto de vista laboral, las oportunidades están dadas por la necesidad de encontrar empleo frente a la disminuida demanda de trabajadores agrícolas. A continuación se detallan los aspectos económicos que explican parte de este comportamiento demográfico de la población rural.

1.2 Actividad económica

La economía de las zonas rurales y la capacidad de ingreso de sus pobladores está estrechamente asociada con la actividad agropecuaria, pues se estima que tres cuartas partes de la población rural están vinculadas a ésta. Como actividad predominante en la estructura productiva del sector, los cambios que han surgido de las nuevas disposiciones en materia económica han llevado a un ajuste continuado del sector. Recientes estudios⁷ hacen énfasis en el proceso de reestructuración del sector agropecuario colombiano, el cual se ha profundizado durante los noventa. Algunos aspectos relevantes de este proceso son la tendencia de la agricultura hacia la especialización en cultivos permanentes, el crecimiento sostenido de las actividades pecuarias, y la marcada tendencia de la actividad cafetera a disminuir su participación en la producción agrícola.

Durante gran parte de la década de los noventa el crecimiento del Producto Interno bruto –PIB– del sector agropecuario creció por debajo del PIB total, lo cual llevó a que la contribución de la actividad agropecuaria al PIB total del país cayera hasta el año de 1998, año en el cual se acentúa la crisis económica del país que afectó especialmente las actividades urbanas.

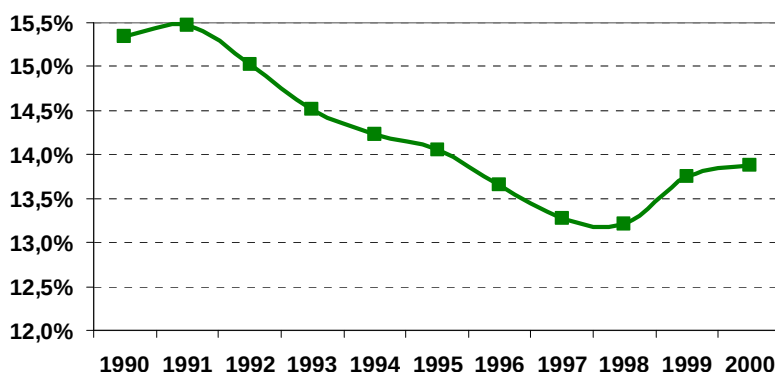
⁶ Bustamante, D, 1998. Alesina, A, 2000.

⁷ A este respecto véase: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (1997) *Transformaciones del agro colombiano en el nuevo modelo de desarrollo*. CEGA – Misión Rural (1998) *Del proteccionismo a la apertura ¿el camino de la modernización agropecuaria?*. Uribe, A. – COPORICA (1998) *Las grandes transformaciones del sector agropecuario en la última década: un análisis regional*.

Después de ese año la participación de la actividad agropecuaria se recupera más como efecto de la crisis de los otros sectores que por un incremento de la actividad agropecuaria, ver *Cuadro 3*.

El comportamiento del PIB agropecuario se debió a los siguientes factores: variaciones en la balanza comercial agropecuaria y agroindustrial debido a las políticas cambiaria y arancelaria surgidas con la apertura económica; el comportamiento de la tasa de cambio que, con el efecto sumado de la inflación, se convirtió en un incentivo para la importación de productos agropecuarios; la coyuntura de bajos precios internacionales en importantes renglones de la actividad agrícola, especialmente a comienzos de la década; y limitaciones de la estructura productiva del sector, caracterizada por altos costos de producción, baja productividad y rezago tecnológico. Por su parte, la reducción de la participación cafetera se explica además por la inestabilidad y la tendencia a la baja en las cotizaciones mundiales, la ruptura del pacto internacional de cuotas, y el agravamiento de problemas climáticos y fitosanitarios.

Cuadro 3. Colombia. Participación de la actividad agropecuaria en el Producto Interno. 1990-2000



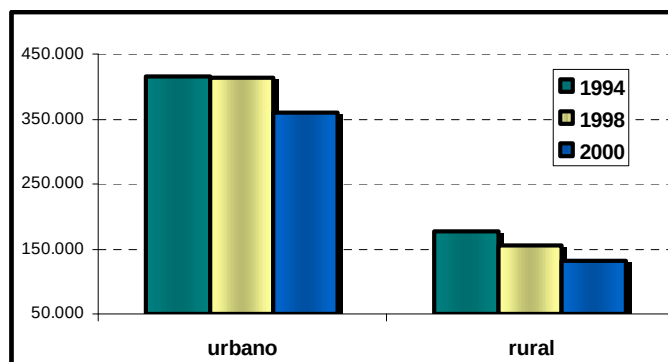
Fuente: DANE

El efecto acumulado de esta situación ha llevado a una disminución continua del ingreso que perciben los trabajadores del campo, por su dependencia directa y casi exclusiva de la actividad agrícola. De acuerdo con Lora y Herrera (1994), los ingresos reales de los hogares rurales se redujeron en cerca de 15% en los primeros años de los noventa, en tanto que los ingresos reales urbanos aumentaron un 11%; es decir, la brecha de ingresos urbano-rurales se expandió en 26 puntos durante comienzos de la década. La reducción de los ingresos rurales se presenta paralelamente a la disminución tanto del área destinada a la agricultura como del empleo generado en este sector: según el Centro de Estudios Ganaderos (CEGA, Coyuntura

Agropecuaria No. 4.) la caída del área cosechada entre 1990 y 1993 fue del 9%, y el empleo agrícola cayó en 2%.

Durante los años siguientes y hasta el año 1998, los ingresos rurales habían caído en cerca del 11%, y para los dos años siguientes disminuyó aún más, especialmente en las zonas urbanas, donde los ingresos cayeron cerca del 13% como consecuencia de la agudización de la crisis económica y fiscal del país. Datos más recientes (DNP, 2001) coinciden en señalar la disminución continuada del ingreso rural a lo largo de la década, al punto que se calcula que para el año 2000 una persona ocupada en el sector rural recibía un 25% de ingresos menos que lo recibido en 1994.

Cuadro 4. Colombia. Ingresos reales de los ocupados según zona. 1994-2000



Fuente: DNP (2001). Sistema de Indicadores Socio Demográficos

Esta disminución de los ingresos reales en la población rural ha motivado la incorporación laboral de miembros que tradicionalmente no participaban del trabajo familiar, especialmente en el caso de las mujeres. Sin embargo, las pocas oportunidades de trabajo han llevado a que la tasa de desempleo femenino en las zonas rurales haya pasado de 10.8% en 1994 a 19.0% en el año 2000. No obstante, durante el mismo período el desempleo masculino se duplicó al pasar de 2.3% a 5.2%, todo lo cual sugiere que la problemática del desempleo ha venido afectando cada vez más a la población campesina.

Cuadro 5. Colombia. Tasa de desempleo de la población rural según género. 1994-2000

	Femenino	Masculino	Total
1994	10,80	2,30	4,50
1996	12,80	3,30	5,70
1998	14,10	3,10	6,20
2000	19,00	5,20	9,30

Fuente: DNP (2001). Sistema de Indicadores Socio Demográficos

1.3 Pobreza

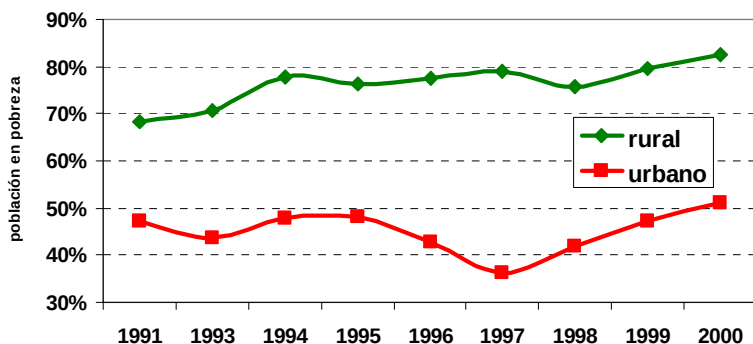
Tomando los resultados de diferentes estudios se encuentra una clara tendencia al aumento de la pobreza rural en Colombia durante la década de los noventa (May, 1996; Misión rural, 1998; DNP, 2001), calculada por el método de línea de pobreza⁸, alcanzando al final de la década al 83% de los habitantes del campo.

A comienzos de la década se presenta un marcado aumento de la población pobre de las áreas rurales: en 1991 era del 68%, mientras que tres años después la proporción ascendía a 78%, debido principalmente a la disminución en la oportunidad de empleo en el sector rural, problema que según la Misión Rural (1998, p. 20) puede explicarse por “el efecto de la variación de los precios internacionales, en el caso del café, y la liberalización comercial, la cual tuvo una alta incidencia en la disminución de los cultivos estacionales como cereales y oleaginosas”. A esto se suma que la política cambiaria incentivó la suplantación e importación de estos cultivos, disminuyendo así la participación del agropecuario en el PIB nacional.

En los años siguientes a 1994, y hasta 1998, persisten los altos niveles de pobreza rural; en tanto que en las áreas urbanas, en ese mismo período, los niveles de pobreza bajaron ostensiblemente. A partir de 1998, año durante el cual se agudiza la crisis económica y social del país, la pobreza rural sigue en aumento llegando a finales de la década a afectar a ocho de cada diez habitantes del campo. Hay que significar además que la crisis tuvo un efecto más marcado en las áreas urbanas por lo cual durante esos años el incremento de la pobreza urbana fue mayor a la rural, sin embargo, la brecha urbano-rural al final de la década muestra un aumento de cerca de 10 puntos porcentuales, la cual llegó a su máximo nivel en el año 1997, con cerca de 45 puntos porcentuales.

⁸ El método de línea de pobreza considera pobre a los hogares y personas que no perciben los ingresos suficientes para adquirir una canasta normativa de bienes y servicios que les permita satisfacer sus necesidades.

Cuadro 6. Colombia. Población en condición de pobreza según zona. 1991-2000



Fuente: DNP (2001). Sistema de Indicadores Socio Demográficos

Las enormes diferencias urbano-rurales son evidentes también al observar los indicadores de desarrollo humano. De acuerdo al PNDH, PNUD, DNP (2003, p.40) "Los habitantes de las zonas rurales viven, en promedio, alrededor de dos años menos que los de la zona urbana (....) En cuanto al ingreso per cápita, el de la zona urbana es más de dos veces superior". Así, el Índice de Desarrollo Humano -IDH- en las zonas rurales en el año 2000 alcanzó un valor de 0.688, valor cercano al de la República de El Salvador que en ese año se ubicaba en la casilla 104, entre los países considerados, y bastante inferior al valor alcanzado por las zonas urbanas que fue de 0.790, (PNDH, PNUD, DNP, 2003).

Dos situaciones adicionales a las descritas anteriormente complementan el panorama de pobreza y agravamiento de las condiciones sociales de la población rural: la baja cobertura del sistema de seguridad social, especialmente en el sector de la salud, y la alta desnutrición de la población infantil. En efecto, en el año 2000, según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (Profamilia, 2000), cerca de la mitad (48%) de la población rural no se encontraba cubierta por el sistema de salud y cerca de una quinta parte de los niños menores de cinco años presentaban desnutrición crónica⁹.

⁹ Se refiere a la baja talla que presenta el niño para la talla esperada. Es un indicador del retardo en el crecimiento.

1.4 Conflicto armado y desplazamiento forzoso

"...son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar".

Informe Nacional de Desarrollo Humano, Colombia 2003: El conflicto Callejón con Salida

Colombia ha tenido una larga historia de presencia de grupos armados ilegales, cuyo accionar en los últimos años se ha convertido en uno de los principales problemas sociales y económicos del país. El conflicto armado generado por la presencia de estos grupos ilegales ha sido la causante de un gran número de civiles muertos, desplazamientos masivos de población civil, de destrucción de infraestructura y sobre costos a la actividad económica, vía extorsión, secuestros, abigeato, entre otros.

De acuerdo a estimativos del DNP (1998), los costos brutos del conflicto armado representaron entre 1991 y 1996 el 9% del Producto Interno Bruto, por concepto de terrorismo, gasto adicional de salud, pérdidas de vida, exceso de gasto militar, secuestro, robo y extorsión. Bejarano (1997, p. 34) anota que "no cabe duda que el sector agropecuario es la víctima principal, si no de la inseguridad común (que comparte por lo demás con los sectores urbanos) sí de la violencia generada por los grupos armados. Este sector es un transferente neto de rentas principalmente a la guerrilla en la forma del boleteo, la extorsión, el secuestro y distintos tipo de contribuciones cuya cuantificación no es fácil de precisar".

Respecto a los efectos del conflicto sobre la educación, el Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2003 (2003, p. 105), afirma que "(...) son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar". Asimismo, el informe muestra como la desertión del sistema educativo entre los jóvenes entre 12 y 17 años es mayor en aquellos municipios que tienen presencia de actores armados que en aquellos que no presentan dicha situación.

Como se señala en el mencionado informe, entre las víctimas del conflicto "Los desplazados constituyen, de lejos, el grupo más numeroso..." (INDH

2003, p. 120); se estima que entre el 2000 y el 2002 la cifra de desplazados por el conflicto alcanzó un número cercano al millón de personas. Este desplazamiento ha generado en las víctimas el desmembramiento familiar, la pérdida de tierra, de lazos sociales, de su trabajo y de su entorno (Observatorio de Coyuntura Socioeconómica -OCSE-, 2002).

El fenómeno del desplazamiento afecta cada vez a mayor parte del territorio colombiano: según datos de OCSE (2002) en 1996 se registraron 88 municipios expulsores de población, para el año 2000 los municipios afectados ascendían a 672 (alrededor del 60% del total de municipios del país).

Un perfil de los desplazados, realizado por el OCSE, muestra que en su mayoría éstos son campesinos pobres, un poco más de la mitad de ellos son menores de 18 años. Los jefes de los hogares de desplazados suelen ser mujeres jóvenes, con altas tasas de analfabetismo y muy baja escolaridad (en 1999, 17% no tenían ningún grado de escolaridad, y sólo 21% logró realizar algún grado en secundaria). Alrededor de la mitad de los desplazados poseía tierra, en tanto que una cuarta parte era asalariado agrícola. Cuando éstos llegan a las ciudades difícilmente pueden encontrar ocupación en labores agrícolas, pero tampoco están preparados para enfrentar el mercado laboral urbano, con lo cual muchos se han visto abocados a la mendicidad o a trabajos informales que no ofrecen ningún tipo de seguridad social.

2. Caracterización global del sistema educativo en Colombia

La educación en Colombia ha sido consagrada como un derecho constitucional de la persona que debe garantizar el Estado. El sector educativo tiene como objetivo prestar un servicio público con una función social, y hace referencia a los espacios de formalización y socialización secundaria diferentes a la institucionalidad del hogar y que trascienden la dinámica de la vida pública.

2.1. Principios y finalidades de la Educación

La Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación–, consagra la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”¹⁰. En su artículo 5º señala que la educación se promoverá atendiendo los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual,

¹⁰ Ley 115 de 1994; art. 1.

moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

De acuerdo con lo que establece el marco normativo en vigencia, "el sector de la Educación es el conjunto de organismos responsables de garantizar la educación integral y el deporte, actividades que involucran derechos fundamentales de todas las personas y que constituyen un compromiso nacional para lograr el desarrollo humano en condiciones de equidad,

equiparación de oportunidades y justicia. El sector propende por altos niveles de talento y compromiso, la convivencia pacífica, la vida en democracia y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de la sociedad”¹¹.

2.2. Estructura del Servicio Educativo

La estructura del servicio público de la educación está definida en el Título II de la Ley 115, se atiende por niveles y grados educativos secuenciales, como también mediante la educación no formal y a través de acciones educativas informales que buscan ser integrales y complementarias en cuanto a la prestación del servicio educativo. En este orden de ideas, la educación en Colombia está estructurada en educación formal, no formal, e informal. La educación formal se encuentra claramente establecida de forma secuencial, entendida como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares, progresivas y conducentes a grados y títulos. La educación no formal se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecido para la educación formal. Finalmente, la educación informal se constituye como todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. Dentro de las modalidades educativas de atención a poblaciones, comprenden la educación de adultos, la educación para alumnos discapacitados, la educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural, y la educación para la rehabilitación social.

Por otra parte, la organización jerárquica del sector educativo en Colombia presenta tres niveles de intervención: nacional, territorial (departamental y distrital) y municipal. En cumplimiento del mandato constitucional de 1991, el Estado emprendió un proceso acelerado de descentralización que ha implicado que la función estatal de la educación se distribuya en tres niveles: nacional, departamental y municipal. En términos generales, el proceso de descentralización significa la centralización de las decisiones políticas por parte del Estado, y la desconcentración de funciones administrativas por parte de las entidades territoriales. La reciente Ley 715 de 2001 plantea el siguiente esquema de descentralización de las competencias o decisiones de los niveles administrativos:

¹¹ Decreto 1413 de 2001, art. 1.

Cuadro 7. Colombia. Esquema de descentralización de las competencias en Educación

Acción	Nivel de toma de decisiones				
	1	2	3	4	5
Formulación y evaluación de políticas educativas	X				
Definición de parámetros para la prestación del servicio educativo (recursos humanos, normas técnicas curriculares y pedagógicas, canasta educativa)	X				
Asistencia técnica	X	X	X		
Prestación del servicio educativo		X	X	X	X
Definición de reglas y mecanismos para evaluación, capacitación y concursos de carrera docente	X				
Definición de salarios de los docentes y directivos	X				
Concursos, nombramientos y ascensos de docentes y directivos		X	X		
Evaluación de desempeño de docentes y directivos		X	X		X
Traslado de docentes y distribución de cargos		X	X	X	
Definición de docentes que recibirán capacitación					X
Definición de presupuesto	X	X	X	X	X
Regulación sobre costos, matrículas, pensiones y derechos académicos	X				
Promoción y ejecución de planes de mejoramiento de calidad		X	X	X	X
Evaluación de la calidad	X	X	X		
Administración de la educación		X	X	X	
Inspección y vigilancia	X	X	X		

Fuente: Adaptado de PREAL (2003) p. 25

(1) Nación

(2) Departamento

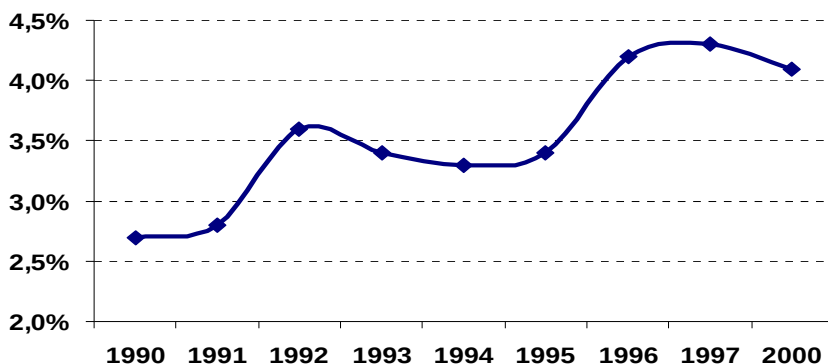
(3) Distritos y municipios certificados

(4) Municipios no certificados

(5) Escuela

Para cumplir las funciones asignadas por la ley, cada nivel recibe una determinada cantidad de recursos de la nación, la cual es distribuida según parámetros técnicos, en donde la población atendida es la que posee mayor peso. De igual forma, cada nivel con recursos propios apoya el financiamiento del sector. La importancia dada a la educación se refleja en el monto creciente del gasto público destinado para la educación. En 1990 este gasto representaba el 2.7% del PIB, este rubro subió por encima del 3% a mediados de la década y hacia finales de la misma se mantuvo por encima del 4%. No obstante, existe una discusión en torno a que la destinación de este gasto no ha estado debidamente focalizada a la solución de los problemas de calidad y eficiencia del sector educativo, en tanto han tenido una alta concentración en los gastos referidos a personal docente.

Cuadro 8. Colombia. Gasto en educación como proporción del PIB



Fuente: Departamento Nacional de Planeación.

Otro de los cuestionamientos a la focalización del gasto público en educación, se refiere a su focalización regional. Según datos del MEN (1998:60), "durante el período 1993-1997 las inversiones promedio en educación de todos los departamentos del país se destinaron en un 65% a la zona urbana y 35% a la rural". Si se adicionaran las inversiones realizadas por el Distrito Capital, el porcentaje rural cae al 23%. Un problema adicional resulta ser la alta dependencia de las instituciones educativas en el medio rural al financiamiento a través de los ingresos corrientes de la nación, en tanto los municipios de la zona urbana muestran una mayor diversidad y equilibrio en la consecución y asignación de los recursos destinados a la educación.

2.3. Algunos resultados del sistema educativo

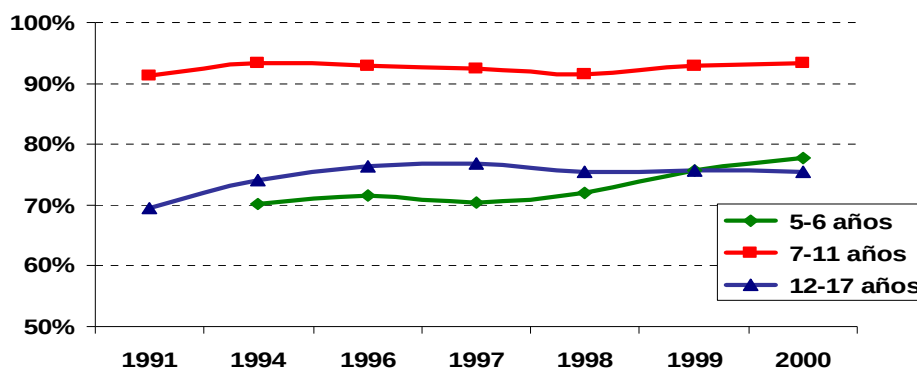
Los resultados del sistema educativo en materia de cobertura durante la década de los noventa pueden verse de varias maneras. Una primera tiene que ver con los logros en cobertura, para lo cual se toman las tasas de asistencia de la población en edad escolar. Para estos efectos, la población ha sido dividida en tres grupos, según su edad y relacionados con un nivel educativo diferente. El primer grupo de población, niños de 5 a 6 años que por su edad deberían asistir al preescolar, ha presentado un ascenso significativo de su tasa de asistencia entre 1994 y el 2000, especialmente durante los últimos años, donde se incrementó del 70% a mediados de la década al 78% hacia fines de ésta.

Para el siguiente grupo poblacional, niños de 7 a 11 años que deberían asistir a la básica primaria, no se ha presentado mayores cambios en su asistencia,

a comienzos de los 90's asistía el 91% y diez años después la tasa de asistencia llegaba al 93%.

En cuanto al último grupo de población escolar, jóvenes entre los 12 y 17 años que deberían estar asistiendo a la básica secundaria y media, se encuentran logros importantes en materia de cobertura durante la primera mitad de la década, pero en la segunda parte de la década el crecimiento de la asistencia es más lento, terminando con un relativo estancamiento y pérdida de parte de los logros alcanzados hasta ese momento: hacia 1991 la tasa de asistencia llegaba a 69%, hacia 1994 subió a 74%, alcanzando el 77% en 1997, pero en 1998 se reduce hasta 75%, asistencia con la cual termina la década.

Cuadro 9. Colombia. Asistencia de la población escolar por rangos de edad. 1991-2000



Fuente: Departamento Nacional de Planeación.

Otra manera de tener un acercamiento a los resultados del sistema educativo durante la década pasada es observando la evolución que han tenido la alfabetización y la escolaridad de la población. En cuanto al primer caso, la tasa de alfabetismo aumentó durante la década: en 1993, noventa de cada cien personas, mayores de 15 años, sabían leer y escribir, al final de la década la proporción aumentó a noventa y dos de cada cien personas.

En ese mismo período la escolaridad promedio de la población también aumento en un año: en promedio una persona, mayor de 15 años, en 1993 había acumulado seis años de educación formal, en tanto que para el año 2000 los años de escolaridad promedio ascendía a siete años. En términos generales, se observa que al país le toma cerca de una década aumentar la escolaridad promedio de la población en un grado (Corpoeducación, 2001)

Cuadro 10. Colombia. Alfabetismo y escolaridad de la población mayor de 15 años. 1993-2000

	Alfabetismo %	Años de escolaridad
1993	90,1	6,2
1996	91,3	6,6
1997	91,6	6,8
1998	91,3	7,0
1999	91,7	7,0
2000	92,0	7,3

Fuente: Departamento Nacional de Planeación

Una tercera forma de analizar los resultados del sistema es considerando indicadores de eficiencia interna relacionados con la promoción, la repitencia y deserción del sistema. De estos tres indicadores, la repitencia mostró el mejor resultado, con una disminución continua a lo largo del período analizado, en tanto que la promoción mejora hasta 1999 y la deserción hasta 1997, para caer en los siguientes años, siendo especialmente evidente en el caso de la deserción que vuelve a retomar niveles similares a 1993, ver *cuadro 10*.

De modo que mientras en 1993 de cada 100 estudiantes que entraban al sistema, 82 se promocionaban al siguiente grado, 11 repetían el año y 7 se retiraban de estudiar; en el año 2000, de cada cien estudiantes, 84 se promocionan, 5 repiten el año, y 7 desertaban del sistema; es decir, que la deserción permanece constante a la observada hacia comienzos de la década.

Cuadro 11. Colombia. Indicadores de eficiencia interna del sistema educativo. 1993-2000

	promoción	repitencia	deserción
1993	81,8	10,8	7,4
1997	83,5	10,0	6,4
1999	85,2	5,1	6,7
2000	83,7	4,5	7,2

Fuente: Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional

Finalmente, los resultados del sistema educativo también se deben analizar desde el punto de vista de la calidad de la educación que reciben los escolares. Para tal efecto el país cuenta con evaluaciones que dan cuenta del logro cognitivo de los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno grado, en las áreas de matemáticas y lenguaje, llamadas Pruebas SABER. De igual forma el país ha participado en evaluaciones internacionales que

permiten comparar el logro de los estudiantes colombianos en relación con estudiantes de otros países.

A comienzos de la década se realizó el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)¹², en el cual Colombia participó dentro de un grupo de cuarenta países. En esa oportunidad los estudiantes colombianos ocuparon, en conjunto, el penúltimo puesto en cuanto a logros en las áreas de matemáticas y ciencias. De otra parte, Colombia participó con otros 12 países de América Latina y el Caribe, participó en el Primer Estudio Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado realizado por Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 1998)¹³, en el cual Colombia se ubicó dentro de las naciones que lograron un nivel medio junto con países como México, Argentina, Brasil y Chile. Se destaca en particular, el buen desempeño de las escuelas rurales colombianas frente a las de los demás países participantes.

En cuanto a las pruebas nacionales, las pruebas SABER, realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el país, entre 1997 y 1999, los resultados muestran un panorama bastante preocupante en relación con el logro cognitivo de los estudiantes de primaria, el cual se agrava en secundaria. Así, 56 de cada 100 estudiantes de grado tercero no alcanzaba los logros esperados en lenguaje, relación que aumenta a medida que se avanza en el grado, hasta llegar a noveno donde los que no alcanzan los logros suman 80 de cada 100. Más preocupante aún es la situación en el área de matemáticas, área del conocimiento donde sólo 3 de cada 100 estudiantes alcanza los logros esperados.

Esto ha dado pie a un argumento según el cual la calidad de la educación ha tendido a deteriorarse. Si a los resultados de las Pruebas SABER se suma la de los exámenes del ICFES, para la educación media, se respalda aún más esta hipótesis, ya que según éstas últimas se ha duplicado el número de establecimientos educativos con deficientes parámetros de calidad.

CAPITULO II: PANORAMA CUANTITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Como se ha observado en el capítulo anterior, la población rural del país representa en la actualidad alrededor del 28% del total nacional, y alrededor del 80% de esta población vive en condiciones de pobreza. Otra serie de carencias y rezagos son característicos en el ámbito rural, y algunos de los más preocupantes por su estrecha relación con la pobreza, son la baja escolaridad y la persistencia del analfabetismo en la población rural. A estos

¹² El TIMSS evaluó en los estudiantes de grados séptimo y octavo, conocimientos, destrezas y habilidades en las áreas de matemáticas y ciencias.

¹³ En el estudio del LLECE fueron evaluados estudiantes de grados tercero y cuarto en las áreas de matemática y lenguaje.

problemas se suma la escasa oferta educativa para algunos niveles de la educación básica, especialmente preescolar, secundaria y media.

Una mirada rápida a la situación educativa del país durante las décadas precedentes, muestra que a lo largo de los años setenta las principales características del sector eran la alta centralización política y administrativa, y el esfuerzo en ampliación de la cobertura, especialmente en el nivel de primaria y en zonas urbanas. Se inició con algunos programas de carácter experimental en zonas rurales, como fue el caso de las Concentraciones de Desarrollo Rural y la Escuela Nueva. Durante la década de los ochenta, se comienza a promover la descentralización sectorial, especialmente en algunos aspectos administrativos, y se fortalecen y amplían los programas que a nivel experimental se venían promoviendo en zonas rurales, especialmente Escuela Nueva, como también a la promoción de la educación de adultos.

Como lo anota el MEN¹⁴, “los diagnósticos de la educación rural no han tenido uniformidad en su estructura, mas sí en la preocupación por los mismos indicadores: alto nivel de analfabetismo, bajo grado de escolaridad, alta tasa de repitencia, bajos niveles de retención y pertinencia de los contenidos educativos. La atención de los gobiernos sobre la educación rural se ha concentrado principalmente en la ampliación de la cobertura en educación primaria, aunque algunos gobiernos hicieron particular énfasis en la educación de adultos y más recientemente en el preescolar o en la educación básica secundaria. Es evidente que los esfuerzos en cuanto al mejoramiento de la cobertura han cosechado logros a juzgar por la evolución positiva de este indicador en los diagnósticos de los respectivos planes. No ha pasado lo mismo con los demás indicadores, los cuales aunque marcan una tendencia positiva, ésta continúa siendo todavía lenta”.

Como se verá a continuación, la década de los noventa se caracteriza por un mayor énfasis al proceso de descentralización, el cual se reglamenta a través del marco legal que le confiere la Constitución Política de 1991 y la Ley 60 de 1993. Adicionalmente, el programa Escuela Nueva adquiere el carácter de programa formal del MEN mediante Decreto 1490 de 1990; sin embargo, no ocurrió lo mismo con las Concentraciones de Desarrollo Rural, programa que sufrió un estancamiento y finalmente culminó.

1. Analfabetismo rural

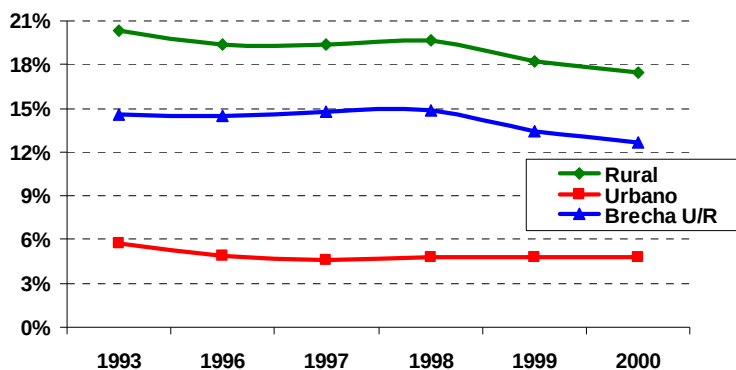
En los primeros años de la década de los noventa una quinta parte de la población rural del país, mayor de 15 años, no sabía leer ni escribir. Al terminar la década la tasa de analfabetismo apenas se redujo alrededor de 3 puntos porcentuales, al ubicarse en 17.5%. Al comparar estas tasas con las

¹⁴ MEN, 1998, p. 54

presentadas en las áreas urbanas, donde el analfabetismo pasó en ese mismo período de 5.7% a 4.8%, se encuentra que en términos absolutos la reducción del analfabetismo fue mayor en las zonas rurales; sin embargo, en términos relativos, el esfuerzo de reducción de las tasas resultó ser mayor en las zonas urbanas.

Desde el año 1993 y hasta 1998, el analfabetismo rural se redujo en sólo 0.6 puntos porcentuales, mientras que en las zonas urbanas la disminución fue de 0.9 puntos. Pero en los últimos dos años de la década se presentó un importante avance en esta materia en las zonas rurales y el analfabetismo bajó de 19.7% a 17.5%, mientras que en las zonas urbanas éste se mantuvo en 4.8%, con lo cual se pudo reducir levemente la enorme brecha urbano/rural.

Cuadro 12. Colombia. Tasas de analfabetismo según zona. 1993-2000



Fuente: Departamento Nacional de Planeación

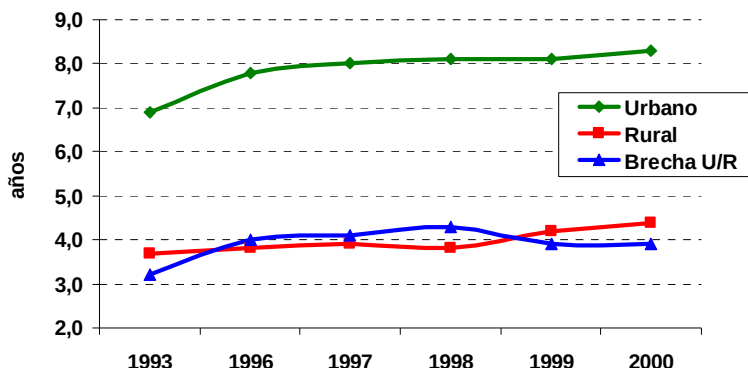
Una evaluación de las anteriores cifras muestran la persistencia de elevados niveles de analfabetismo en la población rural durante los noventa, que a su vez indican la ausencia de medidas efectivas para su reducción, a pesar de que, como se verá en el siguiente capítulo, las políticas educativas de los gobiernos han reconocido y diagnosticado esta situación.

2. Escolaridad de la población

Otro signo del bajo capital humano con que cuentan los habitantes del campo se puede observar en el bajo número de años de educación adquirido por la población mayor de 15 años. Para el año 2000 este segmento de población alcanzaba un promedio de 4.4 años, lo que indica que no alcanzan a completar el primer ciclo escolar (educación básica primaria) cuya duración es de 5 años.

Durante la década, los logros en esta materia no son significativos: la escolaridad promedio sólo aumentó 0.7 años entre 1993 y el 2000, mientras en las zonas urbanas el aumento en la escolaridad de la población fue el doble, 1.4 años.

Cuadro 13. Colombia. Años de escolaridad de la población mayor de 15 años. 1993-2000



Fuente: Departamento Nacional de Planeación

Como se puede observar en el Cuadro 12, sólo a partir de 1998 se comienza a presentar resultados positivos en el aumento de la escolaridad rural; por el contrario, en las zonas urbanas los mejores resultados se presentaron durante la primera mitad de la década.

Estos comportamientos disímiles se reflejan en la evolución de la brecha urbano/rural, que resume las diferencias de capital humano de ambas zonas: hasta 1998 la brecha se incrementó a niveles en los cuales la escolaridad en las áreas urbanas doblaba la del campo, pero a partir de ese año la brecha se reduce. No obstante, el resultado final de la década mostró que la brecha aumentó, pasando de tres a cuatro años de diferencia.

3. Asistencia escolar y matrícula

La asistencia de la población en edad escolar a los establecimientos educativos de las zonas rurales se incrementó a lo largo de la década pasada, pero aún se está lejos de alcanzar metas de cobertura para todos: cerca del 10% de los niños entre 7 y 11 años de áreas rurales se quedan sin estudiar, proporción que se cuadruplica para los jóvenes entre 12 y 17 años y que deberían estar asistiendo a la secundaria. Sin embargo, es en este último grupo poblacional donde se muestran mayores logros en términos de asistencia, pues de una tasa de asistencia de cerca del 50% se pasó a una del 60%, en tanto que en primaria pasa del 82% a cerca del 90%.

Igualmente, es apreciable el incremento de la asistencia de los niños de 5 y 6 años de las zonas rurales que de una tasa de asistencia del 48% en 1996 pasaron a asistir el 62%. La magnitud de esta asistencia es importante considerando las grandes distancias que deben recorrer los niños del campo desde su hogar hasta la escuela.

Al comparar los resultados anteriores con los alcanzados en zonas urbanas, donde el aumento de las tasas de asistencia sólo alcanza los 2 puntos porcentuales en ambos grupos poblacionales, es claro que los mayores avances obtenidos en materia de asistencia se dieron en las áreas rurales del país. Es por ello que las diferencias de asistencia urbano/rurales disminuyen en el período, llegando a ser 5 puntos porcentuales en niños entre los 7 y 11 años, pero que se hace cuatro veces mayor en el caso de jóvenes entre 12 y 17 años.

Sin embargo, hay que advertir que buena parte de los resultados de las áreas rurales se alcanzaron en la primera parte de la década. De hecho, en los últimos años se evidencia un retroceso en la asistencia de los jóvenes con edad para asistir a la secundaria y un estancamiento para el grupo que debería estar asistiendo a primaria. Este comportamiento, hacia finales de la década, está estrechamente ligado con la crisis económica vivida en el país durante estos años y que afectó tanto a las zonas rurales como las urbanas.

El efecto de la crisis en el estancamiento y disminución de la tasa de asistencia está ligado, principalmente a dos razones: de un lado, y como se mostró en el capítulo anterior, el menor crecimiento de la economía conllevó a que los gastos en educación se redujeran y al disminuir éstos, los esfuerzos en aumentar cobertura también decayeron; un segundo motivo tiene que ver con el efecto de la crisis en la baja del ingreso familiar que lleva al hogar a tomar la decisión de desvincular a los jóvenes de la escuela para vincularlos al mercado de trabajo.

Cuadro 14. Colombia. Tasa de asistencia escolar según zona y grupos de edad. 1993-2000

	7-11 años			12-17 años		
	urbano	rural	Brecha U/R	urbano	rural	Brecha U/R
1991	93,6%	82,2%	11,4%	80,4%	49,5%	30,9%
1995	95,5%	84,0%	11,5%	83,9%	56,0%	27,9%
1996	95,9%	87,6%	8,3%	84,5%	58,4%	26,1%
1997	94,7%	88,3%	6,4%	83,7%	61,0%	22,7%
1999	94,6%	89,6%	5,0%	82,6%	60,0%	22,6%
2000	95,2%	89,7%	5,5%	82,4%	59,7%	22,7%

Fuente: Departamento Nacional de Planeación

Una cuarta parte de los cerca de diez millones de personas que estudian en el sistema educativo lo hacen en zonas rurales. La matrícula en los niveles de primaria y secundaria en las instituciones ubicadas en estas zonas llegaba a 2.4 millones de cupos, que frente a los presentados en 1993 alcanzaba un crecimiento de 37%, un poco más de 656 mil cupos adicionales en ese periodo, e inferior al de las zonas urbanas que creció en 38%.

Cuadro 15. Colombia. Matrícula conjunta de primaria y secundaria según zona. 1993-2000

	Urbano	Rural
1993	5.379.019	1.778.524
1994	5.480.397	1.722.860
1995	5.954.227	1.988.165
1997	7.032.192	2.148.453
1999	7.409.666	2.380.859
2000	7.432.011	2.434.768

Fuente: Departamento Nacional de Planeación y Ministerio de Educación Nacional

La mayor parte de los cupos rurales del sistema educativo se utilizan en primaria, así, en 1997¹⁵ de cada 100 matriculados 85 estaban recibiendo educación primaria y 15 estudiaban en secundaria. En las áreas urbanas, por el contrario, 53 de cada 100 matriculados estudiaban en secundaria. Estos resultados explican el por qué la población mayor de 15 años que vive en el campo apenas alcanza a estudiar cuatro años, mientras que en las ciudades llegan al doble, pero además muestra el cuello de botella que presenta el sistema educativo para brindar oportunidades educativas a los jóvenes de las áreas rurales más allá de la básica primaria.

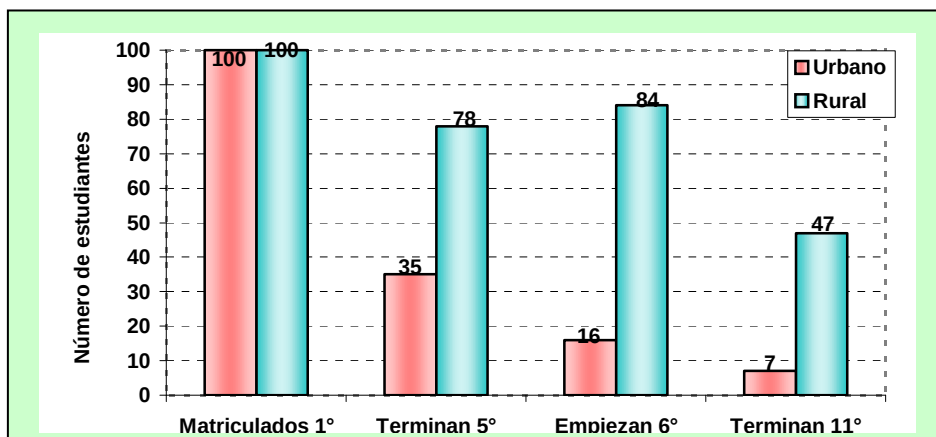
Cuadro 16. Colombia. Matrícula según nivel y zona. 1993-1997

	Primaria		Secundaria	
	urbano	rural	urbano	rural
1993	2.800.377	1.567.226	2.578.642	211.298
1994	2.814.164	1.509.895	2.666.233	212.965
1995	3.126.986	1.733.656	2.827.241	254.509
1997	3.292.252	1.824.772	3.739.940	323.681

Fuente: Departamento Nacional de Planeación

¹⁵ Desafortunadamente las estadísticas oficiales no presentan una discriminación detallada por nivel de la matrícula rural más allá del año 1997.

4. Eficiencia interna del sistema educativo



Una forma de evaluar la eficiencia interna del sistema educativo es indagando por el número de estudiantes que permanecen en cada nivel una vez que ingresan al sistema escolar. Según el DNP (2001), de cada 100 estudiantes que ingresaban al sistema en primero de primaria, sólo 61 pasarían al siguiente grado, cifra lejana de los resultados alcanzados en las zonas urbanas donde de cada 100 estudiantes 87 serán promovidos al siguiente grado.

La baja promoción rural en el primer grado es explicada por la alta deserción de los niños que se encuentran cursándolo: en 1998, de cada 100 niños matriculados en primero 31 no continuaban estudiando. En las áreas urbanas la tasa de deserción en ese primer grado alcanza una cifra mucho menor: 8 de cada 100 estudiantes. Estas tasas de deserción están marcando en buena medida la promoción en ese primer grado.

La alta deserción y la baja promoción se reflejan finalmente en el escaso número de estudiantes que retiene la escuela rural: de cada 100 estudiantes que se matriculan en primaria sólo 35 terminan el ciclo de primaria (menos de la mitad de los resultados en las zonas urbanas, donde de cada 100 matriculados en primaria 78 terminan en quinto grado).

Igualmente alarmante es comprobar que de cada menos de la mitad de los estudiantes que logran terminar el ciclo de primaria rural, según datos de 1998, hacían el tránsito hacia el nivel de secundaria: sólo el 47% (en las zonas urbanas la transición alcanza más del 100% significando con ello que parte de los estudiantes de las zonas rurales que no encuentran un colegio en la zona rural se desplazan hasta la zona urbana para poder continuar sus estudios en el siguiente ciclo).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se tendría que de 100 niños que empiezan la primaria en el campo apenas 16 ingresarían a sexto grado, comenzando el segundo nivel, en tanto que en las zonas urbanas lo harían cerca de 80 de cada 100 niños matriculados.

La deserción en el sexto grado, primero del nivel de secundaria, es también bastante alto, 24% (13% en zonas urbanas); igualmente se presenta una alta deserción en el grado noveno, ésta llega a 22% (12% en zonas urbanas).

Al igual que en el nivel de primaria, las altas deserciones en secundaria llevan a que sólo el 46% de los que empiezan el sexto grado lo terminen hasta el undécimo grado (56% en zonas urbanas).

Cuadro 17. Colombia. Tasas de deserción, retención y transición según grado y zona.

	Deserción 1998			Retención cohorte 1995-1999		Transición 1998	Retención cohorte 1995-1999		
	Primero	Sexto	Noveno	Primero	Quinto	Quinto a sexto	Sexto	Noveno	Undécimo
Rural	31%	24%	22%	61%	35%	47%	88%	51%	46%
Urbano	8%	13%	12%	87%	78%	108%	88%	68%	58%

Fuente: Departamento Nacional de Planeación

Los resultados anteriores estarían mostrando, en resumen, que de 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan el primer ciclo que va hasta quinto grado, y un poco menos de la mitad de ellos, 16 estudiantes, harían tránsito hacia la secundaria matriculándose en sexto grado. De estos 16 estudiantes sólo 8 alcanzarían a completar el noveno grado, en tanto que apenas 7 harían el ciclo completo hasta undécimo grado.

5. Calidad de la educación

El primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemática de los grados tercero y cuarto, realizado en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), arroja como conclusión que, con la excepción de Cuba que obtiene los mejores resultados en ambas áreas, no se presentaron mayores diferencias entre los resultados de los demás países.

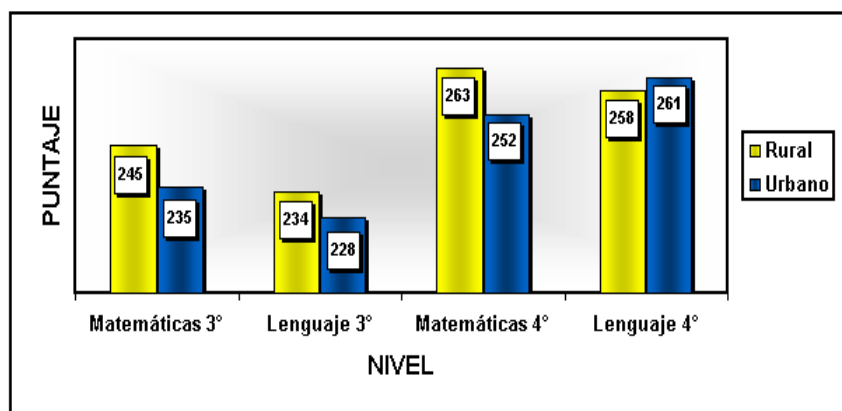
Además de los resultados globales por nación, la pruebas del LLECE permiten recoger las evaluaciones para las áreas urbanas y rurales de cada una de ellas. En este aspecto, los resultados muestran que la zona rural del país es,

después de Cuba, el de mejores resultados en el área de matemáticas, tanto en tercero como en cuarto grado.

Igualmente significativo para la educación primaria rural es encontrar que en las pruebas de matemáticas también superaron los resultados de las áreas urbanas, en ambos grados, único país donde este fenómeno se presentó.

Sin embargo, en el área de lenguaje los logros no son similares, entre los 11 países evaluados, la zona rural del país obtuvo la sexta colocación, en ambos grados. En esta área los resultados de los estudiantes de tercer grado superaron a sus similares de las zonas urbanas; en cuarto grado sucedió al contrario.

Cuadro 18. Colombia. Resultados pruebas LLECE según área y grado. 1997



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1997)

Las evaluaciones hechas a nivel nacional en la básica primaria entre 1997 y 1999, Pruebas SABER, arrojan resultados que van en la misma dirección de las pruebas LLECE y que indican que los logros en matemáticas son mayores en la educación rural, pero no así en lenguaje. En el grado tercero el logro es mayor en la zona urbana, pero en el grado quinto es mayor en la zona rural.

Las pruebas SABER aplicadas en los grados siete y nueve, del nivel de secundaria, muestran una situación distinta a la presentada en la primaria. Los menores logros en estas pruebas los obtuvieron estudiantes rurales tanto en matemáticas como en lenguaje, siendo bastante bajos especialmente en matemáticas: sólo un estudiante de cada cien evaluados, en ambos grados,

alcanzan el nivel esperado (en las zonas urbanas es de 2 personas de cada cien en séptimo y uno del grado noveno), ver *cuadro 16*.

Cuadro 19. Colombia. Porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel esperado en las Pruebas SABER. 1997-1999

	Matemática				Lenguaje			
	3°	5°	7°	9°	3°	5°	7°	9°
Rural oficial	19,4%	20,3%	1,3%	1,0%	38,0%	2,8%	6,1%	13,0%
Urbano oficial	15,8%	20,3%	2,2%	1,0%	41,9%	3,2%	9,6%	17,1%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Las evaluaciones muestran que la educación básica primaria rural figura dentro de las que logran mayor calidad en América Latina, a la vez que se ubica con mejores resultados que las zonas urbanas, pero estos resultados se desvanecen en el nivel de secundaria. Así pues, la educación secundaria en las áreas rurales presenta a la vez una baja cobertura y una mala calidad, lo que limita doblemente las posibilidades de los jóvenes del campo.

CAPITULO III: LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL ÁMBITO RURAL

La primera sección de este capítulo presenta un resumen de las propuestas educativas contenidas en los planes de desarrollo durante los cuatro períodos de gobierno comprendidos en el período de estudio, haciendo las precisiones que estos documentos refieren acerca de la educación para el sector rural. La segunda sección comprende una reseña de la legislación educativa promulgada durante la década de los noventa que se considera más relevante para los propósitos del estado del arte de la educación rural.

1. La Educación en los Planes nacionales de desarrollo

La educación se ha convertido en uno de los más importantes temas de política en la formulación de los planes de desarrollo del país, especialmente a partir de la década del noventa, donde la promoción de la educación se ha asociado a la capacidad para asumir los retos que se han derivado del nuevo orden mundial en los aspectos económico, social y cultural. Adicionalmente, la temática social ha cobrado una mayor repercusión en la formulación de políticas de desarrollo, con lo que se ha valorado aún más la importancia de la educación. En este orden, la educación ha sido concebida como una estrategia social encaminada a mejorar las condiciones de vida de la población colombiana y a definir pautas de desarrollo para el país.

En general, en la revisión de políticas, estrategias y programas de orden educativo formulados en los planes de gobierno, se han acogido los propósitos del proyecto de educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2001): universalizar la educación básica, mejorar su calidad, y mejorar la eficiencia conjunta del sector. Sin embargo, y a pesar de que todos los planes han acogido este triple propósito, las realizaciones hasta el momento resultan insuficientes. Seguidamente se exponen las propuestas de los planes nacionales de desarrollo en materia educativa.

1.1. Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 "La Revolución Pacífica"

Con este plan se emprendieron una serie de profundos cambios para el país, entre ellos la convocatoria y posterior reforma constitucional, la apertura de la economía en nuevo contexto de la globalización, el estímulo a la descentralización de las funciones del Estado y la promoción de la autonomía regional. Atendiendo estos desafíos, la *Revolución Pacífica* planteó reformas institucionales y legislativas orientadas a concentrar la inversión pública en la atención de necesidades básicas de los grupos de población más vulnerables, tales como salud, educación, protección social y justicia.

La Educación está contenida en la estrategia denominada *Infraestructura Social*, orientada a solucionar las llamadas *tareas básicas* (educación, salud, vivienda y saneamiento básico), en el marco de la descentralización y la participación comunitaria. La promoción de la educación se consideró fundamental no sólo para la construcción de infraestructura social sino también para consolidar los retos de la apertura económica, ante lo cual el plan anotó:

El programa de apertura económica requiere del fortalecimiento de la infraestructura social. En esta perspectiva, la educación juega un papel primordial: mayor nivel educativo de la gente trabajadora o acumulación de capital humano representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico; mayor educación para las mujeres representa familias de menor tamaño y niños más saludables y mejor nutridos; y en general, más educación, representa mayor movilidad social¹⁶.

Plan sectorial de educación "La Apertura Educativa"

El planteamiento central de la *Apertura Educativa* fue la superación de las extremas condiciones de inequidad de la educación colombiana. El diagnóstico del plan ponía de manifiesto las profundas desigualdades a que ha conducido la política de ampliación de la cobertura durante las décadas precedentes: "la fase inicial de la expansión educativa [...1960-1980...] significó una creciente desigualdad de acceso para los colombianos, hasta el

¹⁶ Presidencia de la República, DNP, 1991, p. 87

punto de haber alcanzado en la década anterior una inequidad educativa mayor que la de todos los países del mundo, con la excepción de la India¹⁷.

Las estadísticas del plan señalan que a comienzos de la década la matrícula en primaria alcanzaba los 4.2 niños, con una tasa de inasistencia escolar del 16%, y que ascendía al 22% en zonas rurales. El analfabetismo de la población rural, cercano al 24%, era tres veces superior frente a la población urbana. Asimismo, el comportamiento del analfabetismo rural presentaba variaciones regionales en detrimento de los departamentos de las costas Atlántica y Pacífica. Según el diagnóstico, el principal problema educativo para el país era insuficiente oferta en secundaria, especialmente en el ámbito rural: "en las zonas rurales la oferta de cupos en secundaria es prácticamente inexistente"¹⁸. Otros problemas de la educación básica rural eran el déficit de docentes rurales, y el elevado costo del *Bachillerato Agropecuario*.

La propuesta de la *Apertura Educativa* fue procurar un impulso adicional en el nivel educativo de la población, aumentando el acceso a la educación primaria para la población rural, y a la secundaria para la urbana. Las políticas básicas fueron las siguientes:

- Lograr la cobertura total de la educación primaria y expandir masivamente la educación secundaria, a la vez que elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos;
- Avanzar en la descentralización y modernización del sector educativo;
- Establecer nuevos mecanismos de financiación de la educación ¹⁹.

En la política de ampliación de cobertura se formularon los siguientes objetivos específicos:

- (i) promover un esfuerzo del Estado dirigido a que, entre 1991 y 1995, el 22% de los niños campesinos y el 12% de los niños pobres de las ciudades que en la actualidad no asisten a la escuela, se integren y permanezcan en ella durante todo el ciclo primario;
- (ii) aumentar en dicho período la cobertura de secundaria del 46% al 70%;
- (iii) promover la educación de un millón de jóvenes analfabetas;
- (iv) atender la educación básica de las poblaciones indígenas buscando su autonomía en la administración y operación de los programas, con el apoyo financiero estatal.

Los objetivos para el mejoramiento de la calidad educativa fueron:

- (i) establecer en todas las escuelas públicas el *grado cero*;

¹⁷ Ibid. p. 93

¹⁸ Ibid. p. 98.

¹⁹ Ibid. p. 116

- (ii) capacitar a los docentes de las zonas rurales en la metodología “Escuela Nueva” y a los docentes de las zonas urbanas en la renovación curricular;
- (iii) desestimular la doble jornada en los colegios y escuelas públicas donde las coberturas sean completas;
- (iv) integrar la primaria y secundaria en establecimientos únicos;
- (v) proveer material pedagógico gratuito a estudiantes, docentes y establecimientos educativos oficiales;
- (vi) establecer un sistema de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria;
- (vii) establecer un programa de investigación y desarrollo en utilización de medios de apoyo a la educación;
- (viii) reestructurar las Facultades de Educación y las Escuelas Normales;
- (ix) promover la consolidación de comunidades académicas y científicas nacionales;
- (x) impulsar la educación general en pregrado; y
- (xi) apoyar la creación de maestrías, doctorados y programas de investigación a nivel universitario.

La política de modernización y descentralización del sector educativo planteó como objetivos:

- (i) especializar al Ministerio de Educación en las funciones de diseño de políticas, planeación y evaluación de los programas nacionales;
- (ii) avanzar en la descentralización administrativa de la educación básica en municipios y departamentos;
- (iii) establecer juntas educativas locales y territoriales;
- (iv) diseñar nuevos mecanismos de contratación docente, delegando responsabilidades a las entidades territoriales; y
- (v) adecuar el Estatuto Docente y demás normas para hacerlas compatibles con los objetivos de la descentralización.

Finalmente, la política de financiación pública de la educación buscaba:

- (i) reorientar el gasto público en educación hacia los grupos más pobres de la población;
- (ii) redistribuir el gasto del Gobierno central en educación hacia las regiones geográficas con menor oferta de cupos en el nivel de la educación básica primaria;
- (iii) establecer mecanismos de financiación pública que beneficien con subsidios directos a las personas de bajos recursos;
- (iv) garantizar acceso oportuno y expedito a créditos para estudios universitarios;
- (v) fortalecer los programas de becas y crédito para doctorados y maestrías en el exterior y en el país;
- (vi) establecer un programa anual de becas para los mejores estudiantes de cada una de las entidades territoriales en educación primaria, secundaria y universitaria.

Por su parte, los programas previstos en el plan fueron los siguientes:

- Ampliación de la cobertura de la educación secundaria en las zonas urbanas y ampliación de la oferta en las zonas rurales.
- Descentralización de la administración de la educación pública.
- Establecimiento del Grado Cero en las escuelas públicas.
- Mejoramiento de la calidad de la educación básica.
- Reorientación del programa de universalización de la educación básica primaria.
- Reestructuración de la educación media técnica.
- Crédito para Educación Superior.

Los planteamientos de estos programas relacionados con la educación básica rural se resumen así:

- (i) aumentar en 22% la asistencia escolar de los niños campesinos y asegurar su permanencia durante la primaria, a través del programa de ampliación de la oferta educativa;
- (ii) extender el modelo Escuela Nueva en todas las áreas rurales del país, mediante la reorientación del programa de universalización de básica primaria;
- (iii) promover el desarrollo de la educación para la población indígena, por medio de la capacitación de profesores de la misma comunidad, la producción de textos en sus lenguas, la dotación de sus escuelas, y la promoción de la autonomía administrativa y operativa en el manejo de sus programas.

Otros programas generales de los cuales se esperaban impactos positivos en términos del mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación rural, fueron:

- (i) establecer un sistema de pruebas para la evaluación de logros educativos en primaria y secundaria, y de la calidad de los colegios y escuelas oficiales;
- (ii) desarrollar un programa de nuevas tecnologías en educación propuesto como apoyo a la política de mejoramiento de la calidad;
- (iii) establecer un grado obligatorio de educación preescolar en escuelas y colegios oficiales;
- (iv) reorientación del gasto público en educación, en función de los sectores mayores rezagos en educación básica.

1.2. Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 "El Salto Social"

El *Salto Social* planteó la doble necesidad de consolidar las reformas económicas y políticas emprendidas en el pasado gobierno, garantizando que sus beneficios se extendieran al conjunto de la sociedad. Los conceptos básicos para la formulación de la política económica y social fueron la equidad y la solidaridad, la acumulación del capital social como determinante del crecimiento económico, el reconocimiento y respeto de la diversidad étnica, cultural y regional, y la movilización social como estrategia para alcanzar objetivos de desarrollo.

El plan dedicó especial atención a la generación de empleo productivo y al fortalecimiento de la educación. En cuanto a la generación de empleo se reconoció la necesidad de una política macroeconómica favorable y la definición de una estrategia concertada de competitividad, mientras que la educación se destacó como el componente necesario para alcanzar las metas planteadas en temas como el ambiente, el empleo, el desarrollo productivo, científico y tecnológico, la participación ciudadana, la equidad, el desarrollo infantil, la paz, entre otros.

Plan sectorial de educación "El Salto Educativo y Cultural"

Como se acaba de señalar, la promoción de la educación se consideró determinante para alcanzar las metas desarrollo económico, político y social propuestas en el plan de desarrollo, el cual lo expresa de la siguiente manera: "La educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro. Además del valor intrínseco que tiene una sociedad más educada, por medio de la educación se apropia, crea y difunde el progreso científico y tecnológico, y se construye y transmite una ética de convivencia y equidad que es sustento del desarrollo integral de una nación"²⁰.

El diagnóstico del *Salto Educativo* dedica una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la educación básica, particularmente en los estratos de menores ingresos. Asimismo, plantea la necesidad de escolarizar cerca de 2.4 millones de niños y jóvenes, mejorar la calidad y el rendimiento escolar, aumentar la intensidad de la jornada escolar, y propender por la equidad, lo que significó dirigir esfuerzos adicionales para ampliar la cobertura y mejorar la calidad en regiones como la Costa Atlántica y Pacífica y, en general, en las zonas rurales.

En concordancia con estos problemas, el *Salto Educativo* propuso los siguientes objetivos:

- Generar una movilización nacional de opinión en torno a la importancia de la calidad de la educación que permita que este tema sea acogido, discutido y promovido por todos y cada uno de los estamentos de la sociedad.
- Elevar el promedio de escolaridad de los colombianos, buscando que todos los estudiantes que ingresan a la educación permanezcan en el sistema por lo menos hasta el noveno grado.
- Mejorar significativamente la calidad de la educación básica. Con este fin se ampliará la jornada real escolar de 3.5 a 6 horas, se mejorarán progresivamente las condiciones salariales de los docentes y, con participación de municipios y del nivel central, se dotarán textos

²⁰ Presidencia de la República, DNP, 1995, p. 97

escolares y se crearán aproximadamente 2.100 bibliotecas y centros de recursos educativos.

- Mejorar la equidad del sistema educativo, facilitando el acceso y permanencia de estudiantes de escasos recursos en la Educación Básica, distribuyendo los costos de la Educación Superior entre los alumnos según sus capacidades económicas, y facilitando el acceso a este nivel de estudiantes meritorios de bajos recursos, procedentes de todas las regiones del país.
- Mejorar la calidad de las instituciones de Educación Superior, fomentando la acreditación y fortaleciendo la infraestructura científica y tecnológica, y la capacidad de gestión y administración de las universidades estatales.
- Ampliar las oportunidades educativas, culturales y recreativas para la población, especialmente para los jóvenes más pobres, mediante la utilización más eficiente de los recursos destinados a la juventud y la asignación de 24.474 millones de pesos adicionales²¹.

Las estrategias y programas formulados en este plan fueron los siguientes:

- *Mejorar la calidad: Una institución educativa centrada en el aprendizaje.* Los programas planteados fueron los siguientes: (i) un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cada establecimiento; (ii) promoción de la Escuela Nueva en zonas rurales; (iii) fortalecimiento del preescolar; (iv) mejores logros en las áreas básicas; (v) aumento del tiempo dedicado al aprendizaje; (vi) dotación de textos, bibliotecas y material educativo; (vii) calificación de docentes; y (viii) evaluación pedagógica y monitoreo.
- *Un nuevo modelo de organización educativa: la institución escolar, centro de la organización administrativa.* Con los siguientes programas: (i) implantación de la institución escolar básica; (ii) implantación de la organización educativa municipal y departamental; (vi) reorganización del Ministerio de Educación.
- *Un modelo de asignación de recursos vinculado a los resultados.* Las acciones previstas fueron: (i) identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas; y (ii) difusión de estas experiencias entre instituciones de menores logros, mediante mecanismos especiales de asistencia técnica.
- *Hacia una mayor cobertura y equidad.* Con los siguientes programas: (i) subsidios a estudiantes de escasos recursos; (ii) bono escolar, a través de subsidios a madres jefes de hogar para apoyar la consecución de libros y útiles escolares.

Adicionalmente, se definieron algunos lineamientos y propuestas para fomentar la educación permanente, entendida como la disponibilidad de espacios para que la persona continúe su proceso de formación. A este respecto se propuso brindar oportunidades para el aprendizaje continuo a personas de todas las edades bajo modalidades organizadas o informales, especialmente para los jóvenes que abandonaron la educación básica, así

²¹ Documento CONPES No. 2738 de 1994, pp. 8-11

como programas de capacitación laboral, de fomento al uso creativo del tiempo libre, estímulos a talentos deportivos y artísticos, y promover espacios culturales propicios para la educación permanente, a través de redes nacionales y departamentales de bibliotecas y museos, y centros de información para la juventud.

1.3. Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 "Cambio para construir la Paz"

El plan se formula en un momento en el cual la intensificación del conflicto social y el desempeño insatisfactorio de la economía aparecen como los problemas más urgentes del país. El primero se manifiesta a través de la violencia y las condiciones de pobreza en que vive un alto porcentaje de la población, mientras el desempeño económico se ha visto afectado por el crecimiento del gasto público y del déficit fiscal, y por el agravamiento de las condiciones de violencia que afectan especialmente al medio rural. En este sentido, las estrategias y programas tuvieron como condición fundamental alcanzar la paz. En cuanto a las estrategias básicas, la primera consistió en adecuar las estructuras políticas y de gobierno al propósito de cohesionar y consolidar la democracia; la segunda se relacionó con el fortalecimiento del tejido social, fortaleciendo la educación, la salud y la nutrición; la tercera estrategia fue consolidar el desarrollo, promoviendo una institucionalidad propicia para la paz; por último, la cuarta estrategia fue la reactivación de la producción, teniendo como horizonte las exportaciones y la competitividad regional. Todas estas estrategias estuvieron enmarcadas en el concepto, desarrollo y realización de la descentralización.

Plan sectorial de educación "Un Plan Educativo para la Paz"

Este plan se enmarcó en la estrategia de reconstrucción del tejido social, que proponía orientar la política de desarrollo del país hacia la atención de la temática social, mediante un mayor compromiso de la sociedad con la educación, la salud, la familia y la niñez, todo lo cual conduciría a aumentar la equidad, disminuir la pobreza, y acumular capital humano y social. Según el diagnóstico, una de las mayores desigualdades sociales en el país ha sido la falta de oportunidades para acceder a la educación. Al respecto, anota lo siguiente: "la manera como se ha dado la expansión educativa, privilegiando las capitales, los departamentos urbanos y más ricos, ha generado una distribución de las oportunidades educativas que afecta negativamente a los estratos sociales con menores recursos y a las áreas más pobres del país"²².

El diagnóstico igualmente señala la desatención de la política de mejoramiento de la calidad de la educación: "por razones de tipo socioeconómico, relacionadas con la equidad y la distribución del ingreso principalmente, la política gubernamental ha dado prioridad a problemas

²² Presidencia de la República, DNP, 1999, p. 254

relacionados con la cobertura y ha tenido limitaciones para promover adecuadamente la calidad de la educación impartida en los establecimientos escolares, tanto oficiales como privados”²³.

La inequidad, señalado como el principal problema de la educación colombiana a comienzos de la década según la *Apertura Educativa*, parece haber tomado mayores proporciones: se expresa en problemas de cobertura calidad y eficiencia, discriminados por regiones, zonas y grupos de ingresos. De igual forma, la asignación del gasto público en educación ha favorecido la inequidad y la ineficiencia en la distribución de estos recursos por parte de los departamentos hacia los municipios.

La inequidad se refleja también, y muy especialmente, en los contrastes educativos de orden urbano y rural, ya que se encuentra que la escolaridad de la población infantil en zonas rurales es menos de la mitad de la que presentan las zonas urbanas, donde también existe una alta concentración de la oferta educativa y de los recursos públicos destinados a la educación. Se encuentra, por ejemplo, que toda la oferta de cupos en preescolar, y las tres cuartas partes del magisterio oficial, están concentradas en las zonas urbanas. En cuanto a la educación secundaria, la situación parece no haber mejorado en absoluto a lo largo de la década: “La oferta de cupos de secundaria en las zonas rurales es prácticamente inexistente”²⁴.

Las políticas educativas formuladas en este plan fueron las siguientes:

- *Movilización social por la educación*, que convocaba la adhesión de la sociedad en torno a los objetivos del plan.
- *Equidad*, la cual establecía un sistema de financiación educativa orientado por resultados.
- *Consolidación de la descentralización*, a través de la cual se promovía la autonomía administrativa de la institución escolar.
- *Eficiencia*, que proponía la reasignación de plazas docentes y la definición de relaciones técnicas entre alumnos y docentes.
- *Mejoramiento y exigibilidad social de la calidad educativa*, que buscaba definir mecanismos de evaluación de la educación por parte de la sociedad.

En cuanto a las estrategias del plan, fueron las siguientes:

- Reorganización de la educación básica y media.
- Regulación e integración de la Educación Superior.
- Educación no formal.
- Financiación.
- Adecuación institucional.
- Sistema Nacional de Información.

²³ Ibid. p. 235

²⁴ Ibid. p. 239

- Institucionalización y puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación.
- Sistema de evaluación de la gestión educativa.
- Fortalecimiento de los procesos de formación y mejoramiento de las condiciones de vida de los educadores.
- Política de recreación, educación física, deportes y aprovechamiento del tiempo libre.

Estas estrategias aparecen recogidas en cinco *programas motores*, así:

- *Caminante*: Este programa comprendió los siguientes proyectos: (i) subsidios a la demanda; (ii) ampliación de la cobertura por mejoras en la eficiencia; (iii) graduación de municipios; (iv) reorganización del sistema educativo; (v) ampliación de la jornada escolar; (vi) Nuevo Colegio; (vii) mejoramiento de la gestión educativa; y (viii) el Proyecto de educación para el sector rural.
- *Úrsulas*: A través de los proyectos de microcentros de núcleos familiares y las ludotecas infantiles comunitarias, el programa buscaba apoyar a un millón de padres y madres en la crianza de niños de cero a cinco años.
- *Educación es calidad*: Los proyectos formulados al respecto fueron: (i) bilingüismo; (ii) sistema nacional de evaluación de la calidad; (iii) extensión de la jornada escolar; (iv) graduación de establecimientos; (v) identificación y difusión de modelos pedagógicos exitosos.
- *Colombia, sociedad del conocimiento*: Los principales proyectos fueron la reforma a las pruebas de Estado; movilización social por la educación superior; y mejoramiento e innovación de la educación superior.
- *Constructores de un nuevo país*: Que comprendió los proyectos de: (i) organización del Sistema Nacional de Juventud; (ii) integración de servicios a jóvenes; (iii) desarrollo de redes de participación juvenil; y (iv) el proyecto nacional de educación sexual.

Dentro de las propuestas para la educación básica rural, se destaca el Proyecto Educación para el sector rural, inscrito en el programa *Caminante* y que hace parte de la estrategia de *Reorganización de la educación básica y media*. Este Proyecto busca fortalecer la educación básica en el ámbito rural, mediante la sistematización y promoción de experiencias de educación básica, media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos en estas zonas. Además, el plan propuso adaptar los contenidos y organización de la educación a las condiciones económicas, sociales y culturales del medio rural, y generar aprendizajes a partir de la construcción y experimentación de proyectos educativos institucionales innovadores en diversas regiones del país.

Otras acciones que propuso este plan en relación con la educación rural fueron el apoyo a poblaciones con necesidades educativas especiales y grupos étnicos; la promoción de modelos educativos como Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT–, y reglamentar el servicio social

obligatorio en zonas rurales para estudiantes de programas en educación y docencia. Por resultar de especial interés para los propósitos del presente Estado del Arte, más adelante se dedica una sección para la ampliación conceptual del Proyecto Educación para el Sector rural.

1.4. Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 "Hacia un Estado Comunitario"

Este plan se orienta a la concepción de un Estado que involucre a la ciudadanía en la consecución de fines sociales, que invierta con eficiencia y austeridad los recursos públicos y que estimule la autonomía regional con transparencia, responsabilidad política y participación comunitaria. Para avanzar hacia la consecución de estos fines, el plan de desarrollo formula cuatro objetivos fundamentales: brindar seguridad democrática, impulsar el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo, construir equidad social, e incrementar la transparencia y eficiencia del Estado.

Al igual que el plan anterior, el conflicto social se convierte en uno de los principales temas de política, de ahí la necesidad de garantizar la seguridad democrática de la población. Este problema también ha repercutido en la desaceleración en el crecimiento de la economía vía intensificación del conflicto armado. Por su parte, el objetivo de construir equidad social busca aumentar la eficiencia del gasto social y mejorar su focalización, y consolidar un sistema de protección y asistencia social. Finalmente, incrementar la eficiencia y transparencia del Estado significa retomar las directrices del estado gerencial, participativo y descentralizado.

Plan sectorial de educación "La Revolución Educativa"

La *Revolución Educativa* hace parte de las estrategias de construcción de equidad social. El diagnóstico del plan parte de considerar que "La educación es un factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social. Por ello resulta preocupante que a pesar de los esfuerzos realizados, y los avances innegables, Colombia no haya logrado universalizar el acceso a una educación básica de calidad. Los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad. La falta de educación constituye uno de los factores substanciales detrás de la persistencia de la desigualdad y la concentración de las oportunidades"²⁵.

Se encuentra que para el año 2001, alrededor de 1.8 millones de niños y jóvenes entre 5 y 17 años (16% del total) estaban por fuera del sistema escolar. De estos, 970 mil (12%), eran de zonas urbanas y 889 mil (25%) de

²⁵ Presidencia de la República, DNP, 2002, p. 119

zonas rurales. La cobertura neta de la educación básica primaria está 43 puntos por encima de preescolar y 21 por encima de secundaria. De igual forma, el diagnóstico señala el hecho de que los esfuerzos en cobertura se han logrado a expensas del mejoramiento de la calidad, lo que ha llevado a un posible deterioro en la calidad de la educación básica y media, según los resultados de las Pruebas nacionales Saber y los resultados de los exámenes del ICFES.

Adicionalmente, se evidencian inequidades del sistema educativo en relación con la atención de la población rural, entre ellas la escasa cobertura en secundaria y media, niveles en donde la cobertura neta apenas llega al 23% y el 7% respectivamente, tres veces por debajo de su contraparte urbana. Adicionalmente, en el sector rural se advierten mayores tasas de repitencia y deserción escolar, especialmente en la transición de la primaria a la secundaria: "en las áreas rurales, cerca de 50% de los estudiantes abandonan el sistema al finalizar su formación básica primaria."²⁶

Para atender estos y otros problemas que refiere el diagnóstico del plan educativo, se plantearon las siguientes políticas básicas:

- *Ampliar la cobertura educativa*

Esta política tiene la meta de elevar en diez puntos porcentuales la cobertura bruta de la educación básica y media, mediante la creación de 1.5 millones de cupos educativos, que se destinarán a la población más vulnerable. Los programas que contempla esta política son: (i) reorganización de entidades territoriales e instituciones educativas, que busca generar 800.000 cupos mediante la mejor distribución y utilización de los recursos del Sistema General de Participaciones; (ii) recursos adicionales para la atención de la población más vulnerable, dirigido a crear 640.000 nuevos cupos educativos y 60.000 cupos adicionales para apoyar el Proyecto de Educación Rural, a partir de la utilización de recursos provenientes del Fondo Nacional de Regalías, y del ahorro fiscal que resultará de suprimir las contralorías territoriales y personerías, de acuerdo con el Proyecto de Reforma Política del Estado.

En educación superior, la política pretende crear 400.000 cupos a través de los siguientes programas: (i) crédito, que prevé la creación de 100.000 cupos a través del diseño de nuevos mecanismos de financiación y de mejoramiento de la calidad de la educación; (ii) racionalización de recursos y modernización de la gestión de las universidades públicas, cuyo objetivo es aumentar la eficiencia en el uso de los recursos físicos, humanos y financieros de las instituciones públicas de educación superior, con lo cual se espera retener a 80.000 estudiantes en el sistema, y generar 70.000 nuevos cupos; y (iii) promoción de la educación Técnica y Tecnológica, que busca crear 150.000 cupos, a través del fomento de programas técnicos y

²⁶ *Ibíd.* p. 120

tecnológicos mediante sistemas de créditos académicos y medidas propedéuticas.

- *Mejorar la calidad de la educación*

El objetivo de la política de mejoramiento de la calidad es involucrar a las comunidades educativas en la definición y aplicación de un sistema integral de estándares, evaluación de resultados, y formulación de planes de mejoramiento. Con este propósito, se apoyará a las entidades territoriales y a las instituciones educativas en sus procesos de mejoramiento continuo. Los programas son: (i) definición de estándares mínimos de calidad para todos los niveles educativos; (ii) evaluación periódica de resultados; (iii) formulación de planes de mejoramiento por parte de instituciones educativas; (iv) referenciación de experiencias exitosas; (v) pertinencia de la educación; (vi) conectividad e informática; (vii) televisión y radio educativas; (viii) textos y bibliotecas; (ix) aseguramiento de la calidad de la Educación Superior; e (x) impulso a la investigación en la Educación Superior.

- *Mejorar la eficiencia del sector educativo*

La política de mejoramiento de la eficiencia tiene como propósito la modernización institucional, administrativa y operativa del sector educativo en los niveles nacional, departamental y municipal, además de la revisión de sus esquemas de supervisión e incentivos. Sus programas son: (i) modernización institucional del Ministerio de Educación Nacional, que busca concentrarlo en sus funciones misionales: definición de políticas, planeación, y evaluación y seguimiento de los programas y proyectos nacionales; (ii) modernización de las entidades departamentales y municipales, buscando fortalecer el proceso de reorganización de las secretarías de educación en estos niveles; (iii) concertación de planes de gestión y desempeño con instituciones de educación superior, en términos de eficiencia administrativa y académica; y (iv) fortalecer el sistema de información del sector educativo.

Pasando a las propuestas formuladas en educación rural, la política de ampliación de cobertura tiene previsto generar 60.000 nuevos cupos para el Proyecto de Educación Rural, al cual se da continuidad en este gobierno. A este respecto, el plan considera que "para apoyar los programas de educación en las zonas rurales se continuará la ejecución del Programa de Educación Rural -PER-, el cual busca complementar los programas anteriores mediante la ampliación del acceso a la educación de la población en las áreas rurales a través de la aplicación de metodologías pedagógicas que reconozcan sus condiciones y particularidades. El desarrollo de este programa está basado en la aplicación de modelos educativos ya probados (Escuela Nueva, Posprimaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial -SAT-, Servicio Educativo Rural -SER-) y en algunos modelos más novedosas

(Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje). El objetivo de este programa es la creación de 60,000 nuevos cupos²⁷.

2. Marco Normativo de la Educación durante el período 1990-2003

Una vez conocidas las propuestas educativas contenidas en los planes de desarrollo, se analizan a continuación las principales disposiciones de ley relacionadas con la educación básica, y aquellas que tengan relación directa con la promoción de la educación en el ámbito rural. Por tanto, las referencias que se hagan de estas legislaciones, serán en función de los objetivos del presente estudio, por lo cual la atención se centrará en el marco normativo que tiene relación con el fomento y promoción de la educación básica, especificados por orden cronológico.

La primera legislación que entra a considerarse en la década constituye la promulgación de la Constitución Política en 1991, que consagra la educación como un derecho fundamental de los niños, y un derecho social, económico y cultural de cada colombiano, a la vez que se considera un deber conjunto su fomento y promoción, en condiciones de calidad, pertinencia y equidad. Así, la Constitución pretende que la totalidad de compatriotas puedan, en igualdad de condiciones, aprender el legado de conocimientos que hereda como cultura patria y le permiten no sólo su convivencia al interior, sino además el reconocimiento de su identidad nacional.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

²⁷ Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 10

La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la Ley²⁸.

De igual forma, el artículo 68 establece que la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación, ratifica el derecho de los integrantes de grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, y define como obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales.

La Constitución Política también definió la creación del Sistema General de Participaciones de los departamentos, distritos y municipios, para atender los servicios a cargo de éstos y a proveer los recursos para financiar adecuadamente su prestación. A este respecto, el artículo 356 de la Constitución establece que "los recursos del Sistema General de Participaciones de los departamentos, distritos y municipios se destinarán a la financiación de los servicios a su cargo, dándole prioridad al servicio de salud y los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y media, garantizando la prestación de los servicios y la ampliación de cobertura". La distribución de los recursos del Sistema general de Participaciones para educación y salud se hará con base en los criterios de población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural, eficiencia administrativa y fiscal, y equidad.

En 1993 se dicta la Ley 60, conocida como *Ley de Competencias y Recursos*, por la cual se dictan normas orgánicas sobre la definición y distribución de competencias de las entidades territoriales y la Nación en relación con la atención del servicio público en educación y salud, e igualmente define la naturaleza del situado fiscal y reglamenta su asignación para atender estos servicios.

En términos generales, las competencias que dicta la Ley para los municipios en materia de educación, son: administrar los recursos educativos estatales en los niveles de preescolar, básica y media; financiar con recursos propios los servicios educativos estatales y cofinanciar programas y proyectos educativos; y evaluar los servicios educativos estatales. Por su parte, las competencias de los departamentos, además de administrar y evaluar el servicio educativo conjuntamente con los municipios, tienen que ver con la distribución del situado fiscal, la promoción y evaluación de la oferta de capacitación docente, y la administración de currículo y los recursos educativos. Finalmente, las competencias generales de la nación son: formular políticas y objetivos de desarrollo; establecer normas técnicas, curriculares y pedagógicas; administrar fondos de financiación, cofinanciación

²⁸ Constitución Política de Colombia; art. 67.

y crédito; impulsar y financiar programas nacionales en materia de educación y salud; prestar asesoría y asistencia técnica a entidades territoriales e instituciones educativas; distribuir el situado fiscal a los departamentos; y vigilar la aplicación y cumplimiento de las políticas y programas educativos en las entidades territoriales.

De igual forma, la Ley 60 define el situado fiscal como el porcentaje de los ingresos corrientes de la nación que será cedido a las entidades territoriales para la atención de los servicios públicos de educación y salud de la población. Según lo dispuesto en la Ley, este situado será administrado bajo responsabilidad de los departamentos y distritos de conformidad con la Constitución Política. Otras disposiciones de ley importantes en materia educativa, se refieren a la definición de las actividades que serán atendidas con las participaciones de los municipios, que incluye la construcción, ampliación, remodelación, dotación y mantenimiento y provisión de material educativo de establecimientos de educación formal y no formal, financiación de becas, pago de personal docente, y aportes de la administración para los sistemas de seguridad social del personal docente.

Posteriormente se emite en 1994 la Ley 115 –Ley General de Educación– la cual consagra la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes²⁹”. La Ley 115 define la estructura del servicio educativo y las modalidades de atención a poblaciones, los cuales se resumen en los cuadros 20 y 21.

A su vez, el artículo 72 estableció que “El Ministerio de Educación Nacional, 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”.

En este orden de ideas, por medio del Decreto No. 1719 de 1995, se dictaron las normas para la preparación y formulación del Plan Decenal de Educación 1996-2005, el cual recrea el papel estratégico de la educación, considerándola como “un proceso continuo que permite al educando apropiarse científicamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. No se limita al aula escolar ni a lo propuesto por un currículo.

²⁹ Ley 115 de 1994; art. 1.

Desborda los límites de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad”³⁰.

Cuadro 20. Estructura del Servicio Educativo en Colombia

Modalidad	DEFINICIÓN	Nivel
Educación Formal	Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimiento educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos.	Preescolar (1 grado) Educación Básica (9 grados) Básica Primaria (5 grados) Básica Secundaria (4 grados) Educación Media (2 grados) Con opción en: • Media Académica • Media Técnica
<i>Educación no formal</i>	La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en conocimientos y aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal.	
Educación Informal	Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.	

Fuente: Adaptación del Título II de la Constitución Política de Colombia.

Los propósitos generales de este Plan son convertir la educación en un propósito nacional; reconocer la educación como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; integrar la institucionalidad del sector educativo; y garantizar la vigencia del derecho a la educación. Para ello, se definieron los siguientes objetivos a cumplirse hacia el año 2006:

- Generar una movilización nacional de opinión por la educación;
- Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica;
- Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente;

³⁰ Plan Decenal de Educación 1996-2005; pp. 15-16

Cuadro 21. Modalidades de atención educativa a poblaciones

Modalidad	Definición
<i>Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales</i>	La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.
<i>Educación para adultos</i>	La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados de servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semi-presencial para los adultos.
<i>Educación para grupos étnicos</i>	Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.
<i>Educación Campesina y Rural</i>	Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural; formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.
<i>Educación para la rehabilitación social</i>	La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad.

Fuente: Adaptación del Título III de la Constitución Política de Colombia.

- Afirmar la unidad y la identidad nacional dentro de la diversidad cultural;
- Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo;
- Organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación;
- Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar;
- Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de calidad;
- Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad³¹.

Hacia finales de la década se formuló el *Plan de Reorganización del Sector Educativo*, en el marco de la descentralización de competencias y recursos, buscando superar las restricciones en la oferta de la educación pública, mediante la optimización en el uso de la infraestructura educativa y la redistribución de los recursos humanos físicos y financieros. Algunas de las metas del plan son la ampliación de la cobertura a más de un millón de niños y jóvenes que están por fuera del sistema y fortalecer la gestión educativa de las entidades territoriales. En términos de equidad, el plan responde al propósito de ejercer una mayor intervención sobre los grupos que históricamente han sido los más excluidos y desfavorecidos en el acceso a la educación. El objetivo general es "asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo en condiciones de calidad a los niños y los jóvenes que hoy se encuentran excluidos del mismo, mediante el pleno aprovechamiento de los recursos destinados al sector"³². Dentro de los objetivos específicos, se tienen los siguientes:

- Incrementar la cobertura del servicio educativo mediante una mejor distribución y utilización del factor humano vinculado al sector.
- Realizar los movimientos de personal directivo, docente y administrativo necesarios para superar las inequidades que se presentan en la distribución de dichas plantas de personal por fuente de financiación y por entidad territorial.
- Establecer con precisión los montos de situado fiscal que se invierte en cada uno de los municipios y establecimientos educativos -por pago de docentes, directivos docentes, administrativos, gastos generales y transferencias- de tal manera que se genere un proceso permanente de ajuste en búsqueda de mejorar los niveles de equidad en la distribución de dichos recursos.
- Establecer sistemas, correctivos o medidas permanentes para promover la equidad interregional en la asignación de los recursos físicos, tecnológicos y financieros provenientes de transferencias nacionales y recursos propios de las entidades territoriales.

³¹ *Ibíd.* pp. 19-22

³² MEN – DNP, 200, p. 6

- Poner en funcionamiento y consolidar un sistema de información que fortalezca realmente la capacidad de gestión descentralizada de las entidades territoriales y sea un verdadero soporte para la toma de decisiones por parte de las autoridades del sector.
- Establecer mecanismos e instrumentos de participación y veeduría ciudadana para optimizar la prestación del servicio educativo.
- Liberar o asignar recursos presupuestales para que sean invertidos en insumos complementarios que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por otra parte, la Ley 715 de 2001 presenta una reforma sustancial de la Ley 60 de 1993 en relación con la distribución de las competencias de la Nación y las entidades territoriales, así como el sistema de asignación y distribución de los recursos para los sectores públicos de educación y salud. Esta ley se origina en el supuesto de que la ley 60 de 1993 permitió un incremento significativo de los recursos financieros para las regiones y localidades, pero que este incremento no fue consecuente con las metas esperadas en cuanto a calidad y cobertura en la educación. En este sentido, el Sistema General de participaciones o Ley 715 tiene como objetivo solucionar los problemas mencionados entre otros, y esto se logrará a través de cinco estrategias: (i) profundización de la descentralización; (ii) precisión de responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno, (iii) distribución de recursos en función de las necesidades del servicio; (iv) fortalecimiento de las instituciones educativas; y (v) aplicación de normas mínimas de racionalización de la estructura del sector. Lo regido por esta Ley en materia de educación comprende los niveles preescolar, básico y medio, en el área urbana y rural.

La principal reforma que instituyó la presente ley, se dio en la derogación del sistema de asignación de recursos de la Ley 60, el cual fue reemplazado por el Sistema General de Participaciones, el cual define tres nuevos criterios de distribución de los recursos destinados a la educación, así: población atendida; población por atender en condiciones de eficiencia; y equidad. Seguidamente se especifican cada uno de estos criterios:

Para población atendida, anualmente se determinará la asignación por alumno, de acuerdo con las diferentes tipologías educativas que definirá la nación, atendiendo los niveles educativos (preescolar, básica y media en sus diferentes modalidades) y las zonas urbana y rural, para todo el territorio nacional. La asignación por alumno se multiplicará por la población atendida con recursos del Sistema General de Participaciones en cada municipio y distrito. El resultado de dicha operación se denominará participación por población atendida, y constituye la primera base para el giro de recursos del Sistema General de Participaciones. Para la población por atender en condiciones de eficiencia, se distribuirá a cada distrito o municipio una suma residual que se calculará así: se toma un porcentaje del número de niños en edad de estudiar que no están siendo atendidos por instituciones oficiales y no estatales, y se multiplica por la asignación de niño por atender que se

determine, con prioridad a las entidades territoriales con menor cobertura o donde sea menor la oferta oficial.

Por otra parte, el artículo 15 establece que los recursos de la participación para educación del Sistema General de Participaciones se destinarán a financiar la prestación del servicio educativo, atendiendo los estándares técnicos y administrativos, en las siguientes actividades: (i) pago del personal docente y administrativo de las instituciones educativas públicas, las contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones sociales; (ii) construcción de la infraestructura, mantenimiento, pago de servicios públicos y funcionamiento de las instituciones educativas.; (iii) provisión de la canasta educativa; (v) las destinadas a mantener, evaluar y promover la calidad educativa

Para concluir esta sección referida a la política educativa, a continuación se presentan unas medidas complementarias que tienen relación con la educación y con las formas de vida en el contexto rural. Se presentan aquí leyes y decretos complementarios que tienen relación directa con la oferta de la educación pública en el contexto rural.

- *Ley 375 de 1997. Ley de la Juventud.* Tiene por finalidad promover la formación integral de la juventud, de tal forma que contribuya a su desarrollo físico, psicológico, social y espiritual, y buscando su participación activa en la vida nacional como joven y ciudadano.
- *Ley 387 de 1997.* Mediante esta Ley se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia.
- *Decreto 1743 de 1994.* Instituye el Proyecto de Educación Ambiental para los niveles de educación formal, y se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente.
- *Decreto 1860 de 1994.* Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- *Decreto 804 de 1995.* Reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos.
- *Decreto 0707 de 1996.* Reglamenta el otorgamiento de estímulos para los docentes que presten sus servicios en zonas de difícil acceso o en situación crítica de inseguridad.
- *Decreto 3011 de 1997.* Establece normas para el ofrecimiento de la educación de adultos.
- *Decreto 2562 de 2001.* Reglamenta la Ley 387 de 1997 en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia.

- *Decreto 0230 de 2002.* Dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

3. Proyecto Educación para el Sector Rural–PER

Los antecedentes del PER se remontan al año 1996, año en el cual el gobierno nacional, reconociendo las deficientes condiciones socioeconómicas y políticas del sector rural, coordinó un debate intersectorial que condujo a la suscripción del denominado *Contrato Social Rural*, a través del cual se hace un balance global de las necesidades del sector rural y se plantean alternativas de solución a través de un conjunto de políticas de orden multisectorial. En el caso de la educación, fue desatada en el Contrato como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó en la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación, particularmente en los niveles de educación básica secundaria y media técnica.

Adicional a estos debates, el MEN, con el apoyo financiero del Banco Mundial, propició un proceso de consulta nacional para evaluar las necesidades educativas de los pobladores rurales y hacer un reconocimiento de experiencias educativas significativas, así como de prácticas innovadoras susceptibles de réplica en el medio rural. A través de esta consulta se realizaron cinco foros regionales (1997), un seminario nacional en educación rural (1998), varios informes de sistematizaciones de innovaciones educativas en el sector rural, un seminario técnico nacional y un panel internacional de expertos en el tema de la educación rural (1998).

Las áreas críticas identificadas por estos estudios en las cuales el MEN no tenía suficiente dominio se expresan así:

sistematización y caracterización de experiencias en el medio rural concebidas para todas las poblaciones y contextos; directorio de experiencias significativas de educación rural en Colombia; identificación y caracterización de la oferta y demanda para la formación, actualización y capacitación de docentes rurales; diseño de una estrategia de articulación entre la formación profesional del SENA y los programas educativos que se ofrecen en el sector rural; relación entre la educación y la producción; análisis de la inversión pública destinada a la educación rural; condiciones de trabajo y calidad de vida del docente rural; educación preescolar y grado 1° de primaria rural en Colombia y procesos significativos de educación indígena y afrocolombiana; análisis y prospectiva sobre la utilización de la radio y la televisión en la educación rural y acerca de la informática educativa para el área; información estadística del sector; análisis económico e impacto fiscal de un proyecto de educación para el sector rural; análisis de factibilidad

institucional; diseño de un plan de participación; y un sistema de seguimiento, evaluación e información para el proyecto³³.

A través del plan de desarrollo, y en particular, del Plan Educativo para construir la Paz, se estableció el marco político para la vigencia del PER, el cual estaba articulado a la cuarta estrategia de este plan educativo, a través de la cual se buscaba promover la equidad en el sistema educativo. De igual forma, y atendiendo a los puntos diagnósticos del Plan decenal de Educación, especialmente el desarrollo de procesos educativos pertinentes al medio rural, el diseño y dotación de materiales educativos; el uso con fines pedagógicos de medios masivos y alternativos de comunicación, subsidio escolar, entre otros.

Dentro de los elementos generales del diagnóstico para la propuesta del PER, se tienen los siguientes aspectos que sirvieron de referente diagnóstico para la propuesta de la primera fase de ejecución del PER en el año de 1998³⁴: la población rural en edad escolar era de 3.734.110; la cobertura promedio era del 53%, presentando los niveles más críticos en preescolar y secundaria; y la tasa de repitencia y deserción estimadas eran del 11%. Adicionalmente, se observaba la precaria o nula relación entre la escuela rural y la actividad productiva, la dispersión de las instituciones educativas en relación con la población atendida, la deficiente gestión de la educación en el ámbito rural y la falta de apropiación de las comunidades rurales de los propósitos y objetivos de la educación.

El objetivo general del PER es: "ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural." Los componentes del Proyecto se muestran en el *Cuadro 22*.

El horizonte de implementación del programa es de diez años, y está previsto desarrollarse en tres etapas, así:

Primera fase: Implementación y aprendizaje 2000-2003

Segunda fase: Expansión y sostenibilidad 2004-2007

Tercera fase: Expansión y consolidación 2007-2010

Para el desarrollo de la primera fase se han vinculado alrededor de 108 municipios en diez departamentos, a saber: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Caquetá, Córdoba, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander y Guaviare.

³³ Naspirán, J, 2003, p.1

³⁴ Naspirán, J, 2002, p.6

Cuadro 22. Componentes del Proyecto Educación para el Sector Rural.

Componente	Descripción
Cobertura y Calidad de la Educación básica	Las acciones de este componente se orientan a promover la implementación de modelos educativos probados y contextualizados previo a la realización de un ejercicio de diagnóstico participativo que identifique las necesidades educativas locales. Asimismo, se ha previsto expandir la educación rural en el nivel preescolar a través de las modalidades presencial y no escolarizado. En cuanto a la calidad, se definieron procesos orientados a la cualificación de las Escuelas Normales Superiores, la promoción de una red de acompañamiento y asistencia técnica, la generación de actividades de formación permanente de los maestros del municipio y la constitución de redes de agentes educadores.
Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales	El proyecto contempla implementar un programa de fortalecimiento en los niveles nacional, departamental y municipal de redes educativas, que garanticen sostenimiento y compromiso en todos los ámbitos, y que permita hacer seguimiento y evaluación, a la vez que se mantiene un proceso de comunicación permanente. Esto se concreta en la conformación de espacios para la participación y cogestión del PER en todos los niveles, a través de la constitución de Alianzas Estratégicas Departamentales, Unidades Operativas Municipales y la asistencia técnica a los equipos departamentales, locales e instituciones, para la formulación e implementación de sub-proyectos municipales y de resguardo indígena. Además, se prevé el fortalecimiento de la capacidad de ejecución, seguimiento y evaluación, en tanto se promueve el desarrollo de una nueva organización institucional e integración administrativa.
Formación para la convivencia escolar y comunitaria	Este componente comprende tres ámbitos: el aula, la institución y la comunidad rural. En términos generales se pretenden modificar las relaciones en el aula, incrementar la participación y el trabajo colectivo y cooperativo, la formación integral sin discriminaciones de género, el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, y el intercambio de saberes y experiencias sobre procesos democráticos.
Educación Media Técnica Rural	A través de este componente se pretende elaborar un estado del arte de la educación media técnica en el sector rural, en los ámbitos nacional, regional e internacional; la realización de estudios técnicos regionales orientados a caracterizar la oferta educativa de media técnica rural; la identificación, acompañamiento y asistencia técnica de experiencias significativas; y desarrollar un proceso de concertación con diferentes actores para la elaboración participativa y pertinente de una política educativa nacional en este campo.

Fuente: Adaptado de Naspirán, J. (2002)

Tomando en consideración las condiciones de la población a quienes va dirigido y los aprendizajes de experiencias anteriores, el PER busca fundamentalmente crear institucionalidad local y regional para garantizar la sostenibilidad financiera y operativa del proyecto durante las diferentes fases de ejecución. En tal sentido, se asume como un aspecto crucial la divulgación a todos los niveles, lo que conduce a la búsqueda de aliados en el ámbito departamental y municipal, con el propósito de constituir alianzas estratégicas que faciliten la prestación del servicio público de la educación básica en el sector rural.

Para ello, la organización del PER está compuesta por diferentes instancias, las cuales se describen a continuación:

- *Unidad Operativa Municipal –UOM–*. Dentro de las funciones que competen a esta unidad se destacan las siguientes: (i) realizar el diagnóstico educativo a nivel municipal y priorizar las necesidades y demandas educativas; (ii) formular un proyecto municipal de educación rural atendiendo la ampliación de la cobertura con calidad, el fortalecimiento institucional, y la convivencia escolar; (iii) realizar seguimiento y evaluación al proceso de implementación en cada una de las instituciones educativas.
- *Alianza Estratégica Departamental –AED–*. Esta alianza es convocada por la Gobernación del departamento mediante comunicación pública y se constituye como la unión de intereses públicos y privados, departamentales y locales, para la búsqueda conjunta de objetivos comunes a partir del aporte y manejo de recursos procedentes de la nación, los departamentos y municipios, así como aliados educativos del sector privado. La función de la AED es contextualizar el proyecto a las necesidades de la región, para lo cual consolida las demandas de los municipios en un plan operativo anual y desarrolla los procesos y gestiones para lograr que las diferentes acciones del PER lleguen oportunamente a las instituciones rurales de su área de influencia.
- *Unidad Coordinadora Nacional*. Conformada por un equipo de profesionales y consultores al servicio del MEN, con la misión de orientar y apoyar el proceso de implementación del PER en los departamentos y realizar seguimiento y evaluación.
- *Agente Cooperante*. Tiene como misión la administración de los recursos provenientes del crédito externo y de las contrapartidas nacionales y departamentales, garantizando la transparencia en la distribución de las asignaciones presupuestales del proyecto. Esta organización es el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura –IICA–.

Cuadro 23. Modelos educativos escolarizados que promueve el PER

Nivel	Modelo	Tipo	Grados	Descripción general
BÁSICA PRIMARIA	Escuela Nueva	MODELOS ESCOLARIZADOS REGULARES	1 a 5	Diseñado a mediados de los setenta y difundido a nivel nacional a partir de los ochenta, se convirtió prácticamente en la escuela rural "oficial" del país. Un solo maestro puede manejar grupos pequeños de grados diferentes. El modelo está basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, relaciones escuela-comunidad, proceso de aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, utilización de guías de aprendizaje, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación.
	Aceleración del Aprendizaje		2 o 3 últimos grados de primaria	Adaptado del Brasil a finales de los noventa, este modelo concibe al estudiante como el centro del proceso educativo, a partir de su capacidad para aprender, progresar y mejorar su autoestima. Desarrolla competencias básicas, afianza capacidades para trabajar individualmente y en grupo, trabaja con proyectos educativos, enfatiza en la importancia de la lectura y evalúa en forma periódica los avances de los estudiantes.
BÁSICA SECUNDARIA	Telesecundaria		6 a 9	Es un modelo adaptado de México por el MEN a finales de los noventa, por lo que se encuentra todavía en la etapa piloto. Es un modelo escolarizado que ofrece la básica secundaria en el campo a partir de redes de escuelas primarias. Es una propuesta educativa activa, que integra estrategias de aprendizaje centradas en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula.
	Postprimaria		6 a 9	El modelo permite que varias escuelas vecinas, formando una red, ofrezcan mancomunadamente en una de ellas el ciclo de educación básica secundaria. El plan de estudios previsto y los materiales acompañantes inducen a que el trabajo académico se combine con el desarrollo de competencias productivas, a través de la implementación de un Proyecto Institucional Educativo Rural.

Cuadro 24. Modelos educativos no escolarizados que promueve el PER

Nivel	Modelo	Tipo	Grados	Descripción general
BÁSICA Y MEDIA	Sistema de Aprendizaje Tutorial	MODELOS DESESCOLARIZADOS	Secundaria y Media en tres ciclos. 6-7; 8-9; 10-11	El modelo fue diseñado por FUNDAEC hace más de dos décadas y fue difundido posteriormente hacia varias regiones del país, adquiriendo características metodológicas y administrativas muy diversas. Existe libertad para la elaboración de los planes de estudio, pero bajo unos parámetros comunes básicos donde prima el desarrollo de competencias y destrezas en el contexto rural.
	Servicio de Educación Rural –SER		6 ciclos que corresponden a primaria, secundaria y media con énfasis comunitario	El SER fue diseñado originalmente como proyecto regional en el departamento de Antioquia. Es un modelo semipresencial que define líneas de formación y núcleos temáticos partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad. Articula actividades de autoaprendizaje, desarrollo de proyectos comunitarios, productivos, culturales, lúdicos y artísticos, el trabajo en equipo y la autogestión educativa.
	CAFAM		5 etapas, equivalentes a primaria, secundaria y media	CAFAM es el único modelo que no ofrece directamente el grado de bachiller, sino la preparación adecuada y suficiente para que el alumno pueda validar. La metodología de trabajo es abierta, flexible y centrada en el autoaprendizaje

Pasando a considerar ahora las metas previstas en la ejecución de las fases del PER, se tiene que dentro de las metas a cumplirse durante la ejecución de la primera fase (Implementación y Aprendizaje), las metas a cumplirse son las siguientes:

- Incrementar la cobertura en educación básica hasta el 75%, a través de la implementación de diversas opciones e innovaciones educativas adecuadas a la situación de la población rural;
- Reducir la tasa de repitencia en un 30% para básica primaria y en un 35% para básica secundaria;
- Incrementar en un 6% el desempeño de los estudiantes frente a las pruebas de logro;

- Desarrollar redes institucionales y pedagógicas a través de los subproyectos municipales;
- Desarrollar una red con las 40 Escuelas Normales Superiores seleccionadas;
- Implementar proyectos pedagógicos productivos en por lo menos el 70% de las instituciones educativas vinculadas al proyecto;
- Conformar diez Alianzas Estratégicas Departamentales a través de las cuales se ejecutará al menos el 80% de los recursos de los subproyectos para atender sus municipios (108 en la actualidad), incluyendo resguardos indígenas y comunidades afrocolombianas;
- Potenciar los espacios y mecanismos de participación en los municipios focalizados, asegurar los aportes de contrapartida regional y demostrar resultados satisfactorios en cuanto a eficiencia, eficacia y transparencia en la ejecución de los proyectos municipales;
- Implementar planes de mejoramiento en prácticas pedagógicas, gestión institucional, democrática, interacción escuela-comunidad y coeducación, en por lo menos el 70% de las instituciones involucradas al proyecto; y
- Consolidar una política de educación técnica para el sector rural a partir de una consulta y concertación nacional que oriente la transformación de los proyectos Educativos Institucionales de los colegios de educación media técnica rural³⁵.

No obstante las metas previstas, se hace necesario aclarar que operativamente el PER comenzó a partir del año 2002, debido a retrasos en la consecución final de los recursos y la gestión definitiva en el trámite del crédito externo. Algunos resultados cuantitativos de la implementación del PER durante el año 2002 y las proyecciones previstas para el año 2003 se presenta en los cuadros 25 y 26.

Cuadro 25. Ampliación del número de experiencias del PER por opción educativa y Departamento. 2002

Opción Educativa	Bolívar	Boyacá	Cauca	Cundinamarca	Guaviare	Norte Santander	Total general
SAT			14	25		21	60
Aceleración del Aprendizaje	7		11	8	4	1	31
CAFAM				12	33		45
Escuela Nueva	49		65	268	12	200	594
Etnoeducación			39				39
PostPrimaria	16	14	7	24	12	24	97
Preescolar Escolarizado				68			68
SER			7				7
Telesecundaria	2	8	4	9		2	25
Total número Experiencias	74	22	147	414	61	248	966

Fuente: MEN – PER (2003)

La ejecución del proyecto durante el año 2002 permitió crear 966 experiencias educativas, que a su vez han permitido incrementar la matrícula

³⁵ Naspirán, J., 2003, p. 6

en 8.630 nuevos cupos. El siguiente cuadro ilustra la distribución de estas experiencias, según las modalidades de oferta educativa, y según la distribución por departamentos.

Para el año 2003 se esperan crear 2.160 nuevas experiencias que permitirán generar 25.304 nuevos cupos. Las opciones educativas y los respectivos departamentos se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 26. Ampliación del número de experiencias del PER por opción educativa y Departamento. 2003.

Opción Educativa	Antioquia	Bolívar	Boyacá	Caquetá	Cauca	Córdoba	Cundinamarca	Guaviare	Huila	Norte Santander	Total general
SAT	9		6		19		17			13	64
Aceleración del Aprendizaje	4	12	3	16	20			9	4	6	80
CAFAM		1	1	16	3		10	26	25		82
Escuela Nueva	139	17	30	33	86	170	208	158	71	71	983
Etnoeducación					1			1			2
Jovenes y adultos (P.P.P)	8										8
PostPrimaria	7	22	17	15	12	22	2	22	24	29	172
Preescolar Escolarizado	53	70	40		81	51	63	22	71	68	519
Preescolar No Escolarizado	3			64	23				25	1	116
SER	7		10	16	6				16		55
Telesecundaria	13	6	14		9	25	6		1	5	79
Total Numero Experiencias	243	128	121	160	260	268	312	238	237	193	2.160

Fuente: MEN – PER (2003)

4. Algunos problemas y desafíos de la educación básica en el medio rural

Un diagnóstico de la educación rural realizado por Bustamante³⁶ para la Misión Rural señalaba algunos de los problemas críticos del sistema educativo colombiano, los cuales se exacerbaban para el caso de las zonas rurales. Estos problemas se resumían en la inexistencia de un proyecto educativo nacional; la persistencia del enciclopedismo y la memorización en los procesos educativos; la visión de la educación reducida a un período de la vida; la precariedad de la formación docente y la ausencia de estímulos para incentivar su calidad y desempeño; la inexistencia de adecuados sistemas de información y evaluación; y la confusión entre competencias y responsabilidades de los diferentes niveles gubernamentales. A continuación se presenta una ampliación de estas cuestiones claves, a partir de la problemática que enfrentan los alumnos, los maestros, los modelos educativos y las instituciones de educación básica en el medio rural.

Para el caso de los alumnos, algunos problemas que merecen una mayor atención en la concepción de los modelos y programas educativos, tienen relación con las condiciones culturales características del medio rural y su incidencia sobre los procesos educativos formales de niñas y niños en el medio rural. Una investigación reciente encaminada a identificar y caracterizar los factores socioculturales asociados al desarrollo escolar de los

³⁶ Bustamante, D, 1998

alumnos en zonas rurales³⁷, encuentra la alta incidencia que estos factores sobre las condiciones de aprendizaje de los alumnos y sobre su permanencia en el sistema escolar, entre los cuales se resaltan las condiciones de desnutrición en los alumnos y su efecto sobre el desempeño escolar y el desarrollo biológico, la participación de estudiantes en el trabajo agrícola y su eventual desvinculación del sistema educativo, el efecto nocivo de las prácticas lesivas al medio ambiente sobre el normal desarrollo y la salud de los niños en el campo, y la escasa valoración de los padres de familia hacia la educación de sus hijos, entre otros.

Adicionalmente, se ha identificado algunos problemas asociados al modelo cognitivo de los alumnos rurales, que se caracteriza por la escasa concentración y retención de información, la concreción, laconismo y escasez de adjetivos en la comunicación oral y escrita, la baja capacidad de análisis y comprensión, limitaciones en el manejo de la lectura y la escritura, apatía intelectual. En este sentido, existe alguna evidencia de que los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación básica en el medio rural son más de orden asociativo que comprensivo³⁸.

Por otra parte, y como consecuencia directa de los procesos masivos de migración y desplazamiento de la población rural, debe dedicarse una mayor atención a los procesos de reincorporación social y educativa de los niños y jóvenes. Algunos de los problemas específicos que enfrentan los escolares desplazados son la uniformidad de las políticas asistencialistas frente a la pluriculturalidad, multietnicidad y diversidad ocupacional de estos grupos; el creciente desarraigo geográfico, cultural y afectivo; y los procesos de exclusión y ruptura que afectan severamente los espacios de socialización. Frente a lo último, estos procesos de ruptura y exclusión se caracterizan en el ámbito de la educación por la ruptura con su ciclo normal de aprendizaje y con el proceso curricular, la pérdida de las rutinas escolares, y los traumas generados por el alejamiento del mundo escolar y por la incorporación forzosa al mundo del trabajo o en muchos casos al sometimiento de la calidad pública³⁹.

Finalmente, otra de las consideraciones especiales sobre los problemas que enfrentan los alumnos en el medio rural, tiene que ver con la presencia de actividades al margen de la ley en este contexto, particularmente los cultivos ilícitos, los cuales generan dinámicas sociales que afectan la escolarización de la población rural: se origina una migración de la población joven hacia las zonas de cultivos ilícitos, se propicia la desvinculación de la escuela como espacio de formación y socialización, la educación pierde valor al no

³⁷ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – COLCIENCIAS, 2003

³⁸ Niño, M, 2002

³⁹ Restrepo, M, 2001

constituirse en una posibilidad real de movilidad social, y se propicia un círculo perverso de carencias educativas y desinterés por la educación⁴⁰.

Pasando a considerar la problemática del maestro en el contexto rural, se tiene, como primer término, que las características y particularidades antes definidas en relación con los alumnos rurales, hace necesario por parte del maestro una mayor formación y cualificación; incluso, problemas señalados, como los efectos del desplazamiento, el trabajo infantil, y, en general, atender y aprovechar las circunstancias del medio rural para enriquecer su enseñanza, requiere una mayor especialización del docente rural. No obstante, este sector muestra no sólo los más bajos porcentajes de asignación del magisterio oficial, sino además una menor preparación y especialización. En efecto, se estima que la distribución de los docentes rurales es inferior a la cuarta parte del magisterio oficial, y éstos se concentran especialmente en la básica primaria.

El proceso de expansión de los modelos educativos promovidos para el sector rural, y el propósito de universalizar la educación básica primaria no atendieron adecuadamente algunos requerimientos de los docentes, en especial el rigor y continuidad del proceso de capacitación. Por otra parte, se tiene el fenómeno de las migraciones profesionales de los docentes rurales hacia las zonas urbanas, motivados por razones económicas o educativas⁴¹, ante las mejores posibilidades de ascender en el escalafón docente y por otra parte complementar la formación profesional en las ciudades.

Se precisa además la necesidad de mejorar sustancialmente el desempeño de los docentes en determinados campos, entre los cuales se destaca la formación especializada para atender las variables antes descritas en los estudiantes, requieren un mayor grado de especialización y cualificación del personal docente, contrario a la actual tendencia según la cual los docentes con menor formación son los que se destinan a las zonas rurales. En este sentido, se requiere una mayor preparación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, y el diseño y aplicación de metodologías compatibles con los aprendizajes culturales del niño campesino y que fomenten habilidades prácticas para su diario vivir.

Los modelos educativos, por su parte, también presentan algunos problemas que se han hecho evidentes en algunos estudios realizados a lo largo de la década. En términos generales, los principales problemas están relacionados con la implementación, la extrapolación de modelos y recursos educativos del medio urbano, la falta de evaluación y seguimiento, la diversidad de modalidades de implementación, la carencia de recursos educativos, la

⁴⁰ Ferro, J, et. al., 1999

⁴¹ Parra, R, 1998,

carencia incluso de infraestructura física que permita implementar los modelos y recursos con que se cuenta en la actualidad para promover la educación.

Escuela Nueva es el modelo más ampliamente promovido en las zonas rurales para la atención de la educación básica, y ha logrado durante más de dos décadas expandir la cobertura de la educación básica en zonas rurales, con metodologías activas que también han traído consigo una mayor cualificación de la educación rural. Sin embargo, su expansión en algunas regiones no ha estado acompañada del debido proceso de seguimiento y evaluación, y por otra parte no fueron debidamente implementadas las bases teóricas y la dotación de recursos e insumos del modelo fueron insuficientes, por lo cual muchas de las llamadas "escuelas nuevas" sólo quedaron con el calificativo, pero al interior se repetían las mismas prácticas memorísticas ajenas a los fundamentos pedagógicos del modelo. Un reciente estudio corroboró este fenómeno de las enseñanzas tradicionales y memorísticas en el modelo de Escuela Nueva, con hallazgos que evidenciaban la inexistencia del manejo transversal de las áreas curriculares, la homogeneización de ritmos y resultados de aprendizaje⁴².

Otros modelos no pueden ser masificados, debido a las carencias propias de algunas zonas rurales, y las zonas y asentamientos indígenas especialmente, muchos de los cuales carecen de la infraestructura y la provisión de bienes públicos suficiente para implementar estas alternativas educativas, las cuales están soportadas en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, frente a las cuales las zonas rurales no cuentan con la provisión de servicios y redes básicas.

Otros autores, señalan la necesidad de evaluación y seguimiento de estos programas, especialmente para medir los efectos de la masificación de éstos ocurrida a lo largo de la década de los noventa (CRECE 2001). Dentro de un análisis de programas que han resultado exitosos en el contexto de la educación rural en Colombia, destaca que, no obstante los logros alcanzados en cuanto la apropiación de los modelos en diferentes zonas rurales del país, se hace necesario evaluar los impactos de estos modelos, especialmente desde el punto de vista de logros académicos, costos, incidencia en la comunidad, adaptación de contenidos, entre otros.

Por último, y en cuanto a las instituciones educativas de zonas rurales, se encuentra que algunas de las insuficiencias en la implementación de los modelos antes descrita, condujo a una deficiente dotación de recursos educativos, representado en dotación de laboratorios, textos educativos, bibliotecas, entre otros, todos los cuales han llevado a una insuficiente implementación de los modelos y que estos no funcionen como se propone

⁴² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003

en la teoría de los modelos pedagógicos. Para finalizar, el financiamiento de los recursos educativos es otro problema de las instituciones, quienes deben destinar casi la totalidad de las transferencias de la nación al pago de los maestros oficiales, generando una dependencia casi exclusiva de este rubro y sin otras posibilidades de financiamiento.

CAPITULO IV: CASOS EMBLEMÁTICOS EN EDUCACIÓN BÁSICA RURAL

Este capítulo contiene una relación de experiencias educativas que se han consolidado en el ámbito de la educación básica rural en Colombia. Una primera sección, contiene una descripción detallada de los modelos y programas educativos considerados como emblemáticos para el fomento de la educación en el medio rural; éstos son: El modelo Escuela Nueva, para básica primaria, el modelo de Post-primaria Rural, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT–, que ofrece bachillerato a jóvenes y adultos del campo, y el Programa Educación Continuada de CAFAM para la alfabetización de adultos. La segunda sección, contiene una reseña de otras experiencias educativas que vienen implementándose en el ámbito de la educación rural, algunas de ellas tomadas como referentes de otros países y que se encuentran todavía en etapa de experimentación y pilotaje. La información proviene de dos fuentes principales: la que ofrece el MEN en su portafolio de servicios educativos para el sector rural, y se toman apartes del documento realizado por el CRECE para el Diálogo Regional de Política del BID, relacionado con modelos educativos exitosos para el medio rural en Colombia. En la descripción de logros se hará referencia a los resultados de los modelos educativos en las últimas Pruebas Saber.

1. Escuela Nueva

1.1. Antecedentes del modelo

Escuela Nueva es un modelo ideado por docentes del medio rural para la atención de la educación básica primaria en estas zonas, que surge de las experiencias de escuelas unitarias que comenzaron a funcionar a comienzos de la década de los sesenta en el departamento de Norte de Santander (Colombia), donde la Universidad de Pamplona organizó la primera escuela de carácter demostrativo⁴³. El programa se oficializa en 1967, cuando el MEN promueve su expansión en la modalidad de escuela unitaria a través de los Centros Regionales de Capacitación. Posteriormente, en el año 1975 se consolida como Escuela Nueva, se inicia en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Durante los años siguientes, y con recursos de la banca multilateral y de entidades

⁴³ Ministerio de Educación Nacional, 1998 pp. 105

internacionales como UNICEF, se vincularon más de 3.000 escuelas y se amplió la cobertura a otros departamentos del país.

Durante la primera mitad de la década de los ochenta se acoge la metodología Escuela Nueva como estrategia para universalizar la educación primaria rural, en asocio con entidades del sector público y privado, lo que condujo a que para el año 1987 se tuviesen implementadas aproximadamente 8.000 Escuelas Nuevas en el país. Más adelante, el Estado adopta en 1990 la metodología Escuela Nueva como la principal estrategia educativa de atención de la educación básica primaria para zonas rurales y urbano-marginales en Colombia, a través del Decreto 1490 de 1990.

Escuela Nueva ha sido reconocida como una importante experiencia para la educación básica rural en Colombia que ha logrado resultados destacables en términos de mejoramiento de la cobertura, la calidad y la eficiencia de la educación en el contexto rural, y se ha constituido en un caso emblemático para la educación básica rural a nivel internacional, especialmente para los países de América Latina y el Caribe (Schiefelbein, 1993; Banco Mundial, 1992; Banco Mundial-PNUD, 1998). La evaluación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 1998), muestra que los resultados de los estudiantes colombianos de las áreas rurales fueron superiores a los de los estudiantes de esas mismas zonas en los restantes países participantes, lo que fue ratificado por la UNESCO en un estudio comparativo sobre calidad de la educación realizado en 1999. La experiencia de Escuela Nueva en Colombia ha sido replicada en otros países, con los debidos ajustes conceptuales y pedagógicos, como el caso de Guatemala con la implantación de la Nueva Escuela Unitaria.

1.2. Metodología

En términos generales, el modelo integra de forma sistemática estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración, que ha sido concebido con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las escuelas con uno o dos maestros (multigrados). Desarrolla en el estudiante un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, y propende por el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Utiliza el mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez campesina, y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. La Escuela Nueva promueve:

- Un aprendizaje activo, participativo y cooperativo centrado en los estudiantes.
- Un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante.
- Un calendario y sistemas de evaluación y promoción flexibles.
- Una relación más cercana con la comunidad.

- Un énfasis en la formación de valores y actitudes democráticas y participativas.
- Una formación docente más efectiva y práctica.
- Un nuevo rol del docente.
- Un nuevo concepto de textos o guías de aprendizaje interactivos.

En este sentido, los objetivos del modelo son promover actitudes y habilidades en estudiantes, maestros, agentes administrativos y miembros de la comunidad: en los alumnos, a través de un proceso de aprendizaje activo y participativo, se promueve la habilidad para aplicar nuevos conocimientos, un conjunto de destrezas básicas y el desarrollo de destrezas para el trabajo individual y colectivo. En los docentes, promueve que actúen como facilitadores y transmite habilidades para ejercer liderazgo en sus comunidades y una actitud positiva hacia la metodología, la escuela y el ambiente rural.

Para los agentes administrativos, promueve una relación de orientación y de colaboración, y la habilidad para coordinar efectivamente la formación y capacitación. Finalmente promueve en la comunidad una relación de colaboración con docentes, estudiantes y la comunidad local, ofreciendo a los padres y a la comunidad en general, la oportunidad de participar en las actividades escolares, y realizar contribuciones claves para fortalecer la relación escuela-comunidad.

Dentro de los elementos del modelo pedagógico, se tienen los siguientes:

- *Principios de educación activa*, que permiten desarrollar capacidades de aprendizaje, pensamiento analítico, creación e investigación, resolución de problemas y toma de decisiones, entre otras.
- *Proceso pedagógico en el aula* que apoya al docente para atender los diferentes niveles de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, a través del trabajo grupal con guías de auto-aprendizaje.
- *Adaptación del sistema escolar* a las condiciones particulares del entorno rural y a las necesidades de sus comunidades.

Dentro de las estrategias pedagógicas que contempla el modelo Escuela Nueva a escala nacional, se tienen las siguientes⁴⁴:

- A través de las guías de aprendizaje evalúan logros académicos y la promoción de los alumnos corresponde a un sistema de promoción flexible.
- Las formas de trabajo del docente incluyen el manejo simultáneo de diferentes grupos a través de la estrategia multigrado.
- El gobierno escolar es un espacio que promueve la participación activa y democrática de los estudiantes en diferentes actividades escolares.

⁴⁴ Ibíd. pp. 108-110

- Las guías de autoaprendizaje orientan el proceso de aprendizaje del alumno y se adaptan a sus necesidades y a las características del entorno rural.
- La biblioteca escolar se organiza y actualiza con el fin de complementar las fuentes de consulta, información y entretenimiento de que disponen los alumnos, docentes y la comunidad en el medio rural.
- Los rincones de trabajo promueven hábitos de investigación a través de la identificación y utilización de materiales y recursos propios de la localidad.
- La relación escuela-comunidad se estimula mediante acciones orientadas a la identificación de necesidades comunales y mediante el levantamiento de información cartográfica y censal de las comunidades y veredas rurales.
- La capacitación de docentes se realiza en cuatro fases: iniciación y organización del modelo Escuela Nueva; estudio y aplicación de materiales educativos; organización y uso de la biblioteca escolar; y finalmente un refuerzo y complementación en temas operativos y administrativos.
- Los textos escolares están disponibles en forma gratuita para los alumnos de todos los grados de la básica primaria, y el mobiliario escolar incluye mesas trapezoidales que favorecen el trabajo en pequeños grupos.
- Los Centros de Recursos Educativos del Plantel son un conjunto de materiales educativos diseñados para atender las necesidades educativas de alumnos, docentes y comunidad en general.

1.3. Población beneficiaria

El modelo va dirigido a niños, niñas y jóvenes de zonas rurales y urbano marginales, ofreciendo el ciclo completo de educación básica primaria.

1.4. Instituciones participantes

Básicamente existen tres instituciones de los sectores público y privado que promueven la implementación y expansión del modelo Escuela Nueva a nivel nacional. Como primera instancia, se encuentra el Ministerio de Educación Nacional, que formula las políticas y programas de atención educativa para la población rural y coordina la ejecución del proyecto educación Rural en el cual está inscrito el modelo Escuela Nueva. Para la implementación del modelo en las zonas rurales del país, el Ministerio tiene convenios con tres instituciones, a saber: la Fundación Volvamos a la Gente, La Universidad de Pamplona y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.

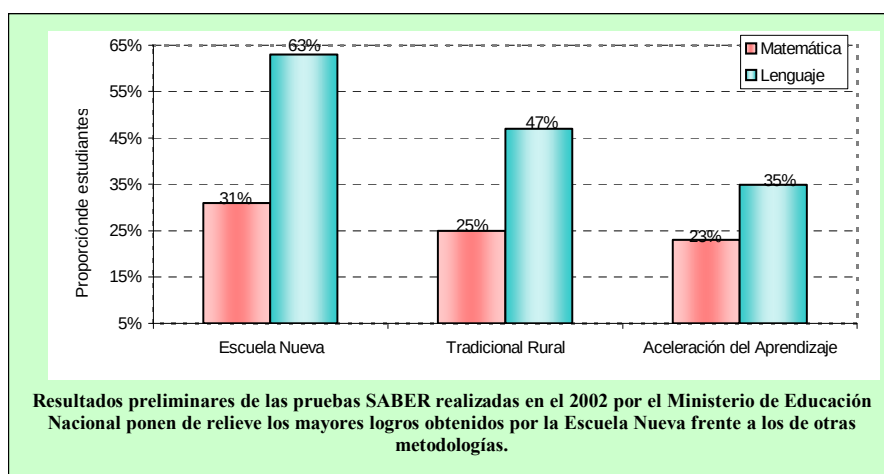
La Fundación Volvamos a la Gente es una ONG creada por ex ministros y profesionales de la educación, con el fin de fortalecer y cualificar procesos educativos en comunidades rurales y urbanas de bajos recursos económicos. A esta organización están vinculadas gran parte de las personas que diseñaron y dirigieron la implementación del modelo Escuela Nueva a escala

nacional, y con base en esta experiencia ha organizado una amplia Red de docentes experimentados en procesos de implementación de las estrategias de este modelo educativo, y cuenta con asesores especialistas en formación de docentes, diseño curricular, diseño y producción de textos interactivos, investigación y evaluación educativa, entre otros.

La Universidad de Pamplona es una institución de educación superior que ofrece un plan de apoyo a la implementación del modelo Escuela Nueva y ofrece programas de capacitación de docentes a partir de estrategias concertadas con cada entidad territorial, de acuerdo con sus particularidades y a partir de la organización de redes que permitan ofrecer el ciclo de básica primaria y la continuidad en el ciclo de básica secundaria. Finalmente, organiza programas de asesoría, acompañamiento y evaluación, con el fin de garantizar la óptima implementación del modelo.

El Comité de Cafeteros de Caldas es una de las instancias de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Este gremio, fue creado como una asociación de productores privados, pero su misión es pública: además de organizar y regular la producción de café en Colombia, realiza importantes inversiones en infraestructura social y en programas sociales en las regiones cafeteras, dentro de los cuales se destaca su importante contribución en la promoción de la educación básica en zonas cafeteras del país. El Comité de Cafeteros de Caldas tiene un convenio con el Ministerio de Educación y con el Departamento de Caldas, mediante el cual está a cargo de coordinar la implementación y expansión del modelo en zonas rurales del departamento de Caldas y ofrecer los servicios complementarios de capacitación de docentes, diseño y dotación de los materiales educativos, organización de redes escolares, entre otros.

1.5. Resultados e impactos



- Una evaluación a nivel nacional realizada por Psacharopoulos⁴⁵ en escuelas rurales que trabajan con Escuela Nueva encontró que este modelo ha mejorado significativamente el logro académico de los estudiantes, ha incrementado su participación y la de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades y asuntos escolares.
- En una evaluación de la calidad educativa realizada en 2002, y en la cual se evaluaron logros en las áreas de matemáticas y lenguaje para estudiantes de 5º grado en escuelas rurales que trabajan con el modelo Escuela Nueva, se encontró que los resultados de logro son superiores al promedio nacional y al promedio de las escuelas que trabajan con modelos de enseñanza tradicionales. Solamente el 8% y el 6% de los estudiantes de 5º no alcanzan el nivel mínimo de logro en las áreas de matemáticas y lenguaje, respectivamente.
- Escuela Nueva ha demostrado que en escuelas rurales de bajos recursos económicos se pueden realizar cambios positivos para cualificar la educación y ha logrado ofrecer el ciclo completo de educación básica primaria completa en las escuelas rurales multigrado, donde anteriormente sólo se ofrecían los grados 1º, 2º y 3º de primaria.
- Ha sido la estrategia seleccionada por el Estado para la universalización de la educación primaria, considerando el éxito en la implementación del modelo y las mejoras cuantitativas y cualitativas de la educación rural.
- El modelo ha logrado cambiar en forma masiva concepciones y modelos de enseñanza tradicionales y frontales que se han arraigado en las prácticas de enseñanza, por un modelo flexible basado en la participación, el aprendizaje activo y un cambio sustancial en la concepción del rol docente.
- Ha servido como modelo de réplica para otros sectores, entre ellos el urbano, y ha servido de soporte metodológico para la expansión de la educación básica rural hacia el nivel de post-primaria. De igual forma, el modelo ha servido como ejemplo para implementarse en otras localidades, regiones y países.
- Ha logrado movilizar al gobierno en la dotación de recursos educativos de los cuales tradicionalmente se ha privado al sector rural, entre ellos textos escolares de dotación gratuita, y bibliotecas al servicio de toda la comunidad educativa.
- Propició el desarrollo de espacios para la capacitación y el seguimiento de docentes en el sector rural, mediante la creación de microcentros de capacitación y círculos de estudio.
- Ha logrado una integración sistemática entre currículo, capacitación de docentes, organización entre escuela y comunidad, bajo la premisa de que el mejoramiento de calidad requiere acciones simultáneas y coherentes con alumnos, docentes, familiares, comunidades y agentes administrativos.

⁴⁵ Psacharopoulos, G, et. al., 1992

- A nivel internacional, El modelo fue presentado en la Conferencia Mundial de Jontiem (1990) como una de las dos experiencias educativas más innovativas en América Latina. Asimismo, fue seleccionado por el Banco Mundial en 1998 como una de las tres experiencias mundiales emprendidas por países en desarrollo que ha mostrado mayor éxito a nivel nacional, partiendo de iniciativas locales. Por su parte, el Informe de Desarrollo Humano del año 2000 para Colombia identificó el modelo Escuela Nueva como uno de los tres logros más destacados en el país en materia educativa.
- La Misión Social (1997) señala que el logro promedio de la escuela nueva es superior al de la escuela tradicional, aún después de controlar por zona (urbana-rural), y por nivel socioeconómico de los niños. Y agrega el estudio, que la metodología de escuela nueva permite “compensar” las fuertes limitaciones socioeconómicas de los estudiantes de las áreas rurales, variable según el estudio altamente determinante del logro educativo. La Misión Rural (Bustamante, D, 1998) ratifica esta valoración de esta metodología como experiencia exitosa en el contexto de la educación rural.
- Delegaciones de más de 35 países han visitado escuelas rurales colombianas que siguen el modelo Escuela Nueva y la experiencia ha inspirado reformas educativas a nivel mundial, ya que varios países vienen adoptando algunos de sus principios y elementos constitutivos.
- La escuela funciona como un centro de información y activación de los intereses comunitarios y los docentes son capacitados para identificar y aportar a la solución de las necesidades sentidas por la comunidad rural.

2. Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva en el departamento de Caldas

2.1. Antecedentes

El departamento de Caldas (Colombia) ha mostrado una interesante estrategia en la implantación y expansión del modelo en zonas cafeteras del departamento, especialmente en la implantación del modelo Escuela Nueva, constituyéndose en un esfuerzo continuado a lo largo de más de dos décadas que ha convocado al sector público y privado en la solución de los problemas característicos de la educación rural en el departamento. En 1982 se firma un Convenio entre el Ministerio de Educación Nacional, el departamento de Caldas, y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, para impulsar la Escuela Nueva en las zonas cafeteras del departamento de Caldas, con los siguientes objetivos:

- Mejorar la educación rural del departamento.
- Promover aprendizajes activos y crear oportunidades para la toma de decisiones.

- Generar sistemas de evaluación frecuentes pero flexibles adaptados al entorno de los alumnos.
- Elevar la participación del alumno en diversos niveles: discusión en clase, proyectos de extensión con la comunidad y gobierno escolar.
- Vincular a la comunidad y a los padres y madres de familia a las actividades de la escuela⁴⁶.

La expansión del modelo Escuela Nueva en las zonas rurales del departamento permitió resolver los problemas de bajas coberturas de la educación básica primaria y contribuyó además a mejorar la calidad de la educación en este sector. Sin embargo, los mejoramientos reportados en cobertura y asistencia escolar en primaria, en conjunción con la mínima oferta educativa oficial para la zona rural, habían conducido a una situación en la cual el 70% de los jóvenes que terminaban la primaria no tenía acceso a la secundaria a comienzos de los años noventa. De esta manera, la Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva nació gracias a los éxitos como sistema educativo de la zona rural para primaria, en combinación con las deficiencias del sistema oficial. En este sentido, además de intentar responder a las necesidades educativas creadas por la universalización del acceso a la primaria mediante la metodología Escuela Nueva, el modelo de Post-primaria también pretendía resolver las principales deficiencias del sistema educativo tradicional, entre ellas: bajas coberturas en secundaria para la zona rural; currículos desarticulados de la realidad rural; y oferta en secundaria mayoritariamente urbana.

En 1988 el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas promovió y lideró la realización de una experiencia de adaptación de la metodología Escuela Nueva para el grado 6º, con la participación de la Secretaría Departamental de Educación, la Universidad de Caldas y el Centro Experimental Piloto. Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de 30 estudiantes provenientes de primarias rurales de Escuela Nueva. En 1993 y 1994 se vincularon al programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la OEA (a través del Proyecto Multinacional de Educación Básica, PRODEBAS), UNESCO y UNICEF, para financiar, sistematizar y hacer un seguimiento de la innovación. De esta forma, después de esas primeras aplicaciones para 6º grado, el modelo se fue expandiendo de manera gradual tanto territorialmente (al resto de las zonas rurales del departamento) como académicamente (al resto de grados que conforman la básica secundaria, es decir, hasta 9º).

2.2. Metodología y estrategias pedagógicas

Los objetivos del modelo son contribuir a la universalización de la educación básica mediante la transferencia de la metodología Escuela Nueva a la

⁴⁶ Banco Mundial, PNUD, 1998, pp. 67

población estudiantil en la zona rural del departamento de Caldas; y desarrollar metodologías de enseñanza y alternativas de tipo curricular para evitar la deserción en el sector rural ocasionada por el paso de la escuela primaria a la secundaria, ofreciendo así garantías sociales a las comunidades campesinas que permitan disminuir la migración.

Siguiendo los planteamientos del modelo Escuela Nueva, se conservan la mayoría de las estrategias metodológicas del modelo y se introducen una serie de innovaciones adaptadas a los objetivos de aprendizaje esperados en el nivel de post-primaria. Las que se conservan del modelo son la promoción flexible, el aprendizaje activo, las guías de auto-aprendizaje; contenidos curriculares articulados a la realidad rural; fortalecimiento de la relación escuela-comunidad; capacitación continua de docentes, y el gobierno estudiantil. Por otra parte, las variaciones y estrategias complementarias que se han incorporado al modelo de Escuela Nueva y, consecuentemente al modelo de Post-primaria Rural, son:

- En lo curricular, algunas de estas estrategias son la utilización de un cuadro de autocontrol de progreso donde el alumno registra los logros obtenidos durante el proceso de aprendizaje; la realización de proyectos demostrativos; y la comprobación práctica del aprendizaje mediante proyectos que mejoren la productividad o la calidad de vida en la región.
- En lo comunitario, el modelo contempla la realización de proyectos comunitarios (agrícolas, pecuarios, ambientales) orientados a la búsqueda de soluciones inmediatas o de largo plazo a las necesidades de la comunidad a la que pertenece la escuela.
- Plan Padrinos de Escuela Nueva: Conformado por docentes en ejercicio, supervisores, directores de núcleo y expertos en informática y agronomía que operan en el nivel departamental y presta servicios de asesoría y acompañamiento a los miembros de las escuelas durante el proceso de implementación del modelo.
- Capacitación: A pesar de que el modelo oficial de Escuela Nueva contempla la capacitación, el modelo de Caldas tiene otras variantes, entre ellas la de capacitar estudiantes, incluir otras áreas temáticas en los contenidos de la capacitación. Así mismo, se cuenta con un núcleo central, la Colonia Escolar La Enea, donde se originan las innovaciones y se coordinan los programas de capacitación a nivel departamental.
- Conformación de alianzas estratégicas: Como se verá en el numeral de instituciones participantes, mediante la figura de las alianzas estratégicas se han logrado vincular instituciones de diverso orden, entre ellas universidades que han servido para el montaje teórico y conceptual del modelo y de los materiales educativos.
- Mobiliario: tiene algunos materiales educativos complementarios para la enseñanza en el nivel de post-primaria y los cuales incluyen laboratorios de ciencias, sala de informática, textos escolares y material educativo.

Durante el proceso de expansión y aplicación también se han realizado algunas evaluaciones (Misión Social en 1997, Pardo en 1999) que han conducido a ajustes y modificaciones. La principal evaluación del modelo la constituye la efectuada en 1999 por el Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales –CRECE– (1999), que ratifica logros importantes del modelo para varios grados. Con base en esta evaluación se está efectuando la revisión y adaptación de las guías de auto-instrucción.

Por otra parte, dentro de las adaptaciones importantes, se destaca la incorporación dentro de los contenidos metodológicos de los programas “Escuela y Café” y “Escuela Virtual”. El primero tiene por objetivos desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores, mejorar la competitividad de la caficultura y los diferentes procesos de producción mediante la capacitación de los jóvenes rurales y el aprovechamiento del capital humano de los hijos en las actividades productivas. Escuela Virtual busca fortalecer la metodología Escuela Nueva introduciendo nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover la comunicación con otras comunidades educativas a través de los medios telemáticos, garantizar el acceso masivo a la información, bajo la consigna de “educar para el mundo sin salir de la comunidad”. A continuación se hace una ampliación de estos programas educativos.

Escuela y Café

"Mi papá es productor de café, y yo no sabía nada acerca del cultivo. Pero ahora que estoy en la escuela he aprendido muchas cosas acerca del café, y me he dado cuenta de que algunas cosas que hace mi papá se pueden mejorar, y que otras no las hace bien. Además, mi papá me escucha y ha hecho algunos cambios".

Tomado de Coyuntura Social No. 25, Fedesarrollo, 2001

Caldas es uno de los departamentos “mas cafeteros” de Colombia. De hecho, la participación de la producción cafetera en el PIB departamental es una de las más altas del país (cerca del 12%). En 1998 se hizo una evaluación en las post-primarias de Caldas, en la que se revisaron qué proyectos había en el área agropecuaria con el propósito de establecer cuáles tenían que ver con la caficultura. Esta evaluación dio como resultado que sólo 2 proyectos estaban relacionados con el tema del café, mientras los restantes abordaban diversas actividades agropecuarias. A esto se sumaba el desconocimiento y la incapacidad para abordar el tema cafetero por parte de los docentes.

Por su parte, los niños de familias caficultoras, aunque tenían mayor escolaridad que sus padres, sólo participaban en el proceso del café con trabajos físicos: recolección, carga, etc. En otras palabras, el mayor capital

humano representado en el mayor nivel educativo de los hijos, no era aprovechado en los hogares. Con base en lo anterior, el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas consultó a las comunidades educativas sobre la pertinencia de incluir el tema del café en el plan curricular de la escuela, ante lo cual el 88% contestó afirmativamente. De ahí entonces que se haya formulado el proyecto "Escuela y Café". El objetivo de este proyecto es desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores, volver la caficultura competitiva y mejorar los diferentes procesos de producción mediante la capacitación de los jóvenes rurales, y el aprovechamiento del capital humano de los hijos en las actividades productivas corrientes de los hogares.

Un equipo conformado por los docentes de "La Colonia Escolar la Enea" y un agrónomo, desarrolló los módulos adaptándolos a los procesos metodológicos de Escuela Nueva. La comunidad educativa, por su parte, se involucró de la siguiente manera: los padres deben firmar la concesión de espacio en la finca para que los hijos puedan hacer aplicaciones prácticas; las escuelas, por su parte, deben incluir "Escuela y Café" dentro del Proyecto Educativo Institucional y del plan de estudios, y realizar un diagnóstico del estado de la caficultura en la vereda a la que pertenece.

Escuela y Café se desarrolla en cinco etapas, así:

- *Vinculación de la Comunidad Educativa:* Escuela y Café se da a conocer por diferentes medios a las comunidades educativas y son éstas las que deben manifestar su interés por el programa. En otras palabras, el programa se implanta desde la demanda, no desde la oferta, mediante un proceso de concertación entre la escuela (docentes y estudiantes) y la comunidad (padres de familia).
- *Articulación de Escuela y Café al Proyecto Educativo Institucional:* Una vez expresado el interés por parte de la comunidad en desarrollar Escuela y Café, el programa se introduce en el PEI y en el currículo de la escuela, lo cual le otorga un carácter formal y garantiza que todos sus componentes serán implementados.
- *Estructuración de Contenidos del Programa desde el Punto de Vista Técnico –Integración Curricular:* A través de estrategias de capacitación y acompañamiento a los maestros, se dan las herramientas básicas para el estudio y adaptación de materiales de autoinstrucción con metodología Escuela Nueva. En esta etapa se da una integración entre los aspectos pedagógicos del modelo Escuela Nueva y los aspectos técnicos requeridos para el desarrollo de Escuela y Café.
- *Proyectos Dirigidos:* Esta etapa busca desarrollar un proyecto en el que se cultive un pequeño lote de café en la escuela, con el fin de que los docentes puedan explicar en forma vivencial y práctica los aspectos técnicos de la producción de café que fueron vistos teóricamente en la etapa anterior. En esta etapa se fortalecen y dinamizan las actividades de

práctica propias de la metodología Escuela Nueva mediante demostraciones de método.

- *Aplicación de los Conocimientos en los Hogares –Proyectos Supervisados:* En esta etapa se espera que los estudiantes adapten en sus propios hogares los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. Para ello, deben realizar todo el proceso de cultivo en un lote de su finca (si los padres no tienen el terreno, se pueden asociar con otros estudiantes). Se espera también que los padres y demás familiares se involucren participativamente en el programa, y que los estudiantes aprendan a apreciar el trabajo de sus padres y los conocimientos de su experiencia.

Escuela Virtual

Este programa surge en 1998 como una forma de dinamizar el modelo Escuela Nueva con tecnología de punta, aprovechando los recursos informáticos y telemáticos para fortalecer el modelo pedagógico. Por esta razón, Escuela Virtual se apoya y se estructura a partir de los cuatro componentes de Escuela Nueva, a saber: capacitación de docentes, proceso metodológico, gobierno estudiantil y participación comunitaria. Escuela Virtual busca capitalizar el potencial y fortalezas de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones para presentar, representar y transformar la información, y para inducir formas efectivas de interacción y cooperación a través del intercambio vía Internet, con el fin de obtener aprendizajes más significativos. El computador es utilizado como herramienta de enriquecimiento del proceso educativo e integración de actividades curriculares.

El objetivo general del programa es abrir nuevos y más amplios horizontes de conocimientos a través de los recursos que ofrecen los medios informáticos, propiciando nuevas oportunidades, logros y ventajas que favorezcan el desarrollo cultural, social, económico y político de las comunidades rurales. Los objetivos específicos son:

- Presentar una alternativa pedagógica y tecnológica que concuerde con las exigencias y necesidades del siglo XXI, aplicable desde la perspectiva de la metodología Escuela Nueva.
- Ofrecer un programa de formación que responda a las expectativas de los agentes involucrados en el programa de Escuela Nueva, mediante la inserción de la informática en los procesos curriculares.
- Abrir nuevos y más amplios horizontes de conocimiento a través de los recursos que ofrece los medios informáticos.
- Propiciar nuevas oportunidades, logros y ventajas que favorezcan el desarrollo cultural, social, económico y político de las comunidades rurales mediante la adopción de nuevas estrategias tecnológicas.

El programa está pensado para realizarse en cuatro fases secuenciales, en las cuales se parte de un proceso de capacitación en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, avanza hacia la apropiación de estos recursos por parte de docentes y estudiantes principalmente, y culmina con el establecimiento de redes de intercambio de proyectos colaborativos orientados al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades cafeteras.

- *Sensibilización y Apropiación:* en esta fase se pretende que los docentes adquieran una conciencia definida que los impulse al uso de nuevas tecnologías como apoyo a los procesos dentro del desarrollo de los contenidos de las áreas del plan de estudios, y que los alumnos adviertan las ventajas que ofrece el empleo de esta herramienta, y se apropien de ella mediante el aprovechamiento de todas sus posibilidades. Durante todo el desarrollo de la fase se presta asesoría y acompañamiento a docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general.
- *Proyectos Colaborativos apoyados con medios telemáticos:* esta fase comprende una nueva etapa de capacitación que permite al docente el conocimiento de planes y estrategias para la organización, orientación y ejecución de trabajos colaborativos. Su propósito fundamental es propiciar la integración de colegios y otro tipo de instituciones educativas para el intercambio cultural. La concepción de los proyectos está sujeta a las iniciativas presentadas por los docentes, alumnos y comunidad de los diferentes colegios, en relación con necesidades e intereses comunes, principalmente en lo que corresponde al desarrollo cultural, a los aspectos sociológicos, económicos, axiológicos y ecológicos.
- *Consultorios Virtuales:* prevé el desarrollo de un conjunto de acciones encaminadas a la recolección, suministro e intercambio de información de carácter tecnológico y pedagógico, utilizando medios telemáticos. La información se concentra en un centro de acopio (servidor) y consultoría, al cual tendrán acceso todos colegios rurales vinculados al proyecto. Este centro de consultoría estará conformado por un grupo de especialistas en todas las áreas del plan de estudio de Escuela Nueva, así como en Pedagogía, Informática Educativa, y temas específicos para el sector rural.
- *Capacitación Virtual:* esta fase comprende un conjunto de acciones orientadas a la capacitación y cualificación de los docentes adscritos al programa, en aspectos académicos y pedagógicos, avaladas mediante convenio con universidades y otras instituciones educativas del ámbito nacional e internacional. De igual forma, la capacitación será extensiva a las comunidades rurales del Departamento de Caldas, sobre áreas de interés para el propio desarrollo y el progreso de dichas comunidades.

2.3. Población beneficiaria

El programa está dirigido a niños, niñas y jóvenes rurales que habitan las zonas cafeteras del departamento de Caldas que han cursado el ciclo de educación básica, preferiblemente siguiendo el modelo de Escuela Nueva.

2.4. Instituciones participantes

En el funcionamiento del modelo participan instituciones territoriales (Secretaría departamental de educación y administraciones municipales), universidades, ONGs (Comité Departamental de Cafeteros de Caldas y Confamiliares), la nación a través del Ministerio de Educación Nacional y entidades internacionales. De esta manera, podríamos clasificar las instituciones que participan de una u otra forma en el modelo, así:

La Secretaría Departamental de Educación, cuyas funciones en el marco del proyecto Prodebas (1995) consistieron en respaldar legalmente el proyecto; asegurar que los establecimientos educativos acojan el programa, cumplan los requisitos; evaluar la gestión de los establecimientos vinculados al proyecto. Posteriormente con la expansión del modelo, le ha correspondido a la Secretaría el nombramiento de personal docente en municipios y aportar supervisores y directores de núcleo para funciones de apoyo, orientación, capacitación y acompañamiento a escuelas y administraciones locales y co financiación del programa. Por su parte, a los municipios les corresponde asegurar el nombramiento del personal docente temporal; costos de ampliaciones locativas y co financiación de inversiones.

La Universidad de Caldas está vinculada al programa y dentro de sus funciones están: ofrecer asesoría, seguimiento y capacitación de los maestros de las escuelas seleccionadas; reforzar las áreas académicas mediante el nombramiento de practicantes; impulsar acciones de capacitación, asesoría, seguimiento, evaluación, producción y corrección de materiales educativos de autoconstrucción (módulos-guías de autoaprendizaje) (Banco Mundial-PNUD, 1998). Esta Universidad diseñó las guías de auto instrucción en las áreas de matemáticas, castellano, ciencias naturales y sociales para la prueba piloto.

Por su parte, las funciones que corresponden al Comité Departamental de Cafeteros de Caldas son: facilitar las instalaciones de la "Colonia Escolar la Enea" para desarrollar la experiencia con alumnos y ofrecer capacitación a los docentes requeridos para la implantación del proyecto; asegurar la permanencia de los jóvenes internos provenientes de las zonas cafeteras; replicar la experiencia en otras escuelas; co financiar inversiones en infraestructura física y contribuir al financiamiento de los gastos administrativos; y ofrecer capacitaciones a maestros, directivos y alumnos. Una de las funciones más importantes del Comité ha sido sin lugar a dudas la

labor permanente de gestión. También le ha correspondido hacerse cargo de la memoria institucional.

Otra ONG vinculada al desarrollo del modelo es la Caja de Compensación Familiar –CONFAMILIARES–. Esta entidad ha aportado recursos para mobiliario del aula de clases y para la dotación de textos y material educativo. Además, tiene a su cargo la ejecución del Programa Educación Continuada para adultos en el departamento.

La nación participa en el desarrollo de la Post-primaria Rural a través del Ministerio de Educación Nacional que, como se ha reiterado, constituye el organismo rector del sector y a su cargo está la formulación de políticas, programas y planes orientados a promover la educación colombiana en todos los niveles. En particular, cuenta con el Proyecto educación Rural, en el cual está inscrito el modelo de Post-primaria Rural, el cual ofrece un amplio portafolio de ofertas educativas para atender las necesidades de este sector.

Algunas entidades internacionales (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, Microsoft, entre otras) se han vinculado a través de contribuciones financieras al modelo para componentes o programas específicos (Banco Mundial-PNUD, 1998). En términos de gestión, por ejemplo, algunas de las escuelas han conseguido por sus propios medios recursos internacionales. En el desarrollo de la implantación del modelo, así como en la expansión, ha habido nuevos aportantes financieros, ya sea para proyectos o para actividades específicas; tal es el caso del Banco Mundial y de la Fundación Social, respectivamente (Banco Mundial-PNUD, 1998).

La implantación y desarrollo de Escuela Nueva y del modelo post-primaria rural con metodología Escuela Nueva contribuyó igualmente a generar, de una parte, la “Red de Escuela Nueva” en el nivel de los municipios, la cual consiste en una organización de maestros, padres de familia y autoridades educativas municipales para apoyar las acciones del “Equipo de Padrinos”. Dicha implantación favoreció, de otra parte, la formación de “Convenios Escolares” o “Redes Educativas” entre escuelas de primaria con las de post-primaria, las cuales integran varias instituciones con necesidades y PEIs comunes, para desarrollar actividades conjuntas, con el fin de lograr más eficiencia, compartir recursos humanos y físicos, pedagógicos, etc.

2.5. Resultados e impactos

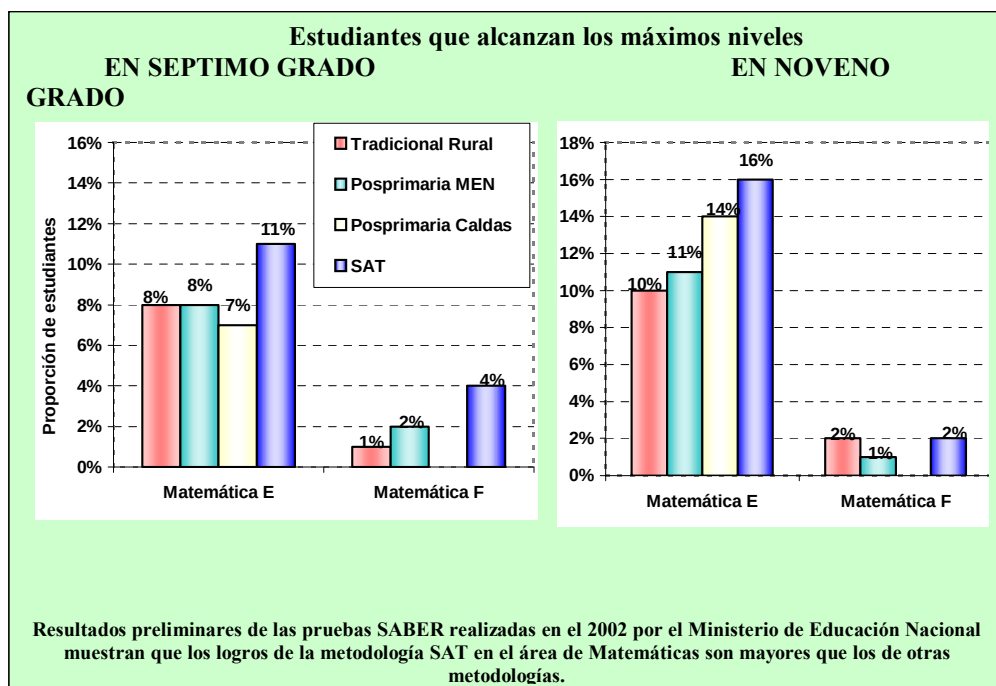
- El proceso de aplicación y expansión del modelo ha ido consolidando diferentes e importantes instancias en el interior de los establecimientos educativos con participación de alumnos, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general. Dentro de estas instancias, se mencionan el gobierno escolar, los consejos directivo y académico, y el gobierno y personerías estudiantiles.

- La implantación y desarrollo del modelo post-primaria rural con Escuela Nueva contribuyó igualmente a generar la “Red de Escuela Nueva” y la formación de “Convenios Escolares” o “Redes Educativas” entre escuelas de primaria con las de post-primaria, integradas a través de proyectos educativos comunes.
- Otro desarrollo importante se refiere al papel de asesoramiento y acompañamiento que ha asumido “La Colonia Escolar La Enea”, dando como resultado que ésta se convierta en un centro de innovaciones para Escuela Nueva, como lo corroboran las innovaciones realizadas con los programas de Escuela y Café, y Escuela Virtual.
- En términos de resultados, los logros más visibles del proceso de aplicación y expansión del modelo, han sido: aumento de la cobertura en educación básica, mejoramiento de la calidad, incremento en la retención y promoción, disposición de trabajo y asimilación de la metodología por parte de estudiantes y docentes, fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad (como agente educativo) y la escuela, generación de actividades de extensión a la comunidad, mayor equidad entre zonas urbanas y rurales y reconocimiento al programa.
- Como resultados no esperados se destacan: ampliación de la oferta a educación media (grados 10º y 11º), el desarrollo de la capacidad de gestión de las escuelas y comunidades, la revaloración y reconocimiento al trabajo del maestro rural, la ampliación de la jornada escolar relacionada con logros en calidad y fortalecimiento en la innovación en los microcentros.
- De acuerdo con una evaluación del modelo de post-primaria en Caldas (CRECE, 1999), en términos generales las post-primarias que trabajan con este modelo presentaron un mejor desempeño que los tradicionales colegios agropecuarios. Adicionalmente, se determinaron algunos factores asociados al logro en lenguaje y matemáticas de los estudiantes de 7º y 9º: dotación de guías de auto-instrucción en matemáticas; dotación de mesas trapezoidales; dotación de computadores e Internet; oferta de servicio de restaurante escolar; promedio de edad del grupo; proceso pedagógico; y tiempo promedio de los docentes en Escuela Nueva.
- Los resultados por género son halagadores, puesto que no aparecen sesgos discriminatorios. Las necesidades de reconocimiento, expresión, apoyo, motivación, comunicación, así como las de participación y respeto por el otro, no resultan afectadas por la pertenencia a uno u otro sexo.
- Uno de los resultados más impresionantes es el que obtuvieron recientemente dos escuelas rurales de post-primaria con metodología Escuela Nueva en la aplicación de las pruebas oficiales de “Evaluación de Competencias Básicas” en la ciudad de Manizales. Las pruebas incluyeron todas las instituciones que ofrecen bachillerato en el municipio (urbanas y rurales, públicas y privadas), y en ellas ambas escuelas fueron los establecimientos que obtuvieron los mayores puntajes en lenguaje y matemáticas.

- En términos de resultados (Prodebas, Documentos de Trabajo #12, 1995; Banco Mundial PNUD, 1999), los logros más visibles del proceso de aplicación y expansión del modelo han sido: aumento de la cobertura en educación básica; mejora en la calidad tal y como lo indican varias pruebas; incremento en la retención y promoción; disposición de trabajo y asimilación de la metodología por parte de estudiantes y docentes; fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad (como agente educativo) y la escuela; el programa ha contribuido a generar actividades de extensión a la comunidad; mejoras en la equidad entre zonas urbanas y rurales; reconocimiento al programa; la escuela nueva hace posible la convivencia y la participación dentro del marco de la educación para la democracia; las desigualdades tradicionales en educación entre las zonas rurales y urbanas se han atenuado considerablemente y, en algunos casos han desaparecido; la apreciación de los docentes rurales ha mejorado, tanto por parte de las comunidades como por parte de los docentes mismos.
- Este proyecto de ampliación y fortalecimiento de la Escuela Nueva en toda la educación básica rural en el departamento de Caldas, ha sido catalogado una experiencia exitosa en cuanto la definición de alianzas para reducir la pobreza en Colombia (Banco Mundial, PNUD, 1998)
- En cuanto a los resultados no esperados, es posible establecer: la ampliación hasta la educación media completa (grados 10º y 11º); la elaboración de guías de auto-instrucción por parte de docentes y alumnos; fortalecimiento de la gestión de las escuelas mediante los convenios entre las escuelas de post-primaria y las escuelas primarias para recurso humano, materiales e infraestructura; las comunidades están proponiendo proyectos a agencias internacionales para fortalecer sus escuelas; se ha dado una revaloración y reconocimiento al trabajo del maestro rural; y el fortalecimiento a la innovación en los Microcentros.
- Una reciente evaluación sobre los impactos generados por el programa Escuela y Café⁴⁷ concluye que si bien el proceso de expansión del programa no ha culminado aún en el departamento, su implantación ya comienza a mostrar efectos importantes no sólo en las instituciones que lo adoptan, sino también en los estudiantes y en sus hogares. Algunos de estos efectos son: (i) los niños y niñas han comenzado a utilizar por fuera del colegio lo aprendido dentro del programa y han comenzado a dialogar con sus padres acerca de las prácticas productivas más recomendables; (ii) las prácticas pedagógicas han cobrado mayor significación en la medida en que han vinculado los contenidos curriculares a la vida de los estudiantes y las necesidades de la comunidad rural; (iii) la capacitación de docentes y el manejo transversal del tema cafetero son estrategias claves en la consolidación de objetivos del programa; (iv) el programa puede adaptarse a otros ejes productivos diferentes del café.

⁴⁷ CRECE, 2002

- Un estudio similar realizado al programa Escuela Virtual (CRECE, 2002) reveló, entre otras, las siguientes conclusiones: (i) los docentes han utilizado mayoritariamente las nuevas tecnologías para resolver problemas asociados a la enseñanza de sus materias; (ii) el uso de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes está encaminado a propósitos relacionados con su educación; (iii) se ha incrementado la comunicación e interacción de los colegios rurales, tanto entre sí como entre ellos y otras instituciones nacionales e internacionales; (iii) el programa ha contribuido a superar prejuicios y prevenciones por parte de los docentes acerca de la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje; (iv) el uso de las nuevas tecnologías ha servido para rescatar y dar salida a los valores e idiosincrasia de las comunidades rurales; (v) ha acercado más los colegios a las comunidades rurales y, por el otro, ha logrado vincular de mejor manera a los colegios con las instituciones oficiales encargadas de administrar la educación; (vi) por último, es importante señalar el hecho de que los resultados e impactos positivos del programa Escuela Virtual, se asocian directamente con los componentes y características del modelo de post-primaria rural con metodología Escuela Nueva del departamento de Caldas, concretamente la capacitación y acompañamiento al personal docente, el proceso metodológico, el gobierno estudiantil, y la participación activa de la comunidad



3. Post-primaria Rural del MEN y la Universidad de Pamplona

3.1. Antecedentes

El modelo de Post-primaria Rural se inició como una aplicación del modelo Post-primaria Escuela Nueva del departamento de Caldas, pero ha tenido variaciones metodológicas a lo largo del proceso de implementación, como se verá más adelante. Al igual que el caso anterior, este modelo surge como respuesta a los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación rural en el país, especialmente en el nivel de secundaria, manifestados en la escasa oferta de la educación pública en este nivel y la impertinencia del currículo frente al modo de vida rural.

A su vez, en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica – PRODEBAS– se desarrollaron, entre 1990 y 1994, cuatro experiencias de innovación educativa para post-primaria rural con metodologías activas: *Post-primaria Rural con Metodología Escuela Nueva en la Colonia Escolar La Enea*, Manizales (Caldas); *Modelo Integral de Educación Básica Rural* en el municipio de Balboa (Risaralda); *Innovación post-primaria rural Educación básica integrada* en Fómeque (Cundinamarca) y *Post-primaria en el sector rural con metodología escuela nueva* en Pamplonita (Norte de Santander). Estos modelos fueron sistematizados y evaluados en 1995, y con base en las experiencias de Fómeque y Pamplonita se formuló el modelo de Post-primaria Rural que a pesar de haberse iniciado con metodología Escuela Nueva, se apartaron de ella en el desarrollo de sus estrategias metodológicas.

La rápida expansión del modelo Escuela Nueva en primaria conllevó a un aumento inusitado en la demanda de cupos para secundaria, puesto que cerca de 300.000 estudiantes rurales que culminaban la formación básica primaria no tenían facilidades de acceso para proseguir al nivel de secundaria. Para estos estudiantes se requerían alternativas tales como la implantación de metodologías activas en los colegios rurales, ampliar la cobertura del modelo Escuela Nueva en secundaria, y la implantación de experiencias educativas alternas en educación formal, no formal e informal.

Entre 1991 y 1993, se inició la expansión de este modelo a través de un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Nacional de Rehabilitación (Convenio MEN-PNR). El modelo se implantó en 40 escuelas de 30 municipios de la cobertura del PNR, diez en cada uno de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. El modelo se formuló para ofrecer alternativas de educación secundaria para los jóvenes de las zonas rurales del país, articulando el sistema educativo a la realidad rural, optimizando el uso de los recursos existentes, enfatizando en la pertinencia y calidad educativa y combinando procesos de educación formal, no formal e informal. Un requerimiento adicional del modelo fue garantizar el desarrollo de las áreas obligatorias de la educación básica definidas en la Ley

General de Educación, complementada con la realización de proyectos pedagógicos en educación ambiental, educación sexual y educación para la convivencia, y de proyectos pedagógicos productivos.

El modelo actualmente hace parte del portafolio de ofertas educativas del Proyecto Educación Rural, y su implantación está siendo impulsada por el MEN a través de un convenio con la Universidad de Pamplona, en una oferta a las entidades territoriales en la que los departamentos y/o municipios asumen la financiación y la universidad se encarga de asesorar el proceso y la capacitación para docentes.

Dentro de los aspectos conceptuales más relevantes se tienen: (i) educación integral, que favorezca el desarrollo del ser humano dentro del contexto social; (ii) educación básica, que le permita al educando diseñar y realizar un proyecto de vida de calidad; (iii) educación rural, encaminada a lograr los fines y objetivos de la educación básica mediante una metodología activa y participativa, que promueva la identificación rural y afianzamiento de los valores; (iv) innovación, que busca la construcción e identificación de alternativas en planes, programas, metodologías, estrategias y recursos que permitan lograr una educación básica rural con calidad; (v) organización, que propende por la distribución del tiempo laboral del estudiante y el ordenamiento de los espacios constitutivos del proceso educativo; (vi) autonomía, autogestión y democracia, mediante la instauración del gobierno estudiantil y el gobierno escolar; (vii) ambiente educativo, que busca desarrollar las actividades de aprendizaje aprovechando los distintos espacios del entorno rural; (viii) evaluación; (viii) evaluación integral y participativa.

Como características deseables del modelo, se tienen la integración real de la comunidad a la educación, el desarrollo de un currículo adaptado a las necesidades y contextualizado culturalmente; la generación de metodologías abiertas y flexibles, y la identificación y consolidación de alternativas viables para mejorar la calidad y la oferta de servicios educativos en el medio rural.

3.2. Metodología

Tal como se mencionó, este modelo empezó a implementarse siguiendo los lineamientos del modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva desarrollado en el departamento de Caldas, y en su desarrollo conservó los principios generales de esta metodología, pero introdujo modificaciones importantes que lo convierten en un modelo diferente. Por ejemplo, mientras el modelo Caldas funciona con la figura del docente multigrado, el modelo MEN no opera de esta manera y, en su lugar, establece la figura de docentes multiárea. El trabajo multigrado de un docente es una entre varias de las estrategias pedagógicas que este modelo contempla para los casos donde se requiera esta alternativa. Para implementar el modelo se hace necesario organizar varias escuelas de básica primaria en zonas rurales y concretar en

una de ellas la oferta del nivel de post-primaria, la cual se articula a través de un Proyecto Institucional Educativo Rural –PIER–.

El propósito principal del modelo era el de ofrecer alternativas de educación secundaria para los jóvenes de las zonas rurales del país, articulando el sistema educativo a la realidad rural, aprovechando al máximo los recursos existentes (principalmente de infraestructura y docentes, como en el caso de Escuela Nueva) y con énfasis en la calidad de la educación, combinando procesos de educación formal, no formal e informal. Los objetivos formulados para el modelo fueron:

- Ofrecer una alternativa educativa posterior a la primaria brindando posibilidades a los jóvenes de prepararse en aprendizajes en lo formal, no formal e informal.
- Flexibilizar y diversificar el currículo escolar que permita educación en los distintos contextos socio-económicos del medio rural.
- Atender y respetar la diversidad de experiencias en curso y los ritmos y estilos de aprendizaje de las zonas rurales.
- Adaptar permanentemente contenidos y actividades a las condiciones culturales y productivas, aprovechando las potencialidades del medio natural y sociocultural.
- Centrar contenidos y actividades en aspectos relacionados con el trabajo socialmente productivo para la resolución de problemas de orden práctico y aspectos de orden teórico, ético y moral que contribuyan a la formación integral del educando.
- Propiciar una educación de calidad que maximice el Desarrollo Humano Sostenible.
- Desarrollar un currículo pertinente fundamentado en las áreas obligatorias de la educación básica, complementadas con los proyectos pedagógicos productivos.
- Actualizar y perfeccionar a los docentes y directivos docentes de los centros de básica para el desarrollo de los componentes administrativo, pedagógico, comunitario y de proyectos productivos⁴⁸.

El modelo permite que los estudiantes sean receptivos a los saberes y que desarrollen, a través de los sistemas de aprendizaje, posibilidades de recontextualización y producción de conocimientos articulados a la vida económica, social y política. Esto les permite un conocimiento más estructurado de su realidad y la búsqueda de respuestas más elaboradas a sus necesidades. En esta dinámica se generan espacios para articular la teoría, la práctica, la técnica, la tecnología y de igual manera se abren posibilidades de aprendizaje en el campo investigativo.

Todas las dimensiones de la formación integral, en cada grado escolar, son atendidas científica, social, económica, humanista, ética, democrática, artística, ambiental, técnica y tecnológicamente. En esa medida, la educación

⁴⁸ CRECE, 2001, pp. 30-31

genera una formación integral con sentido de funcionalidad y pertenencia con su realidad rural. Debido a la responsabilidad que asumen los escolares a través del proceso de autoformación, el modelo fomenta el desarrollo de personas analíticas, autónomas, creativas y líderes comprometidos con su propia formación y con el desarrollo de sus comunidades.

Las metas inicialmente establecidas para alcanzar estos objetivos:

- (i) por cada 5 escuelas, en promedio, implementadas hasta 5° primaria, organizar una que atienda hasta 9° de básica;
- (ii) dotar cada centro de básica con una biblioteca de consulta, un laboratorio y juegos de material didáctico de apoyo;
- (iii) dotar cada centro de básica con materiales de autoaprendizaje en las áreas obligatorias y fundamentales, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, propuestos en la Ley General de Educación;
- (iv) en el año 2002, tener una cobertura de 1.000 colegios de básica con 100.000 estudiantes de post-primaria⁴⁹.

Para acercarse al cumplimiento de estos propósitos, el modelo contempla las siguientes estrategias metodológicas:

- La pedagogía se orienta a promover la seguridad, autonomía y apertura (Gelvez, 1997); el desarrollo de proyectos de investigación a partir de las áreas obligatorias y fundamentales, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos; el aprendizaje es cooperativo y se fomenta un proceso de diálogo creativo entre escolares, textos, profesores, medio educativo y otras ayudas pedagógicas; se integra la educación formal, no formal e informal. (Gelvez, 1997 y Ramírez y Ramón, 1998); (U. Pamplona, 2000)
- El plan curricular garantiza el desarrollo de las áreas obligatorias de la educación básica determinadas por la Ley General de la Educación⁵⁰, complementadas con los proyectos pedagógicos: educación ambiental, educación sexual y educación para la democracia, y con los proyectos pedagógicos productivos.
- La institución que ofrecerá el ciclo de post-primaria debe formular el Proyecto Institucional de Educación Rural -PIER-, que tiene cinco componentes básicos: conceptual; organización, administración y gestión; pedagógico; interacción y participación comunitaria; proyectos pedagógicos productivos.
- Se ofrecen ciclos de capacitación de docentes bajo la modalidad semipresencial (5 encuentros en 10 meses) para desarrollo del PIER (8 módulos: uno por cada componente del PIER y 3 sobre proyectos

⁴⁹ *Ibíd.* p. 31

⁵⁰ Son ellas: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas; tecnología e informática

pedagógicos productivos) o presencial: 3 talleres de 5 días a los maestros sobre los componentes del PIER. Dentro de los contenidos de las capacitaciones, se tienen: organización institucional para ofrecer educación básica completa. Integración de varias escuelas en un gobierno escolar común; realización de una propuesta curricular a partir de un plan de estudios pertinente para la educación básica rural, con textos-guía como complemento y apoyo de los procesos de autoaprendizaje, trabajo en equipo y autoestudio de los niños y jóvenes de 6° a 9°; y formación de docentes en el desarrollo de proyectos productivos. (Pinilla, 1997).

Para el funcionamiento de la post-primaria rural no hay definida una única estructura administrativa, ésta dependerá de la o las alternativas que surjan de la formulación del PIER. Por otra parte, a lo largo del proceso de implantación y expansión, la orientación de los proyectos pedagógicos productivos, componente del Proyecto Institucional de Educación Rural PIER, ha sufrido cambios de orientación al pasar de promover proyectos pedagógicos agroindustriales a proyectos pedagógicos productivos (no necesariamente agropecuarios) de acuerdo con el ajuste en los objetivos de la post-primaria. En cuanto a la implementación del modelo, existen varias alternativas, a saber:

Desde el punto de vista de los docentes, el modelo contempla: optimizar el recurso docente en los establecimientos con número suficiente ofreciendo más grados; movilizar docentes de colegios urbanos para apoyar la implementación del modelo en instituciones rurales; asociar escuelas rurales para intercambiar maestros; reubicar docentes por parte de alcaldes y secretarías de educación en centros rurales que han solicitado la ampliación de la básica hasta 9° grado; y ofrecer asesoría técnica permanente a las instituciones rurales por parte de profesionales de instituciones adscritas al Estado y pasantías universitarias.

En cuanto a la infraestructura, se pueden emplear las aulas disponibles en la misma jornada de la primaria; proponer horarios alternos a los de la primaria; ampliar el número de aulas construyendo en los terrenos del mismo colegio; adecuar espacios físicos no utilizados frecuentemente: capillas, bibliotecas, salones comunales, centros de salud; y ofrecer alternativas en horarios y jornadas no tradicionales, fines de semana, festivos.

Como se ha mencionado, el componente administrativo es variable en cada institución educativa y está en función de la propuesta del PIER. Dentro de los elementos comunes, se tienen: realizar diagnósticos que permitan la detección de problemas sociales, económicos, familiares, culturales, académicos y laborales; ofrecer horarios y calendarios flexibles para atender a los niños y jóvenes de acuerdo con sus posibilidades de estudio y de trabajo; dotar a cada centro con textos guías de autoaprendizaje, biblioteca y

laboratorio de ciencias naturales; y actualizar y perfeccionar a los docentes de los centros educativos de las instituciones en aspectos relacionados con la administración, la pedagogía, la agroindustria, el desarrollo comunitario y el desarrollo de proyectos agroindustriales (Parra, 1999)

Durante el proceso de expansión el modelo ha presentado algunas modificaciones e innovaciones. Como se mencionó anteriormente, el modelo Post-primaria Rural empezó con metodología Escuela Nueva, y en su desarrollo conservó los principios generales de esta metodología, pero introdujo modificaciones importantes que lo convierten en un modelo diferente. Por ejemplo, mientras el modelo Caldas funciona con la figura del docente multigrado, el modelo MEN no opera de esta manera y, en su lugar, establece la figura de docentes multiárea. El trabajo multigrado de un docente es una entre varias de las estrategias pedagógicas que este modelo contempla para los casos donde se requiera esta alternativa.

3.3. Población beneficiaria

El programa está dirigido a niños, niñas y jóvenes rurales que han culminado el ciclo de educación básica primaria. La cobertura actual es de 600 post-primarias con 70.000 estudiantes de los grados 6º a 9º, en 15 departamentos del país. Para el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional tiene prevista la creación de 3.111 nuevos cupos para este modelo en los departamentos que hacen parte del Proyecto Educación Rural.

3.4. Instituciones participantes

El modelo de Postprimaria Rural se inserta dentro del sistema educativo oficial y es promovido por el MEN como alternativa para la extensión de la educación básica secundaria en las zonas rurales del país. En el nivel local, el modelo se inscribe en el Plan Educativo Municipal. Por su parte, el MEN tiene un convenio suscrito con la Universidad de Pamplona.

Desde el punto de vista del modelo, se encuentra que la nación, a través del MEN, formula la línea de política y los programas, en tanto los departamentos y municipios coordinan con el MEN y la Universidad de Pamplona el montaje del modelo y el financiamiento de su implantación.

En lo administrativo, al modelo se articulan en promedio cinco escuelas y organiza en una de ellas la educación básica completa bajo la denominación de colegio básico, coordinando el trabajo de todos los agentes educativos. La comunidad educativa participa directamente o a través de sus representantes en el Gobierno Escolar. De igual forma, el modelo de dirección sigue los lineamientos de las escuelas públicas, conformado por una instancia de dirección inscrita en la Secretaría de Educación, docentes prioritariamente nombrados en propiedad y la asesoría e inspección del director de núcleo.

Por último, diversas entidades locales (ONGs e instancias municipales como las UMATAS) se vinculan al trabajo educativo de la escuela básica, en su mayoría específicamente a través de su participación en el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos.

3.5. Resultados e impactos

- Se ha demostrado que éste es un modelo eficiente para llevar educación básica completa a las zonas rurales con relativos bajos costos.
- Efectiva ampliación de la cobertura educativa hasta la básica secundaria en la zona rural.
- Participación de los alumnos y la comunidad en el desarrollo de los proyectos productivos de acuerdo con las necesidades de la zona y la adquisición de aprendizajes básicos necesarios para la vida rural.
- El modelo ha facilitado la capacitación de los maestros de primaria para que puedan orientar la secundaria.
- Se han articulado otras entidades a la escuela. Según algunos docentes de post-primaria encuestados por Parra (Parra, 1.999), la aplicación del modelo, además de los resultados generales mencionados, ha detenido procesos migratorios, ha hecho que los alumnos hayan tomado conciencia del cuidado del medio ambiente y de la utilización racional de recursos naturales.
- Los proyectos pedagógicos productivos han logrado interesar tanto a estudiantes como a padres y personas de la comunidad en la creación de microempresas. Este tipo de proyectos también ha promovido en los estudiantes una mentalidad de gestión empresarial.
- Se ha promovido en las familias la solución dialogada y pacífica de los conflictos, los alumnos han elevado su autoestima y han asumido actitudes críticas sobre la vida y se ha logrado el apoyo y la participación institucional y de empresas privadas que hacen que otras veredas deseen vincularse.
- Por otra parte, en términos generales, el modelo representa la respuesta más completa por parte del Estado a los problemas de la educación rural en el país, además de que constituye un reconocimiento implícito de que el sistema educativo público tradicional tenía graves deficiencias en relación con la educación en las zonas rurales.

4. Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT–

4.1. Antecedentes

Los propósitos fundamentales de este modelo se comprenden mejor dentro del trasfondo de los problemas de la educación rural en el país y que de alguna forma han impulsado por igual la aplicación de los modelos educativos antes descritos. De esos problemas, el más sobresaliente era el de la casi inexistencia de oferta educativa para el nivel de secundaria en las zonas

rurales. Sin embargo, ése no era el único o el más importante de los problemas. No se había pensado todavía en un modelo educativo para el campo y, de esta forma, se aplicaban los mismos modelos y metodologías que operaban en la zona urbana. Esto hizo que la estructura del sistema educativo fuera idéntica para la zona urbana y rural, lo cual acarreaba cuatro problemas importantes:

- Los currículos no estaban articulados con las necesidades del entorno rural y los objetivos del proceso educativo estaban más dirigidos hacia el cumplimiento de logros académicos que hacia el desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar problemas.
- En parte como consecuencia de lo anterior, el sistema 'desadaptaba' a los jóvenes rurales de su realidad, en una de dos maneras: (i) generaba la sensación de que la educación no podía ser aplicada a su realidad práctica; o (ii) hacía que los jóvenes que querían proseguir sus estudios secundarios migraran a las ciudades debido a la casi inexistencia de cupos.
- La educación tradicional tiende a fragmentar demasiado las disciplinas, pero el enfrentamiento de problemas en la realidad (y sobre todo en el campo) exige su integración.
- El sistema tradicional no tenía en cuenta el hecho de que en el campo las personas no pueden seguir el ritmo del sistema educativo tradicional, debido a que deben retirarse en temporadas de cosecha, para apoyar las actividades productivas del hogar rural.

Otro problema general del sistema educativo tradicional (el cual, obviamente, afecta también a la educación urbana) es que no hay una clara articulación entre los diferentes niveles de educación. Así, la primaria está desvinculada de la secundaria, y ésta de los niveles superiores. Aún peor, no hay una clara articulación de ninguno de los niveles con los problemas que plantea la realidad que sirve de entorno al sistema educativo.

Para atender estos problemas, la Fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias –FUNDAEC– comenzó a trabajar con algunas comunidades rurales del norte del departamento del Cauca. La tarea principal del grupo era la de "promover la búsqueda de sistemas sostenibles de producción y de tecnologías apropiadas para la zona" (Gamboa et. al., 1997). De acuerdo con este propósito, la Fundación se dio a la tarea de diseñar un programa pedagógico que sirviera de base a los demás programas específicos de mejoramiento de las prácticas productivas.

De esta manera, el grupo de FUNDAEC tuvo que pensar en cómo diseñar un programa educativo para la zona que sirviera de eje articulador del resto de programas (los programas fundamentales eran cuatro: (i) Búsqueda de sistemas sostenibles de producción en pequeñas parcelas, (ii) procesos de producción en pequeña escala para familias y grupos con poco acceso a la

tierra, (iii) establecimiento y fortalecimiento de microempresas de apoyo y servicios, y (iv) mercadeo y establecimiento del flujo y manejo de fondos en la comunidad). De esta manera, el programa educativo tenía que estar dirigido al desarrollo de las habilidades y destrezas que la comunidad rural requería para llevar a cabo adecuadamente el resto de programas.

Así, en 1975 se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de jóvenes rurales (25 en total) que habían sido 'expulsados' por el sistema educativo oficial, debido precisamente a los problemas ya mencionados de dicho sistema. El único criterio que se utilizó para la selección es que los jóvenes quisieran permanecer en la comunidad y trabajar por ella. El objetivo de este primer trabajo era el de formar Ingenieros en Bienestar Rural (título no formal); es decir, personas con las habilidades y conocimientos necesarios para diagnosticar y proponer las soluciones a los problemas de desarrollo de las zonas rurales (Gamboa et. al., 1997)

Con respecto a la figura del tutor, que es una de las innovaciones más importantes del modelo, surgió en parte para dar respuesta a la necesidad de ofrecer educación en el campo sin tener que trasladar el sistema administrativo completo hasta las comunidades mismas, reduciendo así los costos; además de que esa figura correspondía a una de las hipótesis del modelo, según la cual éste funcionaría adecuadamente en la medida en que la comunidad se vinculara activamente. Como resultado de esta primera experiencia, cada uno de los jóvenes propuso abrir un grupo SAT en sus veredas y así este grupo de jóvenes materializó por primera vez la idea del tutor.

Después de esta primera experiencia, en 1980 el programa comenzó a extenderse a otras comunidades del norte del departamento del Cauca (Colombia). Fue gracias a esta pequeña expansión inicial que el programa llegó a constituirse en un nuevo modelo de educación rural, pues en esta primera fase se consolidaron sus principales componentes: la figura del tutor, la construcción de los módulos, la organización por niveles, los contenidos para cada nivel. Luego de esta primera fase de aplicación, comenzó un proceso irregular de expansión, en el cual se involucraron diferentes instituciones, desde el MEN hasta empresas privadas como la Fundación Cartón Colombia. La primera de esas expansiones se llevó a cabo con el apoyo del MEN en 1984, en zonas rurales del departamento de Nariño que contaban con el modelo Escuela Nueva para primaria. Luego hubo dos experiencias en el Valle del Cauca, el programa "Dagua-Vijes", encabezado por la Fundación para la Educación Superior (FES), y otro coordinado por el Instituto Mayor Campesino de Buga. Con base en estas experiencias comenzó un proceso mucho más continuo y amplio de expansión del SAT a diferentes regiones del país. Los procesos de expansión más sólidos se han dado en Antioquia, Risaralda, Tolima y Santander. La principal característica que hizo atractivo el SAT para las instituciones que lo llevaron a otros departamentos,

era que esas instituciones tenían el convencimiento de que la educación era el principal impulsor de desarrollo para comunidades atrasadas, pero no existía o no conocían un modelo de educación adaptado a las necesidades del campo, diferente de los modelos tradicionales que eran principalmente urbanos.

Un punto importante que hay que tener en cuenta en relación con el modelo es que no fue estrictamente diseñado en todas sus fases, puesto que surgió en el intento de dar respuestas a diferentes tipos de problemas de desarrollo. De esta manera, no hay un modelo previo sino más bien unas ideas iniciales que se fueron articulando a medida que el sistema funcionaba. "El currículo no se organizó, como es común hacerlo, pensando en los contenidos y temas específicos de las disciplinas tradicionales que es necesario incluir en cada nivel de estudios. El esquema surgió más bien de un análisis de la información, las destrezas y los conceptos que era necesario impartir a los estudiantes, y de las actitudes y capacidades que tendrían que desarrollar para poder abordar a distintos niveles la problemática del desarrollo y bienestar rural." (Gamboa et. al., 1997)

Lo que caracteriza al SAT como una innovación no es el currículo, sino el propósito de desarrollar capacidades y habilidades: "El currículo del SAT está organizado alrededor del concepto de servicio a la comunidad como el principio motivador básico, en contraste con el beneficio material individual, y enfatiza en valores morales como la honestidad y la confianza" (Richards, 1999)

Otro de los aspectos conceptuales más importantes del SAT es que pretende lograr una integración interdisciplinaria para la solución de problemas prácticos. De esta forma, el SAT estaba pensado en uno de sus componentes como un medio de articulación interdisciplinaria, puesto al servicio de la solución de problemas específicos de desarrollo en las zonas rurales. El modelo pretendía invertir el esquema de relaciones entre la teoría y la práctica promovido por la educación tradicional. De esta manera, la teoría no es concebida como independiente de la práctica, sino que surge de ella y además promueve prácticas posteriores.

El modelo también está basado sobre una serie de hipótesis acerca del conocimiento, según la cual la apropiación del conocimiento se realiza en 5 etapas: 1) primero se adquiere información, 2) con la información se adquieren destrezas, 3) con las destrezas se aprende a manejar y aplicar conceptos, 4) esto conduce al desarrollo de las capacidades, 5) lo cual conduce finalmente al desarrollo de las aptitudes. Aunque no hay una diferencia tajante entre esas etapas, la distinción fue útil para el diseño de la metodología. Toda esta concepción partía del supuesto de que cualquier proceso de aprendizaje debía contribuir a la modificación de la práctica, del

actuar de las personas. Esta concepción se basaba en la idea de que los conceptos no son meras palabras, tienen que servir para algo.

4.2. Metodología

Las capacidades que pretende desarrollar el sistema son limitadas, pero se consideran como las capacidades fundamentales. El planteamiento que está a la base de esta decisión es que las capacidades básicas del hombre son finitas, aunque tienen posibilidades infinitas de realización. Así, en el SAT esas capacidades básicas son 5: 1) capacidades científicas, 2) matemáticas, 3) de comunicación, 4) tecnológicas, y 5) capacidades de servicio. Dentro del modelo, la capacidad de servicio es la que articula y da sentido al desarrollo de las demás capacidades y del aprendizaje de los contenidos de cada una.

El objetivo general del SAT es buscar que jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen el bachillerato por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria

A diferencia del modelo tradicional, que concibe el bachillerato como una única etapa, el programa de post-primaria SAT se cumple en tres fases. Cada una de las cuales está articulada con las demás, pero pretende que, si por alguna razón el estudiante se sale del sistema, pueda ser funcional, a diferencia de lo que sucede con el bachillerato tradicional. Cada una de estas fases tiene objetivos muy específicos en función de las capacidades y destrezas que se pretenden desarrollar en el estudiante. Esas fases están distribuidas así:

- *Impulsor en Bienestar Rural*: esta fase dura aproximadamente dos años, pero debido a la flexibilidad del sistema, puede variar su duración. En cuanto a los propósitos de esta fase, "se espera que el impulsor anime y promueva acciones en su comunidad y pueda participar con más propiedad que el común de los ciudadanos en el estudio de los problemas comunitarios y en la búsqueda de soluciones. Para esto, adquiere conocimientos teóricos y prácticos orientados a realizar acciones integrales de servicio a la comunidad, relacionadas con la salud y el saneamiento ambiental, la producción agropecuaria y la alfabetización" (Torné & Correa, 1995). Esta fase corresponde a los grados 6º y 7º de bachillerato del sistema oficial.
- *Prácticos en Bienestar Rural*: esta fase tiene una duración similar a la anterior, pero con una intensidad de trabajo mayor. "Es en esta etapa cuando los jóvenes parecen adquirir una mayor conciencia de su saber y de las necesidades y oportunidades que existen en sus comunidades. Esta seguridad en sí mismos los impulsa a apoyar y aun a promover campañas diversas de salud, alfabetización, reforestación, en fin, campañas que conducen al bienestar comunitario. Al finalizar sus

estudios, el práctico está preparado para preparar y organizar pequeños proyectos productivos, pequeñas empresas de transformación o de comercialización, y para asesorar a las familias de su comunidad en asuntos tecnológicos relacionados con la producción” (Torné & Correa, 1995). Corresponde a los grados 7º y 9º del bachillerato oficial.

- *Bachiller en Bienestar Rural*: esta fase corresponde a los grados 10º y 11º del bachillerato oficial. “Las acciones del bachiller tienen un alcance mucho mayor, como es lógico, en razón del mayor tiempo de exposición a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Sus capacidades y destrezas administrativas y de organización comunitaria son superiores a las del práctico, por lo tanto puede ganarse la vida en unidades de producción agrícola y pecuaria, de transformación, de comercialización o servicio, o entrar a participar como empleado en las organizaciones particulares o del Estado que tienen presencia en la región” (Torné & Correa, 1995).

Las principales estrategias metodológicas que el modelo contempla para dar cumplimiento a esta serie de objetivos, se pueden clasificar en:

- *Curriculares*: articulación entre los contenidos y las necesidades prácticas de los estudiantes. Los módulos están elaborados en función del desarrollo de las habilidades y de la formación de líderes e investigadores.
- *Comunitarias*: existen tutores que son personas de la comunidad, lo cual facilita su aceptación por parte de ésta; flexibilidad: i) los estudiantes pueden entrar y salir del sistema de acuerdo con sus necesidades; ii) el programa se ajusta a los horarios de los estudiantes y tanto el tutor como el alumno pueden modificar las actividades y objetivos de aprendizaje; el modelo exige que el estudiante diseñe y realice proyectos comunitarios.
- *De capacitación*: incluye la formación de tutores y la realización de seminarios de seguimiento y actualización de los tutores en los componentes temáticos y las estrategias metodológicas que hacen parte del modelo.

4.3. Población beneficiaria

El SAT está dirigido a niños, niñas, jóvenes y adultos del medio rural, que hayan cursado el ciclo completo de educación básica primaria.

4.4. Instituciones responsables

Una característica común a todos los ejemplos de expansión del modelo SAT es que el modelo ha crecido desde la demanda, no desde la oferta. En este sentido, el programa no ha contado con una estructura organizacional estable, sino que ésta ha crecido y ha introducido nuevos actores en la medida en que el modelo ha aumentado su alcance. Sin embargo, a medida

que el programa ha ido creciendo, se han ido consolidando ciertas instancias institucionales que controlan y organizan tanto el funcionamiento como las nuevas aplicaciones del modelo. Es así como, por ejemplo, surge en 1999 la Corporación Nacional para la Educación Rural –SAT– (COREDUCAR), la cual es una institución que reúne a todas las ONGs encargadas de la ejecución del modelo en el país, con el propósito de representarlas en los niveles nacionales (tanto públicos como privados) e internacionales para gestionar recursos gubernamentales, privados y de cooperación internacional. De esta manera, COREDUCAR contribuye a que el modelo comience a crecer desde la oferta, y no solamente desde la demanda, como ocurría en el pasado.

Otro desarrollo institucional importante del modelo lo constituye la Fundación Centro Universitario de Bienestar Rural en 1988, institución creada por FUNDAEC. Esta institución surgió como resultado de dos presiones diferentes. Por un lado, el proceso de expansión del modelo fue dando origen a la necesidad de mejorar el nivel educativo de los tutores y, por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empezó a legislar para establecer el requisito de que los docentes de secundaria tuvieran formación superior. Así, FUNDAEC creó el Centro Universitario de Bienestar Rural, el cual ofrece una Licenciatura en Educación Rural, la cual tiene dos énfasis: i) educación rural, dirigida al estudio de técnicas y alternativas de desarrollo educativo para el sector rural en general; y ii) educación rural con el modelo SAT, línea que enfatiza en la metodología y los componentes del modelo.

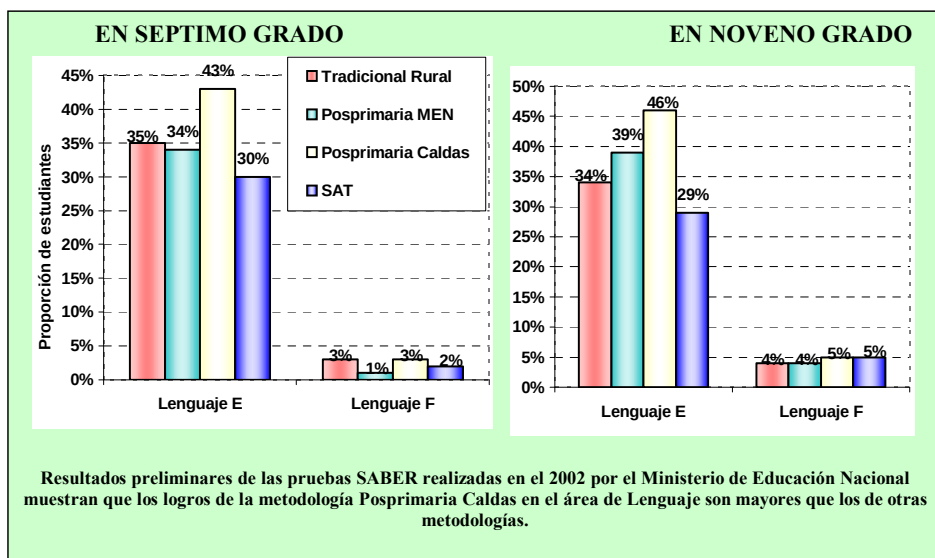
Un esquema general de la estructura organizacional del modelo, en todos sus niveles, es el siguiente:

- *FUNDAEC*: ofrece las capacitaciones iniciales para los tutores y el material de clases. Es la encargada de la coordinación pedagógica de las entidades ejecutoras en todo el país.
- *Demandante*: hace la petición a FUNDAEC y, en el caso de ser una organización no gubernamental, realiza la gestión para que se firme el convenio entre la administración pública y FUNDAEC.
- *Tutor*: es el encargado de llevar a cabo la capacitación de los estudiantes en las veredas. Generalmente es una persona de la misma comunidad en la cual se aplica el modelo.
- *Comunidad*: las comunidades son siempre de las zonas rurales, y presentan problemas de desarrollo, manifestados principalmente en deficiencias educativas.
- *COREDUCAR*: institución creada para reunir las diferentes instituciones ejecutoras del SAT, y representarlas ante las instancias nacionales (públicas y privadas), para gestionar recursos, promover la ampliación de la cobertura y presentar el modelo.
- *Centro Universitario de Bienestar Rural*: aunque no es una de las instancias específicas del modelo, ofrece la posibilidad a los tutores de

elevar su nivel educativo hasta la educación superior. Está enfocado exclusivamente en los temas de la educación rural.

4.5. Resultados e impactos

- A lo largo del proceso de expansión, se pueden reconocer diferentes tipos de logros del modelo. Uno de los más importantes tiene que ver con las alianzas que el modelo ha contribuido a formar entre el Estado (en sus diferentes niveles) y la sociedad civil. El otro aspecto de este primer tipo de logro tiene que ver con la transformación del papel de las comunidades dentro de la promoción de su propio desarrollo (Villegas, 2000).
- Un segundo tipo de resultados del modelo es la generación de empleos en la zona rural, no sólo a través de la utilización directa de personas de las comunidades como tutores, sino también a través del mejoramiento de las capacidades y destrezas de la población. Dentro de este tipo de logro también hay una serie de aspectos relacionados con la aplicación interdisciplinar de las ciencias a la solución de problemas prácticos (Villegas, 2000).
- Otro resultado importante del proceso de aplicación y expansión del SAT tiene que ver con el cumplimiento de la mayoría de las hipótesis en las cuales estaba basado el modelo. En particular, el proceso ha mostrado que es posible involucrar a la comunidad de manera participativa en la educación (la figura del tutor es el principal ejemplo), que no es necesaria una infraestructura especial para el desarrollo de alternativas educativas, y que se pueden articular los contenidos curriculares a la realidad que sirve de entorno al sistema educativo, de tal forma que el conocimiento pueda ser puesto al servicio de la solución de problemas de desarrollo.



5. Programa de Educación Continuada de CAFAM

5.1. Antecedentes

Este programa se inicia en 1981, cuando la Caja de Compensación Familiar (CAFAM) comienza un Programa de Educación Continuada para trabajadores, empleados y adultos en general. Este problema surge como una respuesta al problema del analfabetismo y de los bajos niveles educativos, y a la necesidad social de incorporar a las personas a la vida nacional mediante una educación que capacite para la participación y la integración social.

Algunos de los problemas característicos en Colombia a este respecto son: (i) no ha logrado superarse el círculo de analfabetismo, representado en la oferta insuficiente de la educación y las altas tasas de deserción y repitencia escolar; (ii) el enfoque erróneo de la alfabetización, orientada como una campaña para aprender a leer y escribir, y no como un proceso sistemático y permanente que permita logros sucesivos a lo largo del sistema educativo; (iii) La oferta de programas de educación básica para adultos se ha concentrado en la modalidad formal; (iv) Las exigencias de los estudiantes se orientan más al cumplimiento de exigencias legales, más no como logros de aprendizaje; (v) no se ha estructurado en forma sistemática un currículo para la educación de adultos.

El Programa de Educación Continuada enfoca la educación del adulto desde el punto de vista humanístico. Su éxito estará dado en función del crecimiento humano de las personas y de los grupos, cuyos indicadores son: aumento de conocimientos y habilidades cognoscitivas, conciencia de su dignidad como persona, conciencia de sus responsabilidades consigo mismo, con su familia, con su trabajo, con su comunidad, habilidad para integrarse a su medio de una forma responsable. En síntesis, intenta brindar al adulto una educación que lo haga responsable y participe de su progreso mediante el desarrollo cognoscitivo, psicológico y social.

5.2. Metodología

Los objetivos del Programa son los siguientes:

- Brindar al adulto un tipo de educación integral que lo haga responsable, participativo y consciente de que es un elemento de paz y de progreso social.
- Brindar al adulto la oportunidad de iniciar el desarrollo de destrezas de lecto-escritura (alfabetización), iniciar o continuar aprendizajes básicos (post-alfabetización) para alcanzar desempeños de calidad en su entorno familiar, comunitario y laboral.

- Brindar al adulto oportunidad de desarrollar destrezas y adquirir conocimientos básicos que son prerrequisitos para una capacitación laboral.

Estos objetivos del programa están dirigidos a la formación e instrucción de adultos, y mediante ellos se busca que el estudiante adquiera un desarrollo personal e intelectual que permita su realización como persona y como miembro de una comunidad. Asimismo, se espera que adquiera los conocimientos y habilidades en áreas del saber al nivel de la educación básica y actualizarse en áreas del conocimiento de interés propio. Finalmente, se espera que esta formación trascienda, permitiendo al alumno valorar el estudio y el esfuerzo personal como medio para alcanzar metas de superación, y también la responsabilidad social como elemento indispensable para la convivencia humana y para la solución de problemas comunitarios.

En este sentido, este programa replantea la educación de adultos a partir de dos perspectivas: parte del adulto colombiano como es, lo que quiere decir que el programa ve al adulto en su realidad psicológica y social, familiar y laboral, y plantea un cambio de estrategia y metodología que responda a los intereses de los alumnos. Dentro de este cambio de estrategia se mencionan las siguientes:

- Facilita el acceso de los estudiantes, porque no se exigen certificados de estudios previos.
- Desescolariza el estudio, ya que se elimina la asistencia diaria a clases, y se cambia por un horario de cuatro horas semanales que el estudiante escoge libremente.
- Suprime el esquema de grados escolares y agrupa los aprendizajes por temas y competencias.
- Los adultos estudian y progresan a su propio ritmo, y se evalúan cuando ellos mismos se sienten preparados, eliminando los calendarios académicos de evaluación.
- Los adultos alcanzan metas de aprendizaje, en vez de cumplir grados escolares por calendario académico.
- Los participantes cuentan con materiales de instrucción de uso individual que les permite trabajar en forma individual y colectiva, eliminando la asistencia a clases.

El Programa Educación Continuada es un curso de alfabetización y post-alfabetización en el cual no se requieren certificados de estudios para su ingreso. Al entrar al programa el participante se ubica, mediante una prueba diagnóstica, en una determinada etapa, según los conocimientos que posea. Las etapas que contempla el programa, y las metas a cumplir en cada una de ellas se muestran en el *cuadro 27*.

Cuadro 27. Etapas del Programa de Educación Continuada

ETAPAS	METAS ACADÉMICAS
Áreas avanzadas de interés	Validación educación Media Vocacional ICFES Español Cálculo Trigonometría Física Química Filosofía
Áreas Básicas de Interés	Validación Básica Secundaria ICFES Español Matemáticas Ciencias Sociales Inglés
Complementaria	Ciencias Sociales Español matemáticas
Fundamental	Validación Primaria en CAFAM Sociales Ciencias Español Matemáticas
Destrezas de Lecto-escritura	Español Matemáticas

Fuente: FEDECAFÉ, 2000, pp. 97

En resumen, los participantes pueden matricularse en diferentes meses del año. Al ingresar se les aplica una prueba diagnóstica para que de acuerdo con sus conocimientos se les pueda ubicar en una de las cinco etapas. Posteriormente, deben tomar una inducción en la metodología, para acceder al proceso educativo. Una vez vinculados, deben asistir a sesiones de trabajo por lo menos, una vez a la semana. En ella se trabaja en pequeños grupos que cuentan con el apoyo y acompañamiento de un tutor, quien orienta la metodología con los materiales (módulos de aprendizaje) diseñados para el desarrollo de las competencias básicas en las diferentes áreas del conocimiento.

El Programa de Educación Continuada de CAFAM ofrece un modelo educativo abierto, para vincular a jóvenes y adultos trabajadores de las zonas rurales del país en procesos educativos, que por un lado les permitan culminar sus estudios de primaria y bachillerato y por otro, mejorar sus niveles de desarrollo humano para que puedan responder a los retos que la sociedad les impone en lo relacionado con la productividad y el desarrollo social. Por otra parte, para el ingreso de los estudiantes no se exigen certificados académicos, ni requisitos de edad: al entrar el participante presenta unas pruebas de ubicación que determinan el nivel de iniciación.

Asimismo, el modelo es flexible en la medida en que el participante estudia y progresa a su propio ritmo, según sus capacidades, tiempo y esfuerzo. También es semiescolarizado, porque el participante asiste como mínimo cuatro horas semanales al centro para recibir orientación, trabajar en grupo o evaluarse y dedica tiempo personal para el estudio independiente. Está centrado en el auto-aprendizaje, de tal manera que el participante aprende a aprender, apoyado en la metodología y en los materiales que se han desarrollado para tal fin.

El Programa de Educación Continuada tiene un soporte en los materiales de instrucción impresos (módulos), en material audiovisual (películas) y en actividades complementarias (guías de formación de valores, campañas educativas, folletos). Los contenidos curriculares están desarrollados en un conjunto de módulos de instrucción, cuyos temas se plantean dentro de una secuencia pedagógica y atendiendo a las necesidades del trabajador, su familia, su trabajo y su comunidad.

5.3. Población beneficiaria

El Programa de Educación Continuada de CAFAM está dirigido a adultos y jóvenes adultos analfabetas o con escolaridad incompleta, con un ámbito de cobertura nacional.

5.4. Instituciones participantes

Una gran cantidad de instituciones de diferente naturaleza se han unido en torno a la promoción de este programa. Básicamente, CAFAM es la institución oferente del Programa Educación Continuada, y en su patrocinio se han asociado diferentes instituciones, así: Cajas de Compensación Familiar; organizaciones de Servicio Social; comunidades religiosas; secretarías de educación; alcaldías; colegios; universidades; empresas del sector privado; e instituciones de rehabilitación.

5.5. Resultados e impactos

- Cambio en la secuencia de temas (módulos), de acuerdo con el nivel de dificultad de los aprendizajes.
- Introducción de temas y actividades que desarrollarán destrezas básicas para estudiar determinados módulos.
- Elaboración de nuevos módulos con conocimientos que los participantes requerían para un mejor desempeño familiar y social.
- Introducción de nuevas áreas para un mejor desempeño de su campo ocupacional: cómo organizar un pequeño negocio, cooperativismo.
- Campañas: necesidad de atender aspectos de la vida familiar y los valores sociales mediante una actividad atractiva.
- Conferencias: necesidad de comunicar y discutir sobre temas de actualidad.
- El Programa ha servido para dar continuidad a la escolarización de la población desplazada. Es así como en varios departamentos, y por intermedio de las Redes de Solidaridad Social, se está promoviendo la aplicación de este programa, a través del Programa de Educación Básica para jóvenes y adultos desplazados.
- En el componente pedagógico, los resultados indican logros altamente positivos en cuanto a aprendizajes cognoscitivos, autovaloración

personal, valoración de la educación como realización personal, interacción social, y valores familiares y sociales.

- El componente administrativo ha mostrado una alta eficiencia: ha permitido el funcionamiento, la permanencia y la expansión del programa, y ha facilitado el logro de las metas educativas.
- El componente de evaluación ha permitido mantener los controles de funcionamiento, del proceso y de la calidad académica.
- El componente de planeamiento de materiales de apoyo y de actividades complementarias se ha mantenido en constante transformación y enriquecimiento como respuesta a las expectativas de los participantes.
- Los resultados de orden cuantitativo más destacables son la presencia en 26 de los 32 departamentos del país a través de las Cajas de Compensación Familiar y diversas instituciones que patrocinan la implementación del programa. Además, se cuenta con 500 participantes en todo el país a través de las distintas instituciones vinculadas al programa. Del orden cualitativo, se mencionan los siguientes resultados: aumento de la autoestima; desarrollo personal; conciencia sobre sus potenciales para el aprendizaje; mejor desempeño en sus roles sociales.

6. Otras experiencias educativas de interés en el medio rural

Este numeral reseña otra serie de experiencias que se han venido consolidando a lo largo de la última década. Como algunas de ellas no tienen el tiempo de implantación comparable con los anteriores casos, y como otras se encuentran en etapa de experimentación y pilotaje, se hará una breve reseña, habida cuenta de que los programas no han sido totalmente sistematizados y en algunos casos aún no es posible cuantificar y calificar los impactos suscitados tras su implantación.

6.1. Educación Preescolar en la modalidad presencial y no escolarizado

La educación preescolar adquirió el carácter obligatorio mediante la promulgación de la Ley 115 de 1994. En ésta, se determina que la educación preescolar hace parte de la educación formal y define los grados de jardín 1 y jardín 2 como aquellos destinados a las edades de 3 y 4 años, y retoma el punto de la obligatoriedad del grado de Transición (Grado cero) para los niños de 5 años, el cual es reglamentado posteriormente por el Decreto 2247 de 1997.

De otra parte, y a raíz de los compromisos adquiridos por Colombia en el marco de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en 1990, se formula hacia el año de 1992 el Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia (PAFI), con la participación de instituciones del orden nacional (Ministerios de Salud y Educación, y el ICBF), bajo la dirección de la Presidencia de la República y el DNP, y con la participación de UNICEF.

Algunos de los problemas encontrados para promover efectivamente la educación preescolar en el medio rural están referidas a la ausencia de maestros con la debida capacitación para atender las necesidades educativas de la población en este segmento de edad. Cerca de las tres cuartas partes del magisterio son normalistas, pero no tienen la respectiva formación en el área de preescolar.

Dentro de su portafolio de servicios educativos, el PER tiene previsto para el año 2003 crear 5.947 nuevos cupos en la modalidad de preescolar escolarizado, más otros 1.450 cupos para preescolar no escolarizado.

6.2. Telesecundaria

Telesecundaria es una propuesta educativa activa, que integra diferentes estrategias de aprendizaje centradas en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula, dirigida a niños y jóvenes de las zonas rurales del país, permitiéndoles continuar y completar su Educación Básica Secundaria. El modelo originalmente se replicó de la experiencia de Telesecundaria en México, y desde su instauración en Colombia ha estado a cargo del MEN, a través del grupo de Educación Rural.

El programa de Telesecundaria se organiza en una escuela de Educación Básica Primaria ubicada en un sitio de convergencia entre varias veredas. Los niños y jóvenes estudian a partir de programas de televisión educativos, módulos de aprendizaje para cada área y cada grado (de sexto a noveno); el uso del laboratorio básico de Ciencias Naturales y Educación Ambiental y una biblioteca escolar.

Para desarrollar el proceso de aprendizaje hay un docente para cada uno de los grados, capacitado en el modelo de Telesecundaria, quien actúa como facilitador del proceso de aprendizaje. También se cuenta con el apoyo de otros docentes de las escuelas que forman parte de la red educativa, quienes participan en el proceso de rotación pedagógica que permite apoyar al docente del programa en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares.

El modelo educativo promueve una estrecha vinculación de los niños y jóvenes con la comunidad mediante procesos activos, participativos y democráticos.

La implementación se efectúa de manera gradual: se inicia con el grado 6º y cada año calendario se abre un nuevo año académico, hasta completar los cuatro grados de la Educación Básica Secundaria.

El programa se inició en el año 2000 con una etapa piloto en 41 instituciones educativas en seis departamentos, las cuales se encuentran actualmente desarrollando octavo grado.

6.3. Aceleración del Aprendizaje

El programa, originalmente adaptado de una experiencia educativa del Brasil, busca apoyar a los niños, niñas y jóvenes entre los 9 y los 15 años de edad, que no tengan necesidades educativas especiales, cuya edad es superior a la que deberían tener para cursar la Básica Primaria (extraedad), con el fin que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios de Básica Secundaria.

El programa está dirigido a niños, niñas y jóvenes entre 9 y 15 años que no presenten necesidades educativas especiales, con por lo menos tres años de atraso en la Educación Básica Primaria, que se encuentren estudiando o no, y que tengan conocimientos mínimos de lectura y escritura. Tiene duración de un año lectivo para el estudiante. En este período, los docentes capacitados atienden un grupo de máximo 25 niños en extraedad y los nivelan para que puedan continuar con sus estudios en un nivel superior.

Está basado en la concepción del estudiante como el centro del programa y en su capacidad para aprender, progresar y mejorar su autoestima. En lo pedagógico, desarrolla competencias básicas, afianza capacidades para trabajar en forma individual y colectiva, trabaja con proyectos educativos, enfatiza en la importancia de la lectura y realiza una evaluación permanente de los avances de los estudiantes.

El programa hace parte del portafolio de ofertas educativas del PER y la institución responsable de su implementación es la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica –CORPOEDUCACIÓN–

6.4. Servicio Educación Rural–SER–

Es una propuesta de Educación Básica y Media para las personas jóvenes y adultas de los sectores rurales y campesinos que, partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen a partir de ellas, líneas de formación y núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y que organizan los saberes con un enfoque interdisciplinar y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico.

La propuesta se desarrolla de manera semipresencial de acuerdo con los lineamientos del Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997 en la que se articulan actividades de autoaprendizaje, de desarrollo de proyectos comunitarios, productivos, culturales, lúdicos y artísticos, el trabajo en equipo y la participación en la perspectiva de socialización del conocimiento, la autogestión educativa y la constitución de una economía solidaria y popular. Esta propuesta tiene como eje articulador el desarrollo humano

integral, los procesos educativos escolares, los nuevos escenarios, actores y demandas del sector rural y campesino, la autogestión, la capacitación y la organización escolar.

Son principios pedagógicos fundamentales de esta propuesta la proactividad; la auto-dirección y el interaprendizaje; la flexibilidad; la centralidad de los proyectos de aprendizaje, productivos, lúdicos culturales, artísticos y de desarrollo humano y comunitario; la ciudadanía, convivencia y democracia como ejes de la formación; la calidad en los aprendizajes; la valoración y validación del saber popular; los principios de la pedagogía del texto, como un nuevo enfoque educativo para el aprendizaje y la enseñanza; el diálogo de saberes, entendido como el diálogo el saber académico y el saber popular entre las disciplinas del conocimiento; la construcción de comunidades educadoras que leen, escriben, se hacen leer, son productivas, organizadas, solidarias y participativas; y la relación transversal entre educación, trabajo y producción. Por su parte, las estrategias metodológicas fundamentales del modelo son:

- *La Mediación Pedagógica*: es el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. En ella se entretienen lenguajes, tradiciones, textos sociales, materiales pedagógicos, ruralidades, nuevas y viejas representaciones, memoria popular, imaginarios, condiciones educativas sociales, económicas, laborales, familiares y personales. Desde esta estrategia, los Mediadores Pedagógicos como materiales educativos escritos, son instrumentos que sirven para desencadenar procesos de aprendizaje al incentivar la curiosidad, el análisis y la crítica en cada educando.
- *Las UBAP - Unidades Básicas de Aprendizaje Participativo*: son pequeños grupos de participantes que se integran en torno a unos determinados objetivos educativos y a condiciones subjetivas y objetivas que favorecen su logro en forma cooperativa o colaborativa; allí se entretiene el proceso de conocimiento y aprendizaje en condiciones de alegría, creatividad, rigor y productividad.
- *El libro Paralelo*: lo conforma una serie de componentes que integran las UBAP, principalmente el contexto y la cultura, haciendo significativas la asimilación y la comprensión de diferentes conceptos sugeridos por la Mediación Pedagógica que provocan la reflexión crítica y constructiva, manifestada por diferentes tipos de textos, logrando situar lo cotidiano en una definición científica y ejerciendo una acción transformadora en el aprendizaje.

Algunos elementos característicos del modelo son la integración de texto y contexto; la construcción de nuevos conocimientos; la producción intelectual del participante manifestada en diferentes tipos de textos; el reemplazo del

cuaderno como útil escolar; la promoción de la auto-dirección y el interaprendizaje; la comunicación argumentada desde el conocimiento; la formación de formadores con la cualificación continua de los tutores; la evaluación mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y la semipresencialidad del programa, fundamentada en los saberes acumulados de las personas jóvenes y adultas, en su capacidad para dirigir su aprendizaje y en la orientación de los Mediadores Pedagógicos.

Este modelo también hace parte de la oferta educativa del PER, y la institución responsable es la Universidad Católica de Oriente a través del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural –SER–

6.5. Experiencias en etnoeducación

El balance prospectivo realizado por MEN en relación con la educación para la población rural⁵¹, presentó los resultados de un seguimiento de cuatro experiencias educativas en comunidades afrocolombianas e indígenas del país:

- Escuelas Comunitarias del Río Guainía (Puerto Colombia, Guainía), que atienden la comunidad Curripaco.
- Centro Indígena de Educación Diversificada (Pueblo Bello), que atiende la Comunidad Arhuaca.
- Colegio Bilingüe Artesanal Camëntsá y Escuela Mixta Bilingüe Las Cochas (Sibundoy, Putumayo), que atiende la Comunidad Sibundoy
- Escuela Peña del Corazón (Silvia, Cauca) que atiende la Comunidad Guambiana.

Dentro de los resultados de esta sistematización, uno de los aspectos más importantes que revelaron estas experiencias es el carácter reciente que ha tenido la educación “oficial” y la escuela en particular, como espacios de socialización y construcción de saberes. En comparación con los conocimientos y las prácticas ancestrales que han construido las propias comunidades indígenas, la escuela pública es un derecho consagrado constitucionalmente y reafirmado en la Ley General de Educación a comienzos de la pasada década.

Lo anterior evidencia la valoración que tienen las prácticas y manifestaciones socio-culturales de cada comunidad indígena, para establecer un diálogo de saberes que es necesario para ofrecer una educación que reivindique todas estas manifestaciones multiculturales y que involucre a cada una de estas comunidades dentro de los conocimientos y destrezas que plantea la modernidad. Algunas necesidades que surgen de esta complementación de conocimientos son la educación bilingüe y desde el punto de vista curricular,

⁵¹ MEN, 1998, pp. 231-243

las exigencias se orientan hacia el reconocimiento de las relaciones entre concepciones espirituales y mitológicas arraigadas a las prácticas indígenas, lo que contrasta con la disociación característica del currículo tradicional entre teoría y práctica.

Algunas dificultades específicas en la implementación de las experiencias antes relacionadas son los desiguales desarrollos en la apropiación y contenidos de los PEI's en cada una de las instituciones educativas y su desarticulación en los Proyectos Educativos Municipales y Departamentales; deficientes procesos de capacitación y asesoría a las comunidades educativas, especialmente a los docentes para la atención de las particularidades de la etnoeducación, así como a las comunidades indígenas para la formulación, gestión, administración de proyectos educativos. Otra limitación se asocia con la ausencia de políticas claras para los sectores indígenas y de minorías étnicas, donde la asignación presupuestal en infraestructura física y la dotación de recursos y materiales educativos, han sido más reducidas en estos sectores.

CONCLUSIONES

Uno de los primeros aspectos que se destaca dentro del estudio es el bajo crecimiento de la población en zonas rurales y el marcado contraste de este crecimiento en relación con el aumento de la población urbana. Durante el período comprendido entre 1985 y 2000, se estima el crecimiento de la población urbana en once millones de habitantes, en tanto en las zonas rurales el incremento fue de un millón, lo que evidencia la continuidad del proceso de urbanización del país y la migración de la población campesina hacia municipios y ciudades. Uno de los aspectos más negativos de estos procesos migratorios de la población rural, desde el punto de vista educativo, es que se trata de migraciones selectivas, en el sentido que la mayoría de la población que abandona el campo es la que cuenta con mayores niveles de escolaridad.

Los cambios que experimentó el sector agrícola como consecuencia del proceso de apertura económica iniciado a comienzos de los noventa y los cambios consecuentes en materia de política cambiaria y arancelaria, conllevó a la disminución en la participación del sector agropecuario en la producción nacional, el aumento del desempleo rural, y la disminución de los ingresos reales de los pobladores rurales. Esta situación se agravó por las condiciones del mercado internacional, que mostró baja reiterada en los precios internacionales de productos agrícolas importantes para la economía del país, como el caso del café.

Una consecuencia directa de las anteriores circunstancias fue el crecimiento sostenido de la pobreza rural, medida por el método de Línea de Pobreza. Se estima que el crecimiento de la pobreza en las zonas rurales fue de quince

puntos porcentuales aproximadamente, pasando del 68% a comienzos de la década, a cerca del 83% hacia fines de ésta. Es decir, más del 80.0% de la población rural vive en condiciones de pobreza.

Por otra parte, el recrudecimiento del conflicto armado y su expansión hacia nuevas zonas rurales del país, ha ocasionado el desplazamiento masivo de la población campesina, el abandono de actividades productivas y, en el peor de los casos, el reclutamiento de la población rural por actores. Por último, los efectos del conflicto y el desplazamiento de la población rural, han traído problemas a la educación de la población rural, especialmente en términos de mayor deserción de la población, la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, y la intimidación de grupos de interés en las actividades propias de las escuelas rurales.

En el sector educativo, la promulgación de la Constitución Política en 1991, en la cual la educación es un derecho social y un deber estatal, y el marco normativo de la educación surgido a partir de estas, han permitido afianzar el proceso de descentralización del sector. La reciente Ley 715 de 2001 establece las nuevas competencias de la nación, las entidades territoriales y las instituciones educativas en materia de educación, y reforma el esquema de asignación de recursos públicos para el sector.

El panorama cuantitativo del sector educativo, muestra que durante la década de los noventa han aumentado el alfabetismo de la población, la escolaridad promedio de la población, la asistencia escolar en educación básica y la eficiencia interna en términos de permanencia de escolares en el sistema. Por el contrario, diversas evaluaciones y pruebas nacionales e internacionales han sugerido la deficiente calidad de la educación colombiana, e incluso su tendencia a desmejorar.

En cuanto a la educación rural, también se corrobora el aumento en la asistencia, el aumento de la escolaridad y el alfabetismo de la población. No obstante estos avances significativos, todavía la magnitud de la brecha educativa del sector rural es bastante alta, en especial con su contraparte urbana, con lo cual los avances educativos alcanzados no han sido suficientes para equiparar las condiciones de desarrollo del país y para asegurar el mandato constitucional de educación para toda la población. En efecto, la escasa oferta para el nivel de secundaria se refleja en la baja tasa de transición que en suma con la deserción llevan a que sólo 7 de cada 100 matriculados en el 1° grado finalicen el 11° grado.

En materia de calidad, la educación rural ha mostrado logros a nivel nacional e internacional. En efecto, el primer estudio comparativo en matemáticas y lenguaje en países de Latinoamérica mostró una mayor cualificación de la educación rural colombiana frente a los restantes doce países latinoamericanos que participaron de la evaluación, y las pruebas nacionales

muestran un mejor desempeño en algunas zonas rurales del país, especialmente aquellas que operan con modelos educativos concebidos para estas zonas. Precisamente, estos resultados son atribuibles a la pertinencia y enfoque pedagógico de los modelos que se han promovido para impulsar la educación básica rurales, dentro de los cuales se destaca el modelo Escuela Nueva.

Uno de los mayores problemas que enfrenta la educación rural en Colombia como consecuencia de los fenómenos de migración poblacional, es el reducido número de maestros en estas zonas. Hacia fines de la década de los noventa, el porcentaje de maestros rurales representaba la cuarta parte del total nacional. La movilización de los maestros rurales hacia zonas urbanas obedece principalmente a razones educativas y económicas. La primera de ellas tiene que ver con la posibilidad de proseguir la formación superior, decisión importante para un buen número de maestros rurales cuya escolaridad sólo alcanza el bachillerato, en tanto la segunda razón se orienta a la búsqueda de mejores posibilidades económicas en ciudades y municipios.

Desde el punto de vista de los modelos educativos expuestos como casos emblemáticos, es indudable que los graves problemas de la educación rural que les dieron origen a estos modelos, se han visto reducidos significativamente gracias a su implantación y expansión en zonas rurales del país.

Si bien esos modelos parten de aspectos conceptuales, teorías pedagógicas, objetivos específicos, estrategias y contenidos diferentes, tienen en común precisamente algunos resultados destacables que valen la pena reseñar: han dado la oportunidad de acceso a la educación básica y media a los estudiantes de las zonas rurales, han contribuido a aumentar la retención y promoción, presentan resultados importantes en comportamiento democrático y equidad de género, han generado vínculos importantes entre la comunidad y la escuela, se han detenido procesos migratorios, han fomentado mentalidad de gestión empresarial.

Estas experiencias muestran además: (i) adaptación y creación de conceptos pedagógicos adecuados a la realidad rural; (ii) metodologías flexibles; (iii) generación de redes interinstitucionales o alianzas estratégicas (incluso público-privado); (iv) capacitación permanente de los docentes; (v) optimización en el uso de los recursos de infraestructura.

Algo que llama poderosamente la atención es que a pesar de las carencias tan severas que enfrenta el medio rural, la educación en este sector ha logrado generar modelos alternativos eficaces, con resultados muy importantes desde varios puntos de vista y adecuados a las condiciones propias del medio rural. Los resultados de dichos modelos además

contribuyen a reducir sin lugar a dudas, las enormes brechas que existen entre las poblaciones rurales y urbanas.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial – PNUD (1998) Alianzas para la reducción de la pobreza. Experiencias exitosas en Colombia. Caracas.

Bejarano, Jesús A (1997), Colombia: Inseguridad, Violencia y Desempeño Económico en las Áreas Rurales, Sigma Editores, Bogotá.

Bustamante, D. (1998) Expedición a la diversidad biológica y cultural. Hacia el conocimiento y la innovación partiendo de lo rural. Misión Rural Volumen 5. IICA – TM Editores. Bogotá.

Comité Departamental de Cafeteros de Caldas –CDCC (2000). "Programa de Educación Básica Rural con Metodología Escuela Nueva en el departamento de Caldas –Colombia". Documento institucional inédito. Manizales

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. Documento No. 2738 de 1994 "El Salto Educativo: la Educación, eje del desarrollo del país"

Corpoeducación (2001). "Situación de la Educación Básica Media y Superior en Colombia". Casa Editorial El Tiempo. Bogotá.

CRECE (1999) "Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Post-primaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas". Informe final. Manizales.

_____ (2002 a) Evaluación de los impactos parciales y potenciales del Programa Escuela y Café. Informe final. Manizales

_____ (2002 b) Evaluación de impactos parciales del programa Escuela Virtual. Informe final. Manizales

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (1996) XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda – 1993, Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación (1993), Perfil de Pobreza para Colombia, Bogotá.

_____ (1998), La Paz: El Desafío para el Desarrollo, TM Editores, Bogotá.

DNP – Misión Social (1997) "La Calidad de la educación y el logro de los planteles educativos" En: Revista Planeación y desarrollo (DNP) Vol. XXVIII, No 1, Enero-Marzo. Bogotá.

DNP, Misión Social y PNUD (1998) Informe de Desarrollo Humano para Colombia 1998, TM Editores, Bogotá.

_____ (1999), Informe de Desarrollo Humano para Colombia 1999, TM Editores, Bogotá.

DNP, PNUD, ACCI y PNDH (2003), 10 años de Desarrollo Humano en Colombia, Gente Nueva Editorial, Bogotá.

DNP, SISD (1998), Boletín No. 16: Pobreza, Bogotá.

_____ (1999), Boletín No. 19: La Educación en Cifras, Bogotá.

_____ (1999), Boletín No. 20: Indicadores de Política Social, Bogotá.

_____ (2000), Boletín No. 26: Coyuntura Económica e Indicadores Sociales, Bogotá.

_____ (2001), Boletín No. 28: Eficiencia del Sistema Educativo, Bogotá.

_____ (2001), Boletín No. 30: Coyuntura Económica e Indicadores Sociales, Bogotá.

- _____ (2001), Boletín No. 31: Impacto Social de la Crisis, Bogotá.
- Gallego, L & Ospina, R. (1998) "Escuela Nueva dimensionada en la Educación Básica Post-primaria Rural de Caldas". Manizales
- Gamboa, Carmen Inés, Valcárcel, Francia de y Correa Lizcano, Gustavo (1997). "Sistematización y caracterización de una experiencia de educación para el campo: El Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT". FUNDAEC, Cali.
- Gómez, A y Duque M (1998), Tras el Velo de la Pobreza, TM Editores, Bogotá.
- González C y Jaramillo C (1994) Competitividad sin Pobreza, TM Editores, Bogotá.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en Tercero y Cuarto Grado. UNESCO – OREALC. Chile.
- May, Ernesto (1996), La Pobreza en Colombia, TM Editores, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2003) "La Revolución Educativa". Plan Sectorial de Educación 2002-2006
- ____ (1998) Educación para la población rural: Balance prospectivo. Bogotá.
- ____ (1996) Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la Democracia, el Desarrollo, La Equidad y la Convivencia.
- Observatorio de Coyuntura Socioeconómica (2002), Boletín No. 12: Desplazamiento Forzado en Colombia, Bogotá.
- Pardo, C. (1999) "LLECE: Educación rural en Colombia, ¿La mejor del país" En: Revista "Alegría de Enseñar". No. 39. Abril-Junio de 1999. Año 10.
- Perfetti, M., Arango, P., Leal, S. (2001) "*Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia*" En: Coyuntura Social No. 25. Fedesarrollo, Bogotá.
- Presidencia de la República – DNP (1991) "La Revolución Pacífica". Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994.
- _____ (1995) "El Salto Social". Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998
- _____ (1999) "Cambio para Construir la Paz" Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002
- _____ (2002) "Hacia un Estado Comunitario". Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006
- Prodebas. Serie Documentos de Trabajo (1995) "Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva Escuela Hojas Anchas, Supía, Caldas" No. 9. Bogotá.
- _____ (1995); "Informe del segundo corte evaluativo Prodebas Colombia". No 12. Bogotá.
- Profamilia (2000), Salud Sexual y Reproductiva en Colombia, Profamilia, Bogotá.
- Profamilia, DHS (1991), Encuesta de Prevalencia, Demografía y Salud 1990, Bogotá.
- República de Colombia, Constitución Política de Colombia (1991)
- _____, Ley 60 de 1993
- _____, Ley 115 de 1994
- _____, Ley 375 de 1997
- _____, Ley 715 de 2001

Richards, Michael (1999). "Applying baha'í social and economic development principles to rural education and development in Latin America". Paper presented at the 3rd Conference of the International Environment Forum, 15-18 August, Sidcot, United Kingdom.

Schiefelbein, E. (1993). En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia. UNESCO.

Torné de Valcárcel Francia y Correa Lizcano, Gustavo (1995), "Para salvar las barreras". El Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT, Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias – FUNDAEC, Cali.

UNDP, (2003). Informe Nacional de Desarrollo Humano, Colombia 2003: Conflicto Callejón con Salida. Bogotá.

UNESCO-OREALC (2001). "Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000". Proyecto Principal de Educación. Santiago de Chile.

Villegas Roldan, Luz Alba (2000); "El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT. Una propuesta educativa para el desarrollo rural humano, armónico y sostenible". Documento presentado en la Conferencia Banco Mundial "Educación y Pobreza: Incluyendo a los Excluidos"; (Madrid, España, 29-31 de Marzo).

COMENTARIOS AL ESTUDIO

Jesús Alirio Naspirán (Ministerio de Educación Nacional)

Quisiera, en este momento, hacer como la línea de unos aportes a lo que considero este trabajo tan interesante que se viene haciendo con el CRECE. Cuando revisaba el documento pensé cómo hacer un recorrido de lo que hizo el Ministerio de Educación cuando, a raíz de las movilizaciones campesinas del 96, le dicen públicamente que no tiene política para la Educación Rural. Entonces el mecanismo que buscó el Ministerio fue justamente, consultar con las comunidades cómo hacer educación rural y cómo hacerlo de mejor calidad. Y allí se hizo una serie, se contrató también una serie de estudios, una serie de trabajos, y hubo mucha gente que participó en todo este proceso. Aquí nos acompañan, por ejemplo, dos personas que fueron las coordinadoras de los momentos de la consulta: el Doctor Ramiro López y luego, la estructura del proyecto, la Doctora Temilda Olarte, que fueron coordinadores del proyecto de educación rural.

En esa línea frente a los temas que propone el documento me parece que hay todavía un vacío o que no fue mencionado en la exposición, que también fue producto de las consultas nacionales y de todo este trabajo que hizo el Ministerio. Era que, bueno sí, había una buena cobertura en el tema de la básica primaria, que teníamos insuficiente cobertura en el caso de la básica secundaria, pero también nos dijeron que era inexistente el Preescolar rural. Si..., el preescolar rural inexistente, y yo planteé esto hace unos días en una reunión en Paipa; entonces allá me dijeron: no solamente es inexistente en el área rural sino que también es inexistente aún en las ciudades y en las pequeñas poblaciones. Si... entonces el tema del preescolar rural, por ejemplo, es un trabajo en el cual en el proceso de ejecución del proyecto estamos avanzando en eso, si... y dadas las circunstancias de la alta dispersión de la población, por ejemplo, dentro de lo que estamos ejecutando con el proyecto de educación rural, estamos abocados a tener dos modalidades del preescolar: el preescolar presencial; o sea, los niños que pueden asistir a la escuela; y ahora están exigiendo el preescolar desescolarizado porque los niños en edad de preescolar que están ubicados en las zonas de altísima dispersión, es muy complicado movilizarlos aún al centro escolar.

Y allí encontramos, por ejemplo, algún tipo de metodologías y estrategias que yo digo es tratar de extender la actividad escolar a la vereda, a la casa, a la comunidad, allá donde está el niño, ... y para eso hay que hacer un trabajo conjunto entre los padres de familia, el maestro y los compañeros que asisten con el niño –los otros niños digamos– que asisten a la escuela. Entonces, yo creo que dentro del estudio falta esa parte, ese capítulo interesante que es el tema del preescolar ... y allí tendríamos que hacer un ejercicio de tratar de documentar y seguramente Fernando nos va a ayudar

también, porque él ha sido una persona que ha venido trabajando el tema del preescolar desde la Fundación Monserrate.

Otro tema que encuentro también que es necesario trabajar y complementar, es algo relacionado con el mismo proceso de consulta que se hizo cuando estructuramos el proyecto. Siempre nos preguntamos: ¿cómo hacer para lograr que estos esfuerzos que dinamiza el Ministerio de Educación a través de un proyecto de esta naturaleza no sean flor de un día?; o sea, que se acaben al otro día que se acaban los recursos nacionales. Y allí se definió otra línea clave que es la que está relacionada con el fortalecimiento de la capacidad institucional ... ¿Qué es ese fortalecimiento de la capacidad institucional? ¿qué es lo que estamos haciendo? Es trabajar fundamentalmente con los municipios, trabajar con el municipio en la formulación de un proyecto de educación rural que esté inmerso en el plan de desarrollo educativo; pero eso implica contar con lo que se podría llamar, toda la gente que le gusta el tema de la educación rural allá en el municipio y con ellos, armar lo que hemos denominado unas unidades operativas que son las que le ayudan al alcalde, óigase bien, al alcalde, a elaborar el diagnóstico de la educación rural. Son los que de cierta forma le ayudan a hacer el conteo de los niños, no solamente los que están dentro de la escuela sino aquellos que están por fuera y a partir de allí, elaborar un subproyecto municipal y con eso empezar a trabajar con programas, opciones o modelos educativos que ellos consideran son los que mejor responden a sus necesidades.

En las propuestas que nos presentaba el estudio del Doctor Perfetti, están relacionadas esas propuestas; están evidenciados digamos sus procesos, pero el tema, por ejemplo, de la evaluación –que ese también es uno de los retos que tenemos nosotros como Ministerio ahora– ... Todos estos modelos educativos que fueron seleccionados y que fueron recomendados o que vienen siendo o que son apoyados; yo digo que nosotros como proyecto lo que estamos haciendo es dándole las condiciones ideales para que esos modelos se apliquen a plenitud ... para ver si realmente son tan buenos como dicen ser. Entonces, van a ser evaluados, tienen que evaluarse y compararse a nivel de logros y a nivel de todos los otros parámetros de evaluación que va a desarrollar el Ministerio de Educación.

Entonces allí, el municipio –vuelvo al tema del municipio–, el municipio poco a poco con este trabajo de fortalecimiento de su capacidad de gestión y de su capacidad institucional, va asumiendo la responsabilidad de ser él también –valga la redundancia– responsable de la calidad de la educación que está ofreciendo. Esto no es fácil, porque la tradición que tenemos en el país ha sido de un total centralismo y los municipios están a la espera de que el Ministerio, que el Departamento o quien sea que venga de afuera, les solucione el problema de la educación y menos el tema de la educación rural. Nos pasa, más o menos, como pasaba también en la educación de adultos.

Educación de adultos tradicionalmente se considera que eso lo solucionaba el Ministerio de Educación, por ejemplo, el tema del analfabetismo, con una campaña. Digamos hay oferta educativa para todos, los niños, jóvenes, pero para los adultos no. Solamente a raíz de la implementación de las nuevas normas, entonces el adulto empieza a ser parte también de la responsabilidad educativa. Y allí, para el caso de la educación rural, lo que estamos mirando es que dentro de estos modelos que hemos planteado, todos los modelos que estamos implementado, cada vez nos está saliendo mayor población adulta, nos está entrando mayor población, digamos, que son aquellos que de alguna manera nos van a permitir que la educación de los niños y los jóvenes sea cada vez más de calidad porque son ellos los que van a apoyar el proceso de formación de los niños. Entre más adultos tengamos formados y entre más adultos tengamos que son conscientes de la responsabilidad que ellos adquieren en la educación, van a facilitar más el trabajo con los niños.

Había una inquietud frente a cuáles serían los lineamientos de política. Entonces, si decíamos que el reto que le hicieron al Ministerio era que trabajara lineamientos de política y el Ministerio de Educación lo que hace es monta un proyecto sobre cuatro líneas claves que son: ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad; dos, fortalecimiento de la capacidad institucional; tres, mejorar los niveles de convivencia escolar; y cuatro, dar lineamientos relacionados con la educación media técnica rural ... Son las líneas sobre las cuales se estructura este proyecto. Entonces, pensar en este momento ¿cuáles son esos lineamientos de política que tiene el Ministerio de Educación para la educación rural?; yo diría que con esto que estamos trabajando ya se pueden construir lineamientos. Un lineamiento necesariamente es la participación de las comunidades a nivel local: nada se podría hacer sin la participación de esas comunidades; dos, otro lineamiento que me atrevería a afirmar aquí, es relacionado con los modelos educativos, esos modelos educativos funcionan, sí... el asunto, como digo, es que todavía tenemos que evaluarlos y todavía mejorarlos porque algunos tendrán que actualizarse, si... actualizar materiales educativos, fortalecer sus estrategias pedagógicas, fortalecer, si se quiere las metodologías o los procesos de acompañamiento y asistencia técnica.

Otro lineamiento de política que yo veo allí, de todas maneras, es la vinculación de todos los sectores, que es parte del fortalecimiento institucional que estamos haciendo, es el trabajo con alianzas con el sector productivo y aquí en el estudio y en la exposición, el Doctor Mauricio lo planteaba; esa alianza con el Comité de Cafeteros ha dado muy buenos resultados; pero no todos los sectores son tan responsables, o mejor, no están tan comprometidos con el tema educativo como los cafeteros. En Boyacá, por ejemplo, tenemos como aliados en este trabajo a Asopropapa, ... pero ellos todavía, como gremio, no son tan fuertes en el tema educativo. Tenemos en algunos departamentos también vinculado o en alianza a

ECOPETROL, pero ECOPETROL tampoco es que esté totalmente comprometido con el tema educativo. Entonces, es casi como que el tema de la alianza llega solamente hasta la disposición y la ejecución de algunos recursos,... pero realmente el tema educativo, o sea, así como se han metido los cafeteros en la educación en el país, yo diría que eso todavía, el resto de los gremios todavía no lo tienen.

Son así como unas ideas generales frente a lo que se puede pensar de lineamientos de política todavía en borrador dentro de la experiencia que estamos trabajando, aquí necesariamente dentro de la educación rural y por eso el proyecto de educación rural ha planteado como uno de sus eslóganes que la educación rural sea compromiso de todos. Y allí, el tema de la alianza, el tema de la unidad operativa municipal genera espacios de discusión a nivel municipal que son prácticamente quienes ejecutan el proyecto en el nivel local.

Hay otras acciones que tienen que ver también con el desarrollo de lo mismo, que son una especie de incentivos; incentivos a la permanencia, incentivos a la asistencia, que en algunos casos se convierten por ejemplo en facilitarles el transporte a los niños, el transporte interveredal. Fundamentalmente es eso: que haya algunos sistemas de transporte que permitan generar condiciones ideales para que los niños puedan asistir a la escuela y en algunos casos, por ejemplo, ya uno puede afirmar, dentro de todo lo que está pasando frente a la ampliación de cobertura –ustedes han visto los informes que presenta el Ministerio a través del periódico Al Tablero–; o sea, el incremento en la cobertura en estos últimos meses ha sido alto, pero en muchos de esos casos, por ejemplo, el incremento se ha dado porque se ha fortalecido en las escuelas y colegios rurales el suplemento alimenticio, por ejemplo. Y allí necesariamente eso es porque se han logrado unos buenos términos de negociación con el ICBF o con otras entidades que se encargan de eso; entonces, quizá es uno de los temas que tampoco evidencia el estudio, ... es el hambre; y muchos de los niños no van a la escuela es porque no tienen con qué comer, y allí hay unos datos altísimos y que en este caso, por ejemplo, dentro de lo que está pasando, se ha incrementado la cobertura en la medida en que las escuelas están garantizando el suplemento alimenticio, es parte fundamental que también habría que contemplar dentro de este estudio.

Mauricio Perfetti

Si, ustedes tienen fortalecimiento de la capacidad institucional.

Fernando Zamora (Fundación Monserrate)

Preescolar.

Fernando Zamora

Quiero agradecer a Reduc y a Gloria la invitación a la Fundación Universitaria Monserrate para presentar algunos comentarios al trabajo del Doctor Mauricio Perfetti.

No tengo así un orden. Tengo algunas notas tomadas, espero ir organizando ésto coherentemente. Lo primero es algo que es una invitación al mismo tiempo, no sólo a él, sino a todas las personas que están aquí en el auditorio que pertenecen sin duda muy directamente a este campo. Es a esta reflexión: cuando uno visita una escuelita de Bolívar o de Chocó o de Boyacá o de Caldas; escuelas rurales, uno advierte de inmediato que está con gente distinta entre ellos, de una escuela a la otra, de una región a la otra. En algunos lugares uno se da cuenta que mover una escuela de estas, transformarla, mejorarla, es tremendamente difícil; son tales las condiciones adversas alrededor, alrededor y adentro de la escuela que uno a veces se desencanta y dice: no, ésto si es una faena como heroica. En otros lugares, por decir algo, el Quindío, a uno lo invitan casi a seguir haciendo cosas porque allí la escuela se transforma, es una escuela viva, en muy buenas condiciones, etc.

Lo que quiero decir es que tras la noción de rural, que para efectos del DANE se llama restuir, el DANE llama resto en la columna, nosotros la asimilamos a rural y eso es discutible; pero bueno, el asunto es que nuestra propuesta es entrar a hacer la necesaria diferenciación tras la noción de rural que está homogeneizando lo que nos parece que es diverso. Y no es sólo una curiosidad académica ni un juego de palabras. Tras la noción de rural se ocultan diversas ruralidades y eso lo sabemos cuando vamos a las escuelas y a las regiones, incluso en carácter de puro turista, uno se da cuenta. El problema, es trasladar eso al ámbito que nos convoca aquí, un informe de un país, que no es un estado del arte, lo que no le quita absolutamente calidad al asunto; al parecer detrás de esta diversidad, está buena parte de la explicación de las dificultades, de los desaciertos también, que ha vivido la educación rural cuando emprende trabajos de mejoramiento cualitativo y cuantitativo.

El desconocer esas diferencias –y aquí no quiero que se me vaya a entender que estoy invitando a un maremagno donde cada escuela es distinta y entonces ya no podemos actuar, no–, no.. de ninguna manera caer en semejante extremo!. Pero que hay una inadecuada homogeneización de esos contextos tras la columna llamada rural, creo que la hay y que tras ella se nos está escondiendo una parte importante del secreto, que no es secreto para quienes voltiamos, como se dice, por las escuelas. Uno lo percibe inmediatamente, ¿cómo plasmarla cuando de fijar políticas, de poner metas, cómo hacer?

Creemos que ahí hay algo importantísimo y que el DANE nos debe dar el permiso, digámoslo así, de romper la noción y de adentrarnos vía investigación –yo creo que Rodrigo Parra ya, por lo menos hace años, nos llamó la atención sobre el asunto e hizo aportes grandes, sí, que no han sido suficientemente explorados y explotados y profundizados, pero que allí ya nos lo adviertan y no sólo Rodrigo Parra Sandoval en sus estudios sobre la escuela rural colombiana y la escuela en general–, allí hay algo importantísimo.

Según nuestra opinión, el estudio de Mauricio Perfetti, mantiene la tendencia general a usar la noción de rural como una sola. Yo sé que es una invitación a un problema complejo, y bien complejo, dónde los sociólogos tienen muchísimo que decir, pero que lo digan!; y los maestros mucho que investigar, por cuanto diferenciar los contextos no necesariamente conduce a consecuencias de aula que es el oficio del maestro. Si el maestro al investigar las diferencias de contexto no llega o no desemboca en consecuencias de aula, en cierto modo, perdió su tiempo. Habría una tarea muy importante que hacer –y excusarán que me fui por este otro lado–, habría una tarea muy importante que hacer en materia formativa en la intención investigativa de los maestros. Esta es mi primera anotación, la diversidad oculta tras la noción unívoca de rural.

La segunda anotación, tiene que ver con lo no documentado. Yo creo que es un problema que escapa no sólo a Mauricio Perfetti, sino a la inmensa mayoría de los que estamos aquí, o a todos. Nos cuentan los de la Expedición Pedagógica y otras personas que cuando recorren el país se encuentran con experiencias no documentadas, valiosísimas, que tienen cierto impacto local-regional. Pareciera que allí hay una fuente riquísima de información y de modelos, si se quiere, de trabajo, con el valioso ingrediente de que son experiencias regionales que han surgido allí, tienen la adaptación en su germen y por lo tanto, respetaría aquella diferencia de la cual hablaba hace un momento. Desafortunadamente no están muy documentadas o no lo están en absoluto; sólo se conocen allí y son reconocidas allí.

En el esfuerzo que hicimos con el apoyo de la FES en 1987, y que condujo a un II Seminario Nacional sobre Educación Rural, tuvimos oportunidad única, gracias a la invitación que se hizo a muchas regiones y testimonios de muchos lugares, pudimos tener de primera mano esos testimonios allí, pero ha habido algo –estoy hablando de hace 16 años para acá– que nos ha impedido recoger esa riqueza. Por lo tanto es también una invitación a que esa riqueza vía regiones, se documente, ... y nos encontraremos de pronto no solo con que la diversidad de la que he estado hablando allí está viva, sino que hay experiencias valiosísimas que merecían divulgarse, replicarse hasta donde es posible, pero pues no están documentadas.

Alguien me hablaba hace poco de la escasa o nula identidad del maestro rural. Algunos dicen que tampoco hay que tenerla. No sé, ahí eso es muy complicado. A donde quiero llegar es que parte de la escasa o nula identidad del maestro rural podría en cierto modo reponerse, encontrarse... sí, esas experiencias son visibles y documentadas.

El tercer comentario tiene que ver con una... poco espacio, -me excusa Mauricio, yo apenas leí su texto casi que transversal ayer en la tarde... noche, no alcancé a leerlo con el detalle que se necesita-. Aquí me parece que el tema del maestro rural tiene un lugar muy discreto en el estudio, yo no diría que porque usted es economista, pasó un poco por el lado del maestro; es que es muy frecuente que los análisis sobre este tema dejen nada menos que al maestro rural y a su formación y sus condiciones de trabajo, lo dejen de ladito. Que hay tantos maestros rurales, promedio de alumnos por maestro, por regiones, por departamentos y de pronto, el grado en el escalafón. No nos preguntamos o no se nos cuenta cómo llega el maestro a ser maestro rural y cómo busca muchas veces irse de allí. Quién los forma, por cierto, las escuelas normales superiores son las principales formadoras de maestros, cosa que el Ministerio entendió muy bien cuando incorporó ya 42 de estas escuelas a su proyecto actual rural. Ese tema a mi juicio, neurálgico en la discusión sobre educación, en este caso rural. Creo que convendría incluirlo porque ahí hay tanto una enorme debilidad como un potencial muy grande, en el tema "maestros rurales".

Otro punto que quiero comentar es, dado que el estudio se centra en la década del 90, y no mira demasiado hacia atrás, es interesante advertir para quienes llevamos, digamos, más tiempo en el asunto, -excúsenme si digo esto así- a los veteranos ya, que es llamativo que experiencias importantísimas colombianas se nos evaporaron y no para simplemente hacerle el duelo; ejemplo, hogares juveniles campesinos; ejemplo, la emisora tan famosa Radio Sutatenza. Más que un reparo al estudio o trabajo de Mauricio Perfetti, es un llamado de atención al país sobre ciertos esfuerzos que han llegado a tener una importancia muy grande y un potencial enorme y que se nos salieron de entre las manos y no supimos bien ni cómo, ni por qué y están en este momento, nos ya tienen la lápida encima y otros que se la anuncian, sí. Es muy lamentable el caso de Radio Sutatenza ya, por ejemplo, no me quiero referir a la situación de ACUA en este momento, pero es muy crítica.

Otro punto, que ya fue comentado por Jesús Naspirán y que ya en cierto modo lo advertimos aquí, internamente, la escasa mención del preescolar rural, sí; más que porque sea un tema muy mío, entonces uno quiere que a lo de uno le den un lugar visible, que se le otorgue alguna importancia o si no, qué es lo que uno esta haciendo, cierto?. En verdad mirémoslo de otra manera, el preescolar rural -y no quiero entrar a repetir lo que ya dijo Jesús Naspirán-, el preescolar rural si se entiende como una acción educativa

orientada a mejorar las condiciones de acceso, permanencia de los niños en la primaria, que tienen gravísimos problemas en el mundo rural colombiano, el preescolar rural definitivamente puede ser una palanca muy importante, muy importante en esto y un dato que no circula mucho porque lo tenemos en nuestros estudios y en la revista que por aquí traje, entre 1987 y el año 2000, el preescolar rural creció como ningún nivel educativo dividido por zona urbana-rural, como ningún otro. Mil ciento y pico por ciento creció entre mil novecientos ochenta y el año 2000; es decir, esa curva de crecimiento del preescolar rural es vertiginosa, positivo; preocupante un asunto: cómo se está expandiendo?. Preguntémonos por las condiciones de expansión del preescolar rural, porque algo nos dice que en algunas partes se nos volvió un primerito, un primerito de bastante mal gusto, por cierto; un primerito de primaria que lejísimos está de parecerse a los propósitos del preescolar. Entonces, muy bueno por allí que ha habido una importante inversión, pero muy preocupante que no tenemos mayor claridad sobre las condiciones en que ese preescolar ha crecido de la manera tan vertiginosa.

El otro punto. Yo creo que no cabe duda que en la historia de la educación rural colombiana el principal, –algunos dicen que el único– elemento de identidad de la educación, de esa educación, es Escuela Nueva; que no hay ningún otro elemento, de ninguna especie que permita hablar de una escuela diferencial, de educación diferencial, es Escuela Nueva. Otros dicen que el SAT; últimamente el SAT, bueno, convengamos eso; ese no es el asunto que yo quiero mencionar. A donde quiero llegar es a esto: Escuela Nueva tiene presencia en cerca del 75% de las escuelas rurales colombianas, ese dato nos ha tocado sacarlo a jalones porque el Ministerio decidió –no supe nunca por qué–, decidió en el año 94 desaparecer la distinción y decir, “estas son las escuelas rurales en Escuela Nueva y estas son las que no”, decidió levantar eso, lo que me parece sospechoso y ahora digo por qué?.

Dos comentarios sobre escuela nueva: uno, de las condiciones diferenciales en las cuales se ha establecido e implementado ese programa en el país, dependerá mucho no sólo la implementación del preescolar, sino otros programas que el actual proyecto del Ministerio está echando adelante, dependerá de las condiciones en las cuales opere escuela nueva y no estamos hablando de cualquier cosa, estamos hablando de un programa que está presente en el 75% de las escuelas, yo creo que incluso un poco más. Una cosa es hablar de una escuela rural con una maestra que tiene a su cargo cinco grados, Escuela Nueva típica monodocente, y otra cosa es hablar de una escuela graduada con maestra por grado donde se va a implementar, por ejemplo, postprimaria, preescolar; las condiciones de una cosa y de la otra son absolutamente distintas y eso lo sabe cualquier maestro rural. Sin embargo, no hacemos esas distinciones o no nos ocupamos suficiente de semejante lío y es la presencia o no de escuela nueva y las condiciones de existencia de implementación, de calidad de esa escuela nueva.

Hay escuelas, ustedes lo saben muy bien, donde escuela nueva está implementado pero ahí en el papel, dice "Escuela Nueva no sé qué" y el material está allí, el maestro no sabe manejar eso, ni le interesa; y fuera de eso está desacreditada Escuela Nueva y otras escuelas donde da es gusto ir a ver operar Escuela Nueva, como en alguna del Quindío, por decir algo, y en Caldas. De lo que pase con una o con otra, dependerán muchas de las cosas que pasen en la educación rural justamente porque ese ingrediente es el de identidad de la escuela rural. Por eso nos interesa tanto que se profundice y ojalá este estudio pudiera, yo no sé cómo, metérsele por las rendijas a las estadísticas y saber, a todas estas no sólo cuántas escuelas colombianas por departamento están en Escuela Nueva, sino poco más o menos en qué condiciones se está implementando hoy por hoy Escuela Nueva.

El segundo comentario sobre Escuela Nueva es el siguiente: da la impresión de que ha sucedido algo que podríamos llamar institucionalización, desinstitucionalización, reinstitucionalización. Estamos en este momento en la re, en la reinstitucionalización de Escuela Nueva, tal vez para fortuna de la escuela rural colombiana. Esa desinstitucionalización que vino a suceder más o menos como en... el año 94, permitiría entender tal vez lo que pasó con ciertos, incluso ciertos índices de los que maneja el estudio del Dr. Perfetti. ¿Por qué han pasado ciertas cosas en la escuela rural colombiana?, porque se comenzó a desinstitucionalizar Escuela Nueva y se le dio la espalda; porque a algunos no les gustaba, porque a otros les dio celos, porque a algunos más les pareció que eso era una maravilla que ya estaba implementada, que era tan fuerte que podíamos darle la espalda; se le dio la espalda y comenzó a caer. Ese punto me parece que es de lo más sensible que puede tener un informe sobre la educación rural colombiana, mucho más cuando el proyecto del Ministerio incorpora como una de sus opciones, Escuela Nueva, y por supuesto que tenía que hacerlo, yo diría que es la principal, o debería ser.

Y los últimos dos comentarios son: es nuestra posición, pero desde la Fundación Universitaria Monserrate y sé que esto no tiene respaldo en muchos lugares o personas, que, si se quiere hablar de la educación rural colombiana, hay que intentar encontrar su especificidad: ¿qué es lo que puede tener de específico? Ya dijimos que el programa Escuela Nueva parece ser un sello de identidad, pero el contacto con maestros y lo que hemos podido investigar, nos empuja a una hipótesis que queremos compartir y en cierto modo, discutir también y es que los maestros que se desempeñan en medios rurales acaban desarrollando unas competencias específicas para el desempeño en ámbitos educativos rurales y de ese problema no se ocupan las escuelas normales superiores y con todo respeto se lo digo al Ministerio, tampoco lo están haciendo, ni lo van a hacer con el trabajo que en la actualidad hacen con esas escuelas, que es muy meritorio, pero que tiene esa cojera. Hay una manera de trabajar el maestro en las escuelas rurales que nosotros lo llamamos competencias específicas para el desempeño. Incluye competencias personales y profesionales y no es sólo el dominio del

programa Escuela Nueva. Hay un algo más que parece –creemos nosotros–, que es clave en la comprensión de esto y es desentrañar ese hacer de ellos; sí, en las condiciones en las que les toca trabajar y hay diferencias importantes aquí. Es una invitación a las escuelas normales superiores, a las facultades de educación, que a pesar de lo que nos decía esta mañana el rector de la Universidad Pedagógica, o más bien, corroborando lo que él decía, la educación rural es una gran ausente en los programas formativos y lo ha sido también en la Universidad Pedagógica. Ojalá ahora como que voltee sus ojos, su mirada hacia allá y con esto pues, retomo el delicado punto de los maestros rurales y su formación.

El comentario final es algo que Mauricio no dijo pero que yo creo que aquí queda flotando: que la población rural –el no lo dijo así–, por supuesto ha disminuido. En su gráfico que trabaja porcentualmente, desde luego la proporción ha disminuido pero hoy hay más pobladores rurales de los que había hace cincuenta años, contados en términos absolutos. A pesar del Mono Jojoy, de los Castaños y otra serie de bárbaros, verdad... o de personas, por sí acaso; la verdad es que hay más pobladores rurales de los que había hace 50 años. La población sigue creciendo, la población rural, no obstante tanto elemento adverso. A veces hemos creído que porque la proporción urbano-rural sigue favoreciendo cada día más –ya vamos en el 28% para las zonas rurales–, como que se está desapareciendo la población rural, no. Incluso si contamos a las poblaciones cuyas cabeceras municipales bajan de 10.000 habitantes, bien podemos estar hoy frente a 13 millones y pico de habitantes en esas zonas; es decir, muchísima gente y gracias al muy poco cuidado que se ha tenido hacia ellas, tenemos el país que tenemos y las ciudades que tenemos y los campos muchas veces tan tristes.

Yo quiero felicitar a Mauricio Perfetti por este trabajo que es una actualización de una tarea que se hizo hace unos años, pero esta vez, con un importante aporte de contexto, me parece de la mayor importancia este punto y qué bueno que estemos aquí reunidos hablando de esto.

Mauricio Perfetti

Hay dos cosas que me parecen fundamentales: uno, es cierto, y nos toca trabajar en eso en el documento, el tema de los maestros. Es una gran falencia del documento, el documento no trabaja el tema de los maestros y además, no lo trabaja con el enfoque que me parece bien importante y que tú consideras que se le debe dar. Lo segundo, hay un tema que me parece fundamental y es lo de la diversidad de lo rural. Y en eso les cuento lo siguiente: nosotros en los análisis que hemos venido haciendo, los únicos que estamos trabajando sobre caficultura en Colombia, somos nosotros. Hemos venido muy preocupados con el tema de la crisis cafetera que se ve. Hicimos el ejercicio de mirar... cuando uno mira ese *resto* del DANE, cuando lo compara con lo que está pasando en quitar de ese resto lo que no son

hogares agrícolas y mira sólo hogares agrícolas, las diferencias en las cifras son absolutamente monumentales en términos de pobreza, en términos de años de educación, etc. De tal manera que, es absolutamente cierto de que, no sólo lo rural es diverso sino que además, lo que está pasando en las zonas rurales es muy diferente cuando uno toma los hogares que se dedican a actividades agropecuarias con las actividades que no son agropecuarias; lo que está pasando es un tema sustancial en la mirada de lo rural y especialmente en lo que está pasando con la educación.

Fernando Zamora

Yo quiero anotar esto: los estudios de la Unidad de estudios rurales de la Javeriana –algo reciente que yo leí y me sorprendió un poco, a propósito de esto– dicen qué cerca de 40% de la población, así llamada rural, deriva su sustento de actividades que no tienen nada que ver con lo agrícola, con lo pecuario, con la pesca, con la minería. ¡Sorpresa!, puede uno decir, ¿cómo así población rural?, si toda ella estaba con la misma columna rural, bueno. Esto atenta contra lo que ahora se llama el imaginario, sí, del rural, el campesino de alpargata y la ruana, no?... y ese 40% de personas, así llamadas rurales, que no derivan ni remotamente su sustento del agro, de lo pecuario, esos, ¿quiénes son?

Alba Nidia Triana (UPTC-Tunja)

Bueno, la verdad es que Fernando se me adelantó en algunas cositas que yo tenía aquí pendientes. Era, precisamente hablando un poco sobre esa ausencia de regiones. Colombia es un país definitivamente de regiones, donde cada región tiene unas características socioculturales muy importantes. Yo miraba y comparaba un poco lo que está pasando con respecto a la educación rural en el eje cafetero, –experiencia que en más de una ocasión hemos tenido la oportunidad de ir con maestros, estudiantes de la UPTC a visitar– con lo que pasa con la escuela rural en Boyacá, que es la otra cara de la moneda, sí, con una cantidad de dificultades. Entonces, eso nos da a entender que definitivamente hay unos sectores en los procesos de educación rural más desarrollados y otras regiones que están bastante atrasadas a ese nivel.

Me parece que hace, desde la Constitución política de 1991, si se viene hablando de –o antes– la descentralización, de los procesos de apertura, de globalización y en el documento realmente no aparece cuál es el punto de vista en diez años –y estamos hablando de la última década–, ¿qué está pensando, qué están pensando las políticas públicas en torno a la formación, cierto?, en estos nuevos contextos, en estas nuevas transformaciones mundiales. Yo creo que no lo podemos descontextualizar y la escuela rural tiene que estar ahí, hay que empezar a pensar, digámoslo así, en esos procesos.

Y otro elemento que nos plantea el Dr. Perfetti tiene que ver con los niveles de pobreza en el sector rural: realmente son muy altos. Nosotros haciendo un trabajo en la parte de educación rural con la Universidad, con tres áreas que es la Facultad de ciencias de la salud la Facultad de ciencias de la educación y la Maestría en desarrollo rural, nos hemos encontrado, por ejemplo, para el sector de Samacá, –haciendo un estudio de por qué los niños desertaban de las instituciones educativas a tan temprana edad, pero por qué también los niños tenían gravísimos problemas en la parte de aprendizaje– una alta mortalidad académica, unos procesos continuos de repitencia, que se da tanto en esta zona de Samacá, pero si uno mira otros municipios de Boyacá, ese es el problema que está en casi todos los municipios de Boyacá. Entonces, nos dimos a la tarea de coger un grupito y mirar qué estaba pasando allí como a fondo, no con estadísticas, sino con un estudio etnográfico, que nos hizo llegar a las comunidades y poder constatar desde allí, desde la familia misma, qué era lo que estaba pasando y realmente nos encontramos con unos niveles muy altos de pobreza, con una disminución muy alta que es lo que nosotros podemos decir, que es lo que conduce a que en parte, a que limite un poco, el desarrollo neurológico del niño, y por otro lado, pues sus procesos de aprendizaje se queden estacionados a mitad de camino y que las mismas maestras de las instituciones educativas no tienen los elementos para hacerle frente al problema de las dificultades de aprendizaje de los niños en el sector rural. Entonces encontramos, por ejemplo, que un 60% de niños tenían problemas de desnutrición global. A nosotros se nos hacía que eso era una cifra muy alta como que conduce pues a un atraso.

La otra parte que no se toca allí también y que yo creo que los mismos planes de estudio, los programas curriculares deben tenerlo muy en cuenta ahorita: por un lado, la exclusión de la tierra que conduce a esos niveles de pobreza tan grandes. Cada vez las tierras, por ejemplo en Boyacá, están siendo más parceladas, entonces el propietario que tenía grandes extensiones de tierra tiene 10 o 15 hijos y entonces, hacia el futuro esa parcela que significaba pues, un recurso más o menos representativo para la economía de la familia, se convierte en un problema gravísimo para la nueva familia que tiene que acceder a esa pequeña parcela que le correspondió. Porque las familias rurales en Colombia todavía tienen una alta densidad demográfica, todavía sus familias con alto número de hijos, entre 6, 7, hasta 10 y 12, todavía mujeres jóvenes o parejas jóvenes tienen una cantidad de hijos!. Boyacá es eso lo que nos ha demostrado, que nos ha demostrado igualmente que los sectores rurales, como decía Fernando, están bastante poblados, sobre todo los alrededores rurales de lo que es Duitama, Sogamoso, Tunja, uno encuentra familias perfectamente con hijos entre 6 y 7 y más y más hijos. Entonces, eso nos está diciendo que no están tan despoblados, por ejemplo estos territorios, a diferencia de otros territorios, por ejemplo, de Cundinamarca que sí están un poco despoblados.

Entonces, ese problema de la salud, pues definitivamente hay que tocarlo. La mayoría también de nuestras familias rurales no tienen acceso a la seguridad social, no tienen acceso a los servicios médicos. Uno conoce niños tan cerca de Tunja, a media hora de Tunja por ejemplo, para ir a una vereda que se llama el Gacal, que queda en el municipio de Samacá y uno encuentra niños que tienen 10 y 12 años que nunca los han llevado a una revisión médica, no han tenido acceso al médico. Y entonces, si eso es ahí, que está muy central, que tiene una serie de cabeceras municipales tan cercanas, que tienen hospitales de primer y segundo nivel, entonces qué será los que vienen de Chita, El Espino, los que viven en esas zonas tan alejadas realmente del centro. Igual los niños de la costa que tienen pues, por supuesto, ese tipo de problemas también que están relacionados con la parte de salud.

Y a eso se suma, por ejemplo, otro problema de carácter familiar que conducen a los bajos, a los bajísimos niveles y a las dificultades de aprendizaje de los niños, nosotros nos hemos metido un poco más por ese lado y es la cultura. Entonces, hay una serie de factores culturales que sí definitivamente están incidiendo en los procesos de aprendizaje de los niños y que las escuelas, ni las normales, no están formando a los profesores para atender este tipo de necesidades.

Entre ellos está por ejemplo, el problema de la violencia intrafamiliar. Colombia –casi en su totalidad de regiones– el problema de la violencia intrafamiliar es muy grande, que está muy ligado también al problema del consumo de alcohol. Boyacá pues es pionera en esto y nuestro problema allá es el consumo de alcohol, pero yo creo que otras regiones, yo he ido a Caldas y también tienen el mismo problema. He ido a otras regiones y el problema del alto consumo de alcohol con unas incidencias gravísimas en el desarrollo neurológico de los niños y con una incidencia en términos de las relaciones de vida familiar, impiden a los niños realmente, diría yo, generar procesos de aprendizaje a lo que se suman los ambientes familiares de otro tipo. Los ambientes no tienen espacios, no tienen el tiempo, porque los niños rurales son niños trabajadores casi en su totalidad, niños que desde los cinco años ya están asumiendo funciones agrícolas, funciones de trabajo doméstico y hacen una cantidad de labores que ni siquiera son reconocidas en el medio, ni por la sociedad, ni por nada, aportándole igualmente a la economía de la familia, pero no se les reconoce eso.

Entonces, a mí me parece que ese es un factor; es decir, cuando hablamos de educación rural, yo creo que no podemos olvidar que la pobreza conduce a este tipo de situaciones a las familias rurales. Igual pues también, ya lo decían en la exposición, las altas tasas de analfabetismo dadas precisamente. Lo que nosotros encontrábamos, es que el hecho de que los niños a los 10 años o 12 años se tengan que vincular como jornaleros o al mercado laboral, hace que el niño tenga que retirarse de las instituciones educativas;

entonces, empieza ahí. Porque si el niño, además de que repite varios años, alcanza a hacer tercero de primaria, entonces, pero a ello se suma igualmente el hecho de que a los 10 años ya no alcanzó sino a tercero de primaria y se tiene que retirar porque tiene que ayudar para el sustento de la familia y eso es casi, es un un... yo diría que en un índice muy alto, lo que ocurre con estos niños rurales trabajadores.

Yo tuve la oportunidad también de dirigir algunos módulos en una especialización en el Magdalena medio con profesores rurales y allá hay pues otro sistema también de deserción escolar, un poco distinto al de esta zona de Boyacá, pero que son las migraciones de un lugar a otro en busca de trabajo. Entonces igualmente los niños también desertan de las instituciones educativas porque tienen que ir con sus familias, de un lugar a otro para poder conseguir sus recursos económicos. Entonces, el problema de lo social, yo creo que es un problema vital en los procesos y en las políticas de educación rural y en educación, en término general, lo que habría que atender de alguna manera. Los jóvenes entonces, no asisten a la educación secundaria.

Hacíamos en la misma vereda del Gacal un análisis de cuántos jóvenes entre los 10 y 15 años, que deberían estar asistiendo al colegio, –porque allá tienen un colegio de postprimaria– deberían estar dentro de la institución. Habían, en la sola vereda, 120 niños por fuera del sistema, que deberían estar allí en esa institución, en sólo esa vereda; o sea que, alrededor, casi la gran mayoría, sólo un porcentaje mínimo asisten a la postprimaria en ese sector y yo creo que eso ocurre en muchas otras partes del sector rural.

Entonces, la baja asistencia de los jóvenes, que se inician además a muy temprana edad también en el consumo del alcohol, que no tienen futuro; yo creo que uno de los problemas graves que tiene este país, no solamente con la educación rural sino en términos generales con la educación, es que el país no le está ofreciendo a nuestros jóvenes un futuro realmente consolador, diría, de dónde agarrarse; decía Max Neef en una conferencia, “no tienen de donde agarrarse los jóvenes del futuro”. Entonces, eso está generando otro tipo de crisis en la parte social y en lo rural, pues por supuesto tienen los grupos armados que de pronto si les ofrecen algún tipo de oportunidad en ese sentido. Entonces, ¿cómo podemos entrar en proceso de paz?, diría yo, si no se reconocen esos problemas sociales que se están generando y que la escuela debe constituirse por supuesto en el eje motor del desarrollo, de las transformaciones culturales, de las nuevas dinámicas y de los nuevos procesos en la generación de procesos de producción.

Con relación con las políticas educativas en lo que tiene que ver con la descentralización, a mí me parece, que los procesos de descentralización le generaron una crisis contundente a la educación y en nuestro caso a la educación rural, en la medida en que muchos municipios no tienen los

recursos para poder asumir esta tarea del presupuesto o de los recursos para la educación. Eso ha generado un deterioro en la calidad porque nuestros maestros ya no se están cualificando, ya no están asistiendo a las instituciones para mejorar su calidad, para hacer cursos, para, en término general, cualificarse.

La ausencia pues, como decía, de recursos que genera por supuesto también el mismo empobrecimiento de la familia, el empobrecimiento de los municipios, pues se quedan... Yo recuerdo o he visto en muchos municipios que pasan dos, tres meses que los maestros no tienen sueldo, no les han pagado su sueldo que les corresponde y eso, por supuesto, deteriora los procesos educativos, deteriora no solamente la calidad de la educación, sino la calidad del maestro como tal, que está inserto allí en esa región así, prestando un servicio y por supuesto pues, no tiene el recurso que le contribuya a él y a su familia para una mejor... mejorar su calidad de vida.

Estoy de acuerdo con Fernando en lo que plantea relacionado con las metodologías de la Escuela Nueva. Yo pienso que si bien es cierto en algunas regiones la Escuela Nueva ha dado unos resultados fabulosos, en otras regiones ha sido un desastre total y no ha habido una diferenciación, digámoslo así, entre la metodología de la Escuela Nueva y otras metodologías tradicionales que se han venido aplicando.

Qué hemos encontrado nosotros en los poquísimos análisis que hemos hecho en las escuelas rurales? Y es, que hay un letrado a la entrada donde dice "Escuela Nueva", pero cuando uno entra al aula de clase y empieza a observar los procesos pedagógicos que se dan allí, nada que ver con los procesos de Escuela Nueva, sí. Entonces, si en algunas regiones ha sido excelente la aplicación de la metodología, pero en otras, definitivamente carente de recursos las mismas instituciones, las culturas son distintas; es decir, el hecho, en algunas regiones, los padres de familia forman parte de los procesos educativos de las instituciones, hay otras regiones que es imposible hacer que el padre de familia contribuya a estos procesos educativos. Entonces, la Escuela Nueva se queda a medias y no da los resultados reales.

Yo sí creo que la gran mayoría o si no, un porcentaje muy alto de maestros de las escuelas rurales, les falta muchísimo por aprender en la parte de pedagogía y de métodos de enseñanza; eso lo hemos podido nosotros constatar en las visitas que hemos hecho en algunas instituciones educativas donde todavía es una educación cerrada, es una educación tradicional, es una educación repetitiva, memorística, como que no le encuentra... el niño no le encuentra sentido a los procesos educativos con relación a su entorno, a su cultura, a su familia. Yo creo que la educación debe contribuir a mejorar todos estos problemas que está viviendo el país: el problema de la violencia

intrafamiliar; el problema del índice del consumo de alcohol; y el problema del medio ambiente.

Boyacá tiene un problema gravísimo en la parte ambiental, que es el uso indiscriminado de químicos... Además de que, se está parcelando ultra, diría yo, parcelando la tierra, también existe el fenómeno de que los usos de los químicos están deteriorando terriblemente los suelos y ya la producción en estos sectores es muy baja a lo que se une también, la contaminación de las fuentes hídricas que es muy grave, por lo menos en el sector de Paramosito, en donde nosotros estamos trabajando con nuestras escuelas.

Entonces yo creo que, en ese sentido, tendríamos que mirar realmente si el sistema o método de Escuela Nueva ha tenido un impacto o no lo ha tenido en todas las regiones rurales de Colombia y también me hago la misma pregunta que se hacía hace rato Fernando y es ¿qué pasó con aquellas instituciones educativas que en otra época le aportaron a la formación de los niños rurales?. Entre ellas están los *Institutos técnicos agrícolas* también, que cada vez están más deteriorados, los *institutos de promoción social* y muchos de estos institutos que le estaban haciendo... dando, digamos más bien, un beneficio al sector rural. Los han convertido en institutos técnicos industriales, sí... les dan otra connotación en educación, hay una gran preocupación en estas instituciones como los institutos de promoción social, las concentraciones rurales que en una época daban algún resultado en estos procesos educativos, sobre todo en la parte de secundaria. Lo que uno encuentra es que no se les hizo una evaluación, no se preguntó qué pasó con ellas nunca, si... entraron en un proceso, digamos, de terminación y me parece que se perdió la gran oportunidad. A ellas se les hubiera hecho también un estado del arte. ¿Qué pasó con ellas? ¿cómo se les evaluó? y ¿cómo se pudiera, entre las que aún quedan hoy, poderseles mejorar sus condiciones para que realmente presten un servicio como debe ser, al sector rural?

Igual yo tendría que decir con relación a los currículos, a los planes de estudio. Lo otro que se encuentra: que hay un traslado de los planes de estudio, de los mismos talleres, de los textos escolares de las instituciones urbanas a los sectores rurales; entonces, el libro de español que trabajamos en un barrio de la gran ciudad, el mismo libro lo llevamos al sector rural donde los contextos, las diferencias, la cultura, incluso el lenguaje y lo simbólico, lo simbólico, el sentido mismo de la vida es totalmente distinto al que se tiene en el sector urbano. Entonces me parece que habría que hacer con respecto a esos planes de estudio, a la dirección de esos planes de estudio, como una mirada para ver qué tanto realmente lo que estamos enseñando en el sector rural, corresponde realmente al sector o tendríamos que mirar otra posibilidad.

Con relación al liderazgo de los maestros, que tiene que ver también con su identidad, que ya habíamos dicho algo, yo diría que si bien es cierto que los maestros rurales perdieron liderazgo, están también en medio del fuego y es muy crítico lo que ocurre con estos maestros en los sectores del conflicto armado. Si bien es cierto, los niños tienen un choque que ya lo planteaba el Dr. Perfetti; entonces, también yo diría que los maestros. Y los maestros están incluso más comprometidos. Yo me pregunto, ¿qué puede pensar un niño cuyo maestro fue asesinado dentro de la institución educativa, fue secuestrado o fue, de alguna manera, amenazado, que tuvo que salir de la noche a la mañana y abandonar la institución educativa? El niño... ¿qué puede pensar la familia, qué puede pensar en torno a eso? ¿Qué se está haciendo con respecto a la educación rural para entrar en unos procesos de reconstrucción de los tejidos sociales que se han venido perdiendo en estas zonas de conflicto armado? y ¿qué está haciendo la educación, de alguna manera, para recuperar ese tejido social de alguna manera?

Dr. Mauricio Perfetti

Sería muy importante, bueno si... el estudio de Colciencias lo pudiera facilitar. ¡Exactamente!, sería muy importante que pudiéramos contar con ese estudio, porque ustedes tres nos han puesto una inmensísima tarea, pero también tienen allí ustedes una cuota de responsabilidad de que nos envíen los documentos que nos puedan ayudar, pues, a mejorar esas insuficiencias o falencias. Sería importante.

Gloria Calvo (Reduc)

Gracias a nuestros comentaristas. Yo creo de verdad; o sea, cuando uno se aboca a hacer un estado del arte y supuestamente un estado del arte que va a dar la representación del país, pues es muy importante cubrir como esa diversidad regional. Yo no sé si al fin llegaron, nos habían confirmado su asistencia un par de maestros del Huila. Bueno, no sé si llegaron, de pronto esta tarde nos cuentan algo de cómo es, si?, que nos vayan a dar como un matiz regional en lo que pasa en la educación rural allá, de pronto después del almuerzo. Si, el país es un país de regiones, es un país muy grande; no puede quedar simplemente el estado del arte con un enfoque en una zona y con lo que uno conoce que son las metodologías más divulgadas o más aceptadas a nivel de lo pedagógico; y yo pienso que también va a tocar hacer una buscadita a lo de Expedición. Yo me comprometo a buscar qué hay reportado en lo de Expedición Pedagógica, porque seguro que va a haber experiencias micro, experiencias innovadoras. Pero yo pienso que es importante que haya un capítulo que diga; mire, estas son las tendencias, ésto es lo que está pasando, esto no es una política, pero de todas maneras todo lo que está mostrando la escuela rural de verdad en su cotidiano.

Ramiro López (Educar-SAT)

Quería hacer dos observaciones. Me parece que hay un vacío que a veces como que caemos con frecuencia en él y es, por ejemplo, los esfuerzos que hay en el tema de una educación para la población indígena, poblaciones con ascendencia afrocolombiana. En particular, lo indígena. Creo que hay experiencias en el Ministerio. Ambas cosas, tanto las culturas negras como indígenas, pues, su medio de vida es el mundo rural, con sus especificidades. Yo creo que hacen parte, digamos, conjuntamente con los campesinos, de ese mundo rural, pues de alguna manera debe incluirse en una visión del conjunto de la educación rural del país. Y muchas veces lo que ellos incursionan, tiene que ver con las ofertas educativas que existen, pero como sabemos, hay sobre todo a nivel de los indígenas una muy buena conceptualización de lo que es, por ejemplo, la perspectiva de un perímetro visto como, digámoslo así, de una proyección de vida de todo un pueblo, de toda una etnia, de toda una comunidad y eso, trabajado desde la educación, me parece que son elementos también de una gran riqueza y profundidad que, de alguna manera, deberían reflejarse también en una visión de la educación rural en el país.

La segunda observación, es un poquito sobre la actualidad. Yo creo que los últimos años hemos vivido una feliz oportunidad para quienes estamos interesados en eso: de que vuelve a hablarse de educación rural, vuelve a tocarse eso. Pero a mí me parece que dista mucho de que realmente se logre consolidar en el país una decisión política en eso. Pongo un ejemplo: la Ley 715 habla de una institucionalidad, de una gran institucionalidad que ha, a mi juicio, producido efectos bastante nefastos de cuando fusiona lo rural con las cabeceras municipales, que es la tendencia mayoritaria que ha pasado. Es decir, nosotros le hemos traído instituciones, por ejemplo, que ejecutan el programa SAT y hemos expuesto a la Señora Ministra y por escrito, y a directivos del Ministerio de esta situación, sin que eso se revierta. Es decir, se están cogiendo las escuelas rurales y adscribiéndoles, digámoslo así, en un sentido administrativista a los colegios, que están en las cabeceras municipales.

Como ya lo planteaba la profesora de Boyacá, no hay en la mayoría de los casos ningún esfuerzo por construir un PEI desde esos colegios, que piensen lo rural; no es su interés, no es su mira; ellos están en otra cosa. Entonces, por esa vía estamos quitándole la posibilidad, digámoslo así, de que haya una especificidad de lo rural. En la Ley se decía de unas tipologías, ya se está terminando toda la reestructuración del sector educativo en el país, y no salieron nunca las tipologías. O sea que, sería la oportunidad para rescatar lo rural desde la educación. entonces creo que, ahí hay una contradicción muy grande; es decir, se habla de un proyecto de educación rural, hemos venido trabajando en él, en fin, pero el grueso de decisiones va por otro lado; es

decir, va a producir una reestructuración del sector educativo que acaba con lo rural, digamos, lo ponen en función de los colegios que no tienen.

Hace poco, ejemplificaba esto en Santander: cogieron los grupos ADA SAT y los adscribieron a los colegios, cierto... entonces, los mismos rectores de los colegios decían, "pero no hagan esto, que nosotros realmente no estamos en capacidad de atender esa población realmente, en términos educativos. Si ustedes nos lo ponen aquí en un sentido administrativo para qué se corrige al profesor, etc.". Bueno, eso puede ser una función, pero es que yo creo que la fusión de instituciones no es un problema administrativo; es algo más de fondo; que haya construcción de PEIs realmente que les sirvan a la gente y no resolver un problema administrativo de la educación. Yo creo que esas fusiones, por esa visión administrativa, están haciendo, a mi juicio, pues, están acabando con la posibilidad de tener una tipología de educación rural específica.

Una última observación: es, qué bueno siempre que se habla de lo rural, digamos, es como una sesión un poquito como de laceración, no?, de autoflagelación, que no es que no hay que dar... Mejor dicho, da toda la justificación para hacerlo, que las cifras son contundentes: hay mayor atraso, mayor pobreza, etc., etc. Pero yo creo que también lo rural tiene potencialidades, que, incluso, resaltarlas permite también tener confianza hacia una educación rural.

Si planteamos lo rural como algo, digamos, en un declive absoluto, próximo a desaparecer, ¿qué sentido tiene entonces todo este esfuerzo de trabajar la educación rural?, no creo que... sería más sensato decirle al país, "hombre, démonos a la pelea y busquemos nuevas formas para toda esa gente que llegó a las ciudades". Pero me parece que esa no es la realidad. Ya lo planteaba Fernando. Estadísticamente la población rural, incluso, ha crecido; si uno lo ve como lo que era la población rural hace 30 o 40 años, cuando este país era más rural que urbano, ya en términos absolutos, -pues relativos, es obviamente, es mucho menor-; pero en términos absolutos -incluso 40 años- hay más campesinos que en esa época.

Pero no solamente es la gente sino también las potencialidades económicas. Yo creo que una visión de este país, siempre le da un espacio a la potencialidad económica del país, al sector agropecuario. Si uno analiza las cosas económicas, este país puede, -si se da por las relaciones con el mundo, con la economía exterior- exportar café, que vive hoy en día en una crisis coyuntural muy seria; que de pronto esa visión crítica de la caficultura, de pronto impregna el estudio del Dr. Perfetti; de pronto, desde su mirada, desde los cafeteros. Pero hay otros sectores más dinámicos y con potencialidades. Yo quiero llamar la atención en que también lo rural tiene potencialidades que hay que resaltar; porque si es lo otro, pues yo creo que lo rural, la educación rural como tal, tiene sus días contados, ... lo cual uno

realmente no ve que eso vaya a ser así. Realmente lo rural va a seguir contando mucho, social y económicamente en Colombia.

Claudia Restrepo (UPN)

Yo soy Claudia Restrepo. Trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional, catedrática de educación infantil. Desde hace buen tiempo me he metido en el estudio y en la realidad de la educación rural, específicamente lo que es la educación de la infancia rural. He trabajado de la mano de Fernando Zamora. Ahora estoy trabajando con el CINDE, liderando el Proyecto de educación preescolar escolarizado y desescolarizado en algunos departamentos de Colombia: Boyacá, Norte de Santander, Cundinamarca, Bolívar, Córdoba, y estamos pendientes de otras propuestas que están en mira.

Frente al estudio y la exposición del doctor Mauricio, pues yo tendría cuatro anotaciones, dos de las cuales han sido tocadas. Ramiro acaba de tocar una muy importante, desde la experiencia que hemos tenido nosotros y es la reorganización o la nueva reorganización de las instituciones educativas, que obviamente nos vimos abocados a enfrentar con la Ley 715, que dicho eso, sí está incidiendo de una manera desfavorable en todas las propuestas que está liderando el proyecto de educación rural del Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, el papel de las normales, ya Fernando lo mencionó. La doctora Triana también lo menciona, pero no solamente el papel de las normales en la formación de docentes, sino también el papel de las normales en lo que tiene que ver... más bien, estudiar las normales, en lo que tiene que ver el proceso de acreditación de las normales. Creo que el proceso de acreditación que se ha venido liderando ha incidido positivamente en las instituciones como las normales.

Hay experiencias positivas, experiencias buenísimas en Boyacá. Obviamente tenemos unas experiencias muy favorables donde hay una reorganización de los proyectos educativos de las normales, donde hay un compromiso de las normales frente al sector rural, de hecho ya están participando con el proyecto de educación rural; pero sería como hacer más un seguimiento de ¿qué ha pasado con el proceso de acreditación? ¿cómo esto ha incidido positivamente?; pero también pensar ¿cómo seguir apoyando a las normales, en términos de que ellas sean parte importante de la alianza que está proponiendo el Ministerio?; las alianzas departamentales en términos no sólo de formar docentes, sino articular los modelos pedagógicos, porque lo que nos está pasando ahorita con el proyecto de educación rural es que hay muchos modelos pedagógicos; o sea, tenemos las experiencias y las opciones; finalmente, nos aterrizan en modelos pedagógicos y estamos trabajando desarticuladamente: desarticuladamente preescolar, desarticuladamente Escuela Nueva, desarticuladamente postprimaria, que sería otro de los puntos que yo quería que anotáramos y es el problema de la articulación del preescolar y la básica y de la básica con la media, que es uno

de los problemas que no solamente afecta al sector urbano, sino que también afecta al sector rural, que sería importante tener en cuenta.

Y por último, tú tocas en un... tu texto, –obviamente lo leí rápido, sino... o lo ojee, más bien– tocas en tu texto la educación formal e informal, cierto? O sea, haces ahí un desglose de qué significa cada una; sin embargo, eso es otro de los problemas que igual que la noción de la ruralidad que tocó Fernando, es importante, sí? La noción de ruralidad no es una noción que podemos seguir mirando como el resto del DANE; hay que meternos un poquito más desde la sociología cultural, qué significa la ruralidad?. Lo mismo, tenemos que meternos con el problema de lo formal y lo informal, por qué nos afecta, por ejemplo, en el caso de nosotros que estamos manejando preescolar escolarizado y desescolarizado, cuando hablamos de desescolarizado. La gente o los departamentos piensan que es trabajo de educación informal; o sea, nos asimilamos a los hogares de bienestar familiar y realmente el Ministerio, ni el proyecto de educación rural, ni nosotros, queremos como hacer eso. O sea, la idea es apoyar obviamente cobertura y calidad y apoyar cobertura y calidad, es hablar de procesos no convencionales; es pensar en una escuela, no solamente institucional, sino en una escuela abierta. Ya hay experiencias de escuela abierta, pero entonces habría que hacer una precisión: como que esa dicotomía, como que esa diferenciación entre formal e informal, hay que de verdad, meterle un poco de muela, conceptualizarla más para que esto realmente pueda apoyar y sostener las apuestas que nosotros hacemos de desescolarización.

Marco Antonio Piñeros (UPTC-Tunja)

Mi nombre es Marco Antonio Piñeros. Soy profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC–, sede Tunja. Estoy adscrito a la Escuela de psicopedagogía, soy graduado de la Universidad Pedagógica Nacional. He tenido una formación académico como investigador. Apenas hace tres años estoy formando parte de un grupo, de pronto, de investigación de escuela rural, educación rural en la UPTC; un grupo conformado por profesores de la Facultad de educación y de la Facultad de ciencias de la salud, interdisciplinar.

Como acabo de señalar, mi experiencia como investigador todavía apenas empieza, pero tengo algunos elementos que quiero compartirlos con ustedes, con respecto a lo que se ha señalado en el día de hoy por el Dr. Perfetti y por los comentaristas de su trabajo.

Algunas de las cosas que me asaltan –lo hago desde un enfoque sociocrítico–, una de las cosas que lo asaltan cuando uno ve las estadísticas y cuando en las conclusiones del trabajo del Dr. Perfetti dice, “la inequidad es una constante”. Entonces, inmediatamente como que me formulo una hipótesis y digo que la inequidad es una fuerza generadora de desplazamiento hacia

zonas marginales en los centros urbanos, y ese desplazamiento a los centros urbanos es un desplazamiento forzado y es otra forma de violencia, porque es la violencia del olvido y del desamparo, es otra forma de violencia. Entonces, esa no la hemos tocado, pero pienso que tenemos que ocuparnos de ese tipo de violencia. Ese tipo de violencia generada por el olvido y el desamparo, es la fuente de otro tipo de violencias, y ahí tenemos la fuente también de las cantidades de males que vivimos en nuestra sociedad.

Y otra pregunta que asalta es, ¿cuándo podremos resolver este gran problema de la inequidad? ¿cuándo se podrá resolver? ¿cuándo? ¿cómo? ¿con qué? Y ¿con quienes?, son preguntas que me empiezan a asaltar. Bien, seguidamente, con respecto a la preocupación que hay de hacer de nuestros niños y jóvenes en las zonas rurales, hacerlos que aprendan a hacer algo, que desarrollen competencias para hacer algo que les permita poder vivir con alguna dignidad, inmediatamente me aparece una suspicacia y entonces, me empiezo a preguntar: bajo la expresión de educación, podemos ocultar algo que llamaría, ¿estamos con la intención de adiestrar para la producción? Puede que sea muy atrevido mi planteamiento, pero lo hago desde la perspectiva sociocrítica y pienso que en estos planteamientos y en estos foros, nosotros igualmente tenemos que hacer planteamientos, ojalá que sean bastante controvertidos.

Bien, cuando el profesor Zamora nos habla de la situación de los maestros de las escuelas rurales y se habla de su identidad y de su pertenencia, ahí entramos en otro punto bastante controvertido: ¿realmente los maestros tienen identidad y pertenencia?. No sólo los maestros de las escuelas rurales, también los de las urbanas y en general, todos. ¿Tendremos nosotros pertenencia como maestros e identidad con nuestro ejercicio profesional? ¿por qué es débil o por qué es fuerte?, son preguntas que nos hacemos.

Con respecto a los maestros de las escuelas rurales, como igualmente a todos, siempre se nos ha culpado de los males de la sociedad y no lo expreso con resentimiento; lo expreso porque la realidad así nos lo ha mostrado. Se nos acusa de todo ese tipo de cosas, pero al mismo tiempo nos lo decían, realmente, los maestros de las escuelas rurales, ¿han sido formados para ser profesores de las escuelas rurales? No lo han sido! Y nosotros, que somos parte de las facultades de educación, así lo hemos planteado en más de un foro, y así lo hemos señalado en nuestro trabajo de investigación. Decían, "hay que ocuparnos de los maestros"; esa dimensión es importante.

Yo actualmente hago un trabajo, un ejercicio de investigación igualmente con los maestros de algunas escuelas rurales que tiene que ver con lo que se llama el *pensamiento del profesor*. Estoy arañando mis trabajos de investigación en esa tendencia, perdón, en esa perspectiva, con el ánimo de explorar cómo piensan los maestros y en particular, los de las escuelas rurales.

Bien, cuando se dice que los maestros están desarrollando procedimientos didácticos, que no corresponde con el medio dónde se está... hombre!, pues, la razón está en que las escuelas normales y las facultades de educación, –o particularmente hablo de la facultad de educación, porque es de dónde vivo y conozco– puedo decir que no lo están haciendo y los maestros, cuando uno hace las entrevistas, ellos dicen, “yo aquí no hago otra cosa que hacer lo que medianamente entendí en la universidad, aquí yo me siento muy débil, yo no sé cómo responder a estas condiciones contextuales”. Pienso que tenemos una tarea y un compromiso los maestros de las facultades de educación y ojalá ahora las escuelas normales en el proyecto que están adelantando, puedan dedicarle un gran espacio y un gran espacio y una formación profunda en este sentido.

Se habla igualmente como características de los niños, de los niños del campo, de los niños de la zona rural, como lo señala Alba Nidia y lo que hemos encontrado, un alto nivel de desnutrición; sus familias son terriblemente pobres y hoy los índices de pobreza están aumentando. Así lo señalaba –así lo veía– en otro noticiero hace tres días, el representante de la CEPAL en Colombia, cuando dice 10 millones 500 mil colombianos están por debajo de la línea de la pobreza y entre hace no se cuántos años, desde el año pasado o antepasado a este, se ha aumentado en un millón de personas. Eso nos hace pensar un poco de cosas.

Los niños, el Dr. Zamora dice sí, los niños no van a la escuela porque su familia vive con mucha hambre o tienen mucha hambre, pero nosotros también encontramos, van a la escuela rural porque les dan una merienda y al niño se le dice: “y usted, ¿por qué le gusta la escuela?; dice el niño, “porque aquí me dan merienda y aquí puedo jugar con mis compañeritos”. La dimensión puramente académica no está dentro de los intereses de los niños.

Bien, y entonces, me hago una pregunta: ¿podrá el niño encontrarle sentido a la escuela, cuando el hambre y la miseria lo acompañan todos los días y el asistir a la escuela no es garantía de promoción social dentro del contexto social? Yo me hago ese tipo de preguntas, mis queridos compañeros de este seminario y bueno, tengo muchas más cosas que decir, pero por ahora se me escapan. Les agradezco inmensamente su atención.

Rafael Perdomo Quintero (Secretaría de Educación del Huila)

Mi nombre es Rafael Perdomo Quintero. Yo vengo de la Secretaría de Educación del Huila, soy supervisor allá y trabajo en postprimaria, escuela nueva y ahora último en el PER del Huila.

Quiero hacerle algunas sugerencias al Dr. Perfetti para que, si amerita, se incluya en el documento que me parece que son fortalezas. Así como el Dr. Zamora le habló, por ejemplo, del maestro rural, como le habló el Dr. Naspirán, lo de preescolar escolarizado como desescolarizado, que se había olvidado tanto.

Yo quiero comentar con respecto a los proyectos pedagógicos productivos y que son como la diferencia y como la fortaleza, digámoslo así, de las postprimarias rurales; yo creo que eso no está incluido. No he leído el documento, desde luego.

Dr. Mauricio Perfetti

No está incluido en la versión que se mandó el Lunes por las carreras, pero está en el texto; está desarrollado como una parte fundamental del modelo de postprimaria que nos ha proporcionado y difundido el Ministerio.

Rafael Perdomo Quintero

Ah!, bueno, y con eso pues hacer como la diferencia entre lo que es el PIER y el PEI, porque el PIER es para la básica rural, sí. Para las postprimarias, que es diferente y esos proyectos pedagógicos productivos deben estar dentro del PIER, porque son la columna vertebral de la institución o el establecimiento. En estos casos, si no son instituciones y los elementos que diferencian también la postprimaria como básica secundaria y continuidad de la básica primaria con los colegios urbanos; hay una gran diferencia. La diferencia está en los proyectos pedagógicos productivos y otro es que se debe continuar con elementos primordiales de la metodología Escuela Nueva – escuela activa. Porque es que precisamente las postprimarias es para darle la continuidad hasta la básica secundaria a los chinos de primaria, pero con metodología Escuela Nueva; o sea, también tener elementos fundamentales de Escuela Nueva.

En cuanto a... bueno, es que también eso posteriormente ya habría que hacerle como un estudio también a ver cuál es la diferencia o qué resultado nos da diferenciado entre los departamentos que tienen municipios en el PER con apoyo del Banco Mundial, que son diez departamentos y cada departamento tiene diez municipios, y que tienen un gran apoyo con las otras postprimarias que solamente tienen el apoyo de pronto del Comité de Cafeteros o de los alcaldes de los municipios, etc. Habría que mirar también cobertura y calidad. Porque es que hay un problema en el PER: cuando hablo de los diez departamentos, exigen cobertura y calidad, entonces si no se da cobertura, pues no habrá apoyo porque son tres componentes: cobertura y calidad, fortalecimiento y convivencia. Se ponen los departamentos en un gran aprieto porque, bueno, nosotros queremos calidad, pero no podemos trabajar calidad sin cobertura. Entonces, yo creo que eso donde haya

cobertura y calidad, pues qué bueno; pero donde solamente con la calidad mas no por cobertura, porque no hay chinos, pues que por lo menos no nos cojan como en camisa forzada para poder seguir trabajando.

Algo fundamental, hablaba aquí el profesor de las escuelas normales y las facultades de educación es que en las escuelas normales también olvidaron esas charlas, esas conferencias, esos temas para los chinos que estaban ya por graduarse o salir de normalistas, del trabajo de Escuela Nueva. Entonces, salen y al otro día, están trabajando; están pidiendo capacitación en Escuela Nueva, porque no tienen ni idea de cómo se trabaja a nivel de Escuela Nueva; de cómo se trabaja de pronto en postprimaria, entonces toman las regiones, a esos profesores a capacitarlos porque dicen que no saben nada de esto. Entonces, eso es importante que tanto las normales como las facultades de educación, y ojalá la Pedagógica, de la cual me siento orgulloso de ser graduado, pregrado de la Pedagógica Nacional, que también lidere esos aspectos que están olvidados porque antes si se hacía; inclusive, los normalistas iban a hacer prácticas a la zona urbana y también iban a la zona rural. Ojalá que se retome eso, porque estamos olvidados en eso. Muchas gracias.

Hernán Correa Otero (Fundación Volvamos a la Gente)

Mi nombre, Hernán Correa Otero. En este momento, pues dedicado a compartir experiencias y saberes. Anteriormente estuve en el sector público, los últimos quince años en el sector cafetero y ahorita estamos con la Fundación Volvamos a la Gente y otras instituciones.

Es posible que lo considere el documento, Dr. Perfetti, pero me atiendo a la presentación y lógicamente a lo que nos han presentado como documento escrito. Pienso que hay necesidad de hacer allí algún referenciamiento, por lo menos a nivel de América Latina, porque eso nos está dando una idea de cómo estamos, porque por ejemplo en la presentación de la participación de los gastos, como llama el Dr. Mauricio, yo pienso que sería como inversión en educación, el PIB, le parece a uno que ha sido, bueno. Pero si posiblemente nos comparamos un poco con países similares al nuestro, es posible que esa situación no sea tan ventajosa. Y además, pues, es posible que esto sea uno de los puntos que se trate en la reunión de Chile, pero al resto de docentes de aquí del país, es posible que no tengamos en un tiempo corto esos referenciamientos y sería interesante para seguir construyendo, investigando y demás.

El segundo aspecto que también se omite allí, algo que le ha aportado enormemente a la educación en el medio rural y es la experiencia SENA. Experiencia SENA desde el punto de vista no sólo de haber sido una educación formal muy importante en el medio rural en muchas zonas, –casi la única– sino desde el momento de los años 84, Dr. Jesús Naspirán, usted

que más maneja estas cosas, creo que desde el 84 cuando en el gobierno de Betancur se le dio al SENA la potestad justamente de administrar unos recursos que se tomaron de Bienestar Familiar y de otras cosas que habían por allá. Entonces, entró el SENA a jugar un papel muy importante no sólo en la administración de esos recursos económicos, sino en la capacitación de los docentes que estaban fundamentalmente en los institutos técnicos agrícolas y de más instituciones y yo creo que eso es importante.

Igualmente pienso que hay necesidad de hacer un referenciamiento a la educación de la mujer. En el sector rural es totalmente, diría yo, o por lo menos para no ser tan atrevido, porque por aquí hay mucho investigador y me pueden revolver muy duro. Por lo menos muy diferente en el medio rural al medio urbano. Comencemos porque en el medio rural siempre ha coexistido la educación mixta; desde la escuela primaria, lo mismo que en las instituciones, llámense institutos técnicos agrícolas, llámense concentraciones, llámense núcleos escolares. Tal vez lo que se aportaba allí eran los institutos de promoción social que a lo mejor por esa tendencia de homogenizar todas las cosas, pues han venido en detrimento y además, yo creo que hay otras experiencias que si bien no están sistematizadas, pero yo creo que hay algunos referenciamientos, eso sí, el Ministerio, yo creo que tiene esa información.

Y finalmente pienso que hay necesidad de hacer un referenciamiento a estos avances que se están dando en el país en el uso de los medios modernos, no simplemente la telesecundaria; yo pienso que ya también hemos avanzado, el Dr. Mauricio sólo presentaba Escuela Virtual de Caldas, pero yo creo que hay experiencias en otras zonas de país que también hay que referirlas. Reduc, por ejemplo, Renueva, por ejemplo, y yo creo que hay necesidad porque es que en una de esas, en el contexto de América Latina, esa presentación, quedamos como muy atrasito y yo creo que no es así.

Oscar Moreno Peña (Maestría en educación-UPN)

Bueno, bien, muchas gracias. Pues antes que nada, yo estudié sicología, estoy haciendo ahorita la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica. Estoy en el grupo de investigación de pensamiento y conocimiento del profesor. Voy a decir unas cositas pequeñas y lo hablo desde el pensamiento crítico constructivista; o sea, tiene que ver con lo que es Habermas. Para mí es lo siguiente: no es tanto lo que se mira sino desde dónde se está mirando. Dentro de eso tenemos que encontrar varios procesos a nivel del lenguaje o del lenguaje y arte de Maturana. Lo que tiene que ver con nominalización y es entender un proceso de vida como un resultado. Yo creo que ahí nos estamos quedando en varias cosas porque estamos entendiendo varios procesos de vida que entre todos los hemos, de una forma, hablado, y nos estamos quedando con ciertos resultados que tienen que ver con una lógica reduccionista. Otra cosa es entender lo que

connota la educación rural y otra cosa es lo que denota la educación rural. Entonces, estamos connotando cosas y lo que se vive en sí, dentro de la realidad es lo denotativo.

En ese sentido para analizar esta educación desde un punto de vista complejo, tenemos que analizarla desde una transdisciplinariedad; desde donde yo la estoy viendo. De lo complejo que debería ser, debería trabajarse desde diferentes disciplinas, respetando obviamente las formas.

Varias preguntas: ¿cuál es la viabilidad de la presente propuesta investigativa? y ¿de qué forma pretende innovar o transformar dicha población?

¿Existen estrategias innovadoras de intervención desarrolladas a partir de un estudio cuantitativo, a partir de datos estadísticos? o ¿son propuestas construidas por los mismos participantes; o sea, están contextualizadas?

Entonces, si es por lo primero, estamos partiendo de hipótesis y de teorías y aquí hay una referencia de un autor que habla del conocimiento de la realidad social que dice lo siguiente: estamos hablando de una lógica cuantitativa: el principal problema que debe enfrentar el investigador es entonces, convencer a sus colegas profesionales de que sus hallazgos, descripciones y explicaciones están caracterizadas por un uso estricto de las reglas metodológicas aceptadas, más que por la fidelidad de los referentes empíricos, para captar las propiedades de los fenómenos estudiados. O sea, se aduce como una lógica de un discurso para entrar en la coordinación de acciones consensuadas, según Maturana, en la investigación.

La idea para mí sería más bien la construcción de una realidad donde se tendría en cuenta la parte de la diversidad. Entonces, desde ese punto de vista, ¿cómo estandarizar una intervención ante las diferencias latentes? Gracias.

Temilda Olarte (Gobernación de Cundinamarca)

Mi nombre es Temilda Olarte de Torres. Yo coordino el proyecto de Educación Rural en este momento en Cundinamarca. Quisiera hacer dos cosas: una, de aporte. Enriquecer algo de lo que planteaba Jesús Naspirán desde el Ministerio de Educación en el proyecto y otra, más de forma en cuanto a aportes para la presentación.

En lo que tiene que ver con el primer punto, hay un elemento que debemos rescatar y es el trabajo con redes; es decir, a dónde hemos llegado en un trabajo municipal: a la conformación de redes que nos permiten de alguna manera, mantener permanentemente a los grupos en capacidad de intercambiar, de socializar, de conocer nuevas cosas y otro elemento básico

del proyecto como tal, es la integralidad del proyecto en sí. El proyecto no apunta como solución a solamente aplicar una serie de opciones educativas o modalidades, sino propuestas. Apunta a un trabajo integral participativo y cuando digo integral, participativo y cuando Jesús hacía la presentación de los componentes que tiene el proyecto, apunta a un trabajo integral; es decir, dentro de un contexto, dentro de unas comunidades, dentro de un trabajo participativo y un elemento importantísimo –lo nombran mucho, pero en forma muy profunda– es el trabajo que se tiene que hacer en el plano de la convivencia escolar y comunitaria. Es importante eso, porque no es solamente ir y montar una opción educativa allí, sino que hay que ver todo ese contexto que se ha venido analizando. Eso en el proyecto.

En lo que tiene que ver ya de más de forma de frente a la presentación, yo haría una primera pregunta: ¿cuál es el objetivo de esta presentación a Chile?.

Gloria Calvo

Socializar y poner en común los estudios y de ahí van a derivarse políticas en educación rural.

Mauricio Perfetti

Un estado del arte de educación rural.

Temilda Olarte

Bueno, ir y presentar qué estamos haciendo. Yo me atrevería un poco a mirar cómo una lógica de una inicial contextualización de lo que es la ruralidad y me acojo a lo que dice el Dr. Correa en la parte de América Latina; es decir, partir del contexto de América Latina, centrarnos en Colombia y ya, a partir de un poquito más de esencia pedagógica, de más de la ruralidad en sí en la parte educativa y luego sí presentar todas esas series de experiencias: qué se ha venido haciendo y qué se está haciendo de nuevo; y en ese contexto entraría la política que se está desarrollando ahora y finalmente pues, como la idea es esa, habrá pues, presentaciones de todos los países que nos van a dar como resultado la presentación de unas políticas y al final de la presentación como unas conclusiones, realmente, sin desconocer la heterogeneidad de que se ha venido hablando acá. Es decir, como meterle un poquito más de parte pedagógica y reconocer la diversidad, porque oímos que cada una de las regiones tiene una caracterización, pero hacer una presentación teniendo en cuenta la diversidad, pero más generalizada y que cada una de las especificidades que se hablan, por ejemplo, de lo que se está haciendo en la zona cafetera, en diferentes partes, sean como ejemplos de solución a una problemática que en general es muy diversa, dada la diversidad de nuestro país.

Mauricio Perfetti

Y es importante hacer una aclaración y es que la presentación hoy aquí no es la presentación que se va a hacer en Chile. La presentación hoy aquí, pues fue preparada para esta discusión. Además porque, bueno, lo que yo decía en la introducción, ahora ellos quieren, que haya, o sea, que ciertos temas estén obligatoriamente en el documento pactado; entonces, pues hay que mantenerlo.

Gloria Calvo

Es la tensión entre lo pactado y lo que el auditorio ha mostrado: hay ciertas carencias y que esa cuestión sobre lo que implica lo educativo, hay que colocarla.

Fanny Zambrano (Localidad de Sumapaz)

Mi nombre es Fanny Zambrano. Soy directivo docente en la localidad de Sumapaz. Quiero hacer claridad, pues lo que voy a decir tiene que ver con lo que he escuchado en el día de hoy. Primero, es cómo hacer énfasis en la diferencia; definitivamente es muy importante, porque yo ahora visualizo como que hay zonas específicas y esas zonas están caracterizadas por algo. Entonces, sería como retomar esas zonas porque definitivamente hay una diferencia que la voy a resaltar: es desde la experiencia que tiene que ver con las rurales que son cercanas a lo urbano; entonces, ¿dónde se termina ya lo urbano y dónde empieza lo rural?; porque de alguna forma, los que están utilizando el servicio educativo son niños que pueden perfectamente ir de la parte urbana y son familias que se están trasladando. Miren este fenómeno que no es sólo que lo rural se traslade a lo urbano, sino que también está sucediendo, lo digo, pues del Distrito Capital, que hay familias que se están trasladando a la parte rural precisamente porque tienen una serie de beneficios que no los cubre ya la parte urbana. Entonces, me parece que es muy importante hacer énfasis en esta parte, lo mismo que resaltar la importancia de lo rural en el Distrito Capital; como que no se le ha dado de alguna forma, la relevancia que esto tiene, más si estamos como una específica que es parque nacional natural, por ejemplo.

Lo otro que quería resaltar tiene que ver con que, definitivamente para hacer investigación en lo rural, de alguna forma se tiene que conocer lo rural. Uno no puede, como investigador, ir a diligenciar una serie de instrumentos y devolverse porque se pierde de muchas cosas, de muchas cosas que sólo lo dan la convivencia dentro de lo rural y de esta forma quiero resaltar que en lo rural, por lo menos en el Distrito Capital, hay una diferencia de espacio y tiempo que no la noté de alguna forma en la exposición. O sea, el tiempo y el espacio en las zonas rurales, cambian, y me imagino que así como es

diferente en Sumapaz, también es diferente en Amazonas, y en fin; entonces, y esto tiene que ver con los aprendizajes.

Entonces, resaltando un poco por qué el niño sabe un poquito más de matemáticas, es que ve al papá que hace transacciones con la venta de papa, por ejemplo, y entonces, es más significativa esta parte, esta área que la del lenguaje porque es que allá hay sólo verde y entonces dónde se lee. Si no hay avisos, si no hay periódicos, si no hay televisión, entonces, ¿dónde lee la familia, los padres y por supuesto, el estudiante?

La otra cuestión es hacer un poquito de énfasis en que en las zonas rurales en este momento no tenemos propietarios: tenemos es arrendatarios, arrendatarios con hijos y esto lo hace diferente porque precisamente pueden ir de lo urbano a lo rural; y esto cambia un poco las condiciones.

Jesús Martínez (Ministerio de Agricultura)

Mi nombre es Jesús Martínez. Soy funcionario del Ministerio de Agricultura y desarrollo rural. Trabajo en la dirección de desarrollo rural que tiene un grupo de coordinación sobre tema de desarrollo del capital humano y social. No soy experto en el tema de educación; espero que me disculpen los expertos en lo que voy a decir; además, mi formación es de economista. También espero que me disculpen los sociólogos por lo que voy a decir, pero primero me quiero referir al contexto.

Yo pienso que en la presentación uno ve que se contextualiza solamente lo social y se utilizan unos indicadores para medir el atraso en el área rural; pero considero que hay que tener en cuenta también lo económico, lo productivo. En el Ministerio de Agricultura, se está dando una discusión sobre si es competente o no es competente el sector agropecuario y una de las grandes falencias que hay está en la parte educativa. No podemos aspirar a tener un mejor futuro, a proyectar el sector agropecuario, a hacerlo competitivo, si no se fortalece el sector educativo en lo rural y se está hablando ya en términos de cadenas productivas y otros esquemas donde se requieren desarrollos tecnológicos importantes. Entonces, me parece muy importante que se tenga en cuenta lo económico y lo productivo dentro del contexto.

Ahora, sobre el tema de lo rural, ya algunos se han referido a ese tema. La inducción se genera a partir de lo que dice el comentarista de la Fundación Monserrate sobre lo rural. La pregunta que uno se hace es si es pertinente o es viable la educación rural hacia el futuro, teniendo en cuenta que el contexto económico es diferente en el marco de una globalización; o sea, discriminar más la educación, hablando de educación rural, cuando el desarrollo tecnológico absorbe esta... arrasa con todo y no diferencia entre la producción tradicional rural y la producción urbana: son desarrollos

tecnológicos hechos desde lo urbano para lo rural. Entonces, la pregunta ¿es pertinente educar niños hacia el futuro con ese esquema de lo rural tradicional, cuando va a tener retos hacia delante, hacia el futuro, diferentes?. Igualmente, lo mencionaba la compañera, las posibilidades o las oportunidades de la población rural son menos en este momento. Por ello hay un desplazamiento hacia lo urbano, hay unas expectativas de la población rural hacia lo urbano, cierto?, no solamente por cuestiones de pobreza. Entonces, formamos un niño muy rural pero que su futuro está en lo urbano. Ahora, lo digo, no necesariamente porque tenga que desplazarse a la ciudad sino por la relación que hay entre lo rural y lo urbano, porque es que ahora se está cuestionando mucho el concepto de ruralidad, porque no hay que separar. El concepto de ruralidad no separa lo urbano de lo rural, sino que hay una interdependencia, por lo que se dijo: que ya las actividades rurales son menos agropecuarias, son más de servicios, son más comerciales, tienen que ver con lo rural. Mucha gente que vive en el campo, se desplaza a trabajar en el área urbana. Es uno de los fenómenos que se está dando actualmente.

Yo pienso que hay que hablar más en términos de desarrollo regional, que articula lo rural con lo urbano y no de desarrollo rural. Todavía en estos países que son rurales, donde su población es muy rural, donde sus actividades son agropecuarias, podemos continuar desarrollando ese concepto de ruralidad pero hacia el futuro; las fronteras se hacen menos visibles entre lo rural. Entonces, de allí mi pregunta: ¿es pertinente o es viable la educación rural como se está planteando en este momento hacia el futuro? o hablamos de educación universal pero con unos enfoques?, con unos enfoques rurales o con unos enfoques hacia actividades que se adelantan o se desarrollan en el área rural. Entonces, o hay que hacer unas modificaciones, pero yo veo con preocupación cómo los modelos que se están desarrollando, son modelos que fueron formulados para un sector o para unas entidades muy rurales, ruralizadas, etc. Habría que mirar eso sí es educación rural o es educación en el medio rural. Habría que hacerse esa pregunta o hablar de alternancias como se ha hablado. Ya se está trabajando en Colombia y es un modelo francés donde a la gente se le educa para desarrollar actividades no sólo agropecuarias sino de servicios, incluso agroindustriales: muchachos del campo que se educan para ofrecer mano de obra en actividades industriales o agroindustriales.

Y el último punto al que me quiero referir y que ya lo mencionaron acá, tiene que ver con el de la formación profesional. Eso es muy importante y está dentro del tema del área de la educación y es la que imparte el SENA. También ha habido cuestionamientos muy serios al SENA sobre la formación que se le está dando a los muchachos que se van a emplear en el sector rural; lo mismo que ellos están cuestionando esta formación. Hay una discusión muy interesante en este sentido: los palmeros dicen que la formación que les está dando el SENA a esos jóvenes no les sirve a esa

actividad. Igual lo han manifestado algunos sectores, los gremios, sobre la calidad, sobre la pertinencia de la formación profesional que está dando el SENA hacia el sector rural o la formación que le está dando a estos jóvenes que se van a vincular a actividades del sector rural. Yo sugeriría tocar un poco el tema de la formación profesional que imparte el SENA a los jóvenes rurales.

Una nueva intervención

Sí, es un aporte de contexto para el documento final. Quería ser pretencioso en la apreciación. Es lo siguiente: nos ha correspondido como directores rurales, ya debajo de las pérgolas de la gran capital Bogotá y entonces a nosotros nos ha inquietado en esta última época la situación de la ruralidad y lo hemos visto dentro del estudio y el documento que se va a presentar en el sentido de que se debe profundizar en ese estudio sobre el modelo de desarrollo rural que se le propone al campo colombiano con la contradicción que se presenta con los objetivos de la educación misma, de la educación integral. Un modelo que tiende hacia el latifundio productivo, digámoslo de manera extensiva, y donde hay un minifundio que acosa a su población rural y que nos determina características muy particulares del campesinado colombiano donde no es propietario de la tierra, donde no hay arraigo e identidad, y que le es muy difícil a la escuela y al sistema educativo formar y por supuesto, para el Doctor del Ministerio de Educación, pues mirar cómo dentro de la ley también se posibilita la flexibilidad para con la educación rural, porque nosotros estamos enfrentados a unas pruebas de estado que están orientadas para las características propiamente urbanas, a un calendario académico totalmente inflexible donde nosotros no podemos maniobrar con las características que exige el campo, la población campesina y la ruralidad como tal.

PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE EDUCACIÓN RURAL

Claudia Restrepo (UPN)

Preescolar escolarizado y desescolarizado en los departamentos de Córdoba, Boyacá, Cundinamarca, Bolívar y Norte de Santander.

Básicamente nosotros en convenio con CINDE hemos estado participando en las licitaciones que están haciendo las alianzas departamentales, en el marco del proyecto de educación rural, el cual ya explicó esta mañana Jesús Naspirán, los objetivos. La propuesta inicialmente empieza a apuntar a lo que es preescolar escolarizado. Una de las razones que empieza el país a pensar en preescolar escolarizado –y no desescolarizado concretamente– es por el temor que yo les mencionaba en mi intervención de esta mañana y es el temor de hablar de desescolarizado dentro de un marco de lo informal. De hecho, el país lo que quiere es obviamente avanzar en la problemática de cobertura y avanzar en cobertura significa que los niños y las niñas que se van a educar estén en el marco de la institución y....; es decir, estén efectivamente matriculados. Si nosotros hacemos una apuesta que no tenga efectivamente los matriculados, pues obviamente va a estar en el marco de lo informal y no va a apoyar en este proceso de cobertura. Entonces hubo como un gran temor al inicio, de trabajar con el desescolarizado, entonces empezamos con el escolarizado.

El objetivo fundamental en la propuesta es apuntar a la articulación de lo que es el preescolar y la básica primaria. Las problemáticas que hemos encontrado en los departamentos frente a la formación de los niños y niñas es que los maestros están atendiendo la opción preescolar, en un 70% son maestros que son normalistas o si no, licenciados en básica o tienen otras licenciaturas, pero no son preescolares, por lo tanto, pues son maestros que obviamente no tienen un conocimiento en el desarrollo infantil del niño. No hay un conocimiento de los lineamientos curriculares de la educación preescolar; no hay un conocimiento de las estrategias pedagógicas para trabajar con los niños y las niñas de preescolar. Pues mirando un poco esa necesidad, se monta toda una estructura pedagógica en donde queremos actualizar a los maestros en los temas que ya he mencionado. Lo que es currículo y estrategias pedagógicas adecuadas para el trabajo en el aula con los niños y las niñas, toda la teoría del desarrollo humano, en donde está inserta la propuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional, etc., etc. Pero además de eso, empezamos a vernos enfrentados a que el maestro es normalista, licenciado en básica y tiene otras licenciaturas o es técnico, tecnólogo, etc., etc. Los pocos licenciados han sido licenciados por la profesionalización que se dio en una época en el país; es decir, con propuestas semipresenciales, con encuentros de docentes de un solo encuentro al semestre, con una intensidad horaria mínima, con un escaso acceso a las lecturas que tiene que ver a la competencia de un educador, etc., etc., y sumado a esta formación, que los pocos licenciados tienen que

atender las escuelas nuevas o tienen que atender niños y niñas de diferentes edades. No solamente el problema es la escuela nueva; es decir, que un maestro se encuentre con niños de preescolar en una misma aula con de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, sino que también tenemos problemas de extraedad y problemas de niños y niñas que ingresan al preescolar de 3 y 4 años, cuando suponemos que entra a los cinco años, según la Ley.

Viendo esto, pues entonces, la propuesta empieza a virar y a pensar en la articulación del preescolar y la básica primaria. Lo que nosotros creemos que es efectivo para esta problemática es una planeación conjunta; es decir, los maestros de la escuela rural no pueden seguir viendo al preescolar fuera de la básica. De hecho, el concepto de básica que maneja la UNESCO es un concepto del desarrollo del niño, del desarrollo integral del niño y la niña, el concepto de la básica que maneja UNESCO incluye la educación preescolar; luego, no podríamos estar pensando en Colombia en que existe un nivel preescolar y existe un nivel de la básica primaria; sino que, existe el nivel, uno sólo, único, que es el nivel de la básica. Si nosotros empezamos a mirar el concepto de la básica o la educación de los niños y niñas desde esta perspectiva, la planeación no puede seguir siendo una planeación para preescolar diferente a la planeación para los maestros que atienden la escuela nueva. Entonces, la propuesta de intervención que hacemos nosotros es planeación articulada en primer lugar, en segundo lugar, planeación contextualizada. Es decir, todos los departamentos tienen identificadas sus necesidades educativas, de hecho, si algo hay que reconocerle a la alianza departamental con el proyecto de educación rural es que hay unos diagnósticos ya cercanos, pertinentes, unos diagnósticos elaborados por las mismas comunidades: Huila tiene su diagnóstico, Bolívar tiene su diagnóstico. Estos diagnósticos, pues también nos permiten identificar sobre qué vamos a trabajar con los maestros, qué tipo de formación le vamos a dar y lo otro es que los maestros no articulan la planeación al contexto; o sea: una de las críticas que se le ha hecho a la escuela es que la escuela trabaja descontextualizada; entonces, para que empecemos a trabajar la planeación articulada pero además, contextualizada, significa que los maestros tienen que hacer análisis de contexto.

En los talleres, el trabajo que se hace con los maestros es de análisis del contexto, entonces el maestro debe acercarse no solamente a la caracterización del contexto: cuáles son los problemas de saneamiento básico, cuáles son los problemas de educación ambiental, cuáles son los problemas frente a los recursos hídricos, cuáles son las problemáticas sociales, políticas y económicas; también les estamos acercando a la problemática de la cobertura. Parece ser que el problema de la cobertura no solamente es un problema de la alcaldía, el problema de la cobertura no es

solamente un problema del Ministerio de Educación Nacional, el problema de la cobertura –ya lo decía Mauricio esta mañana también– tiene que ver con elementos pedagógicos y los elementos pedagógicos nos atañen a la escuela y nos atañen al maestro. Entonces, en esas caracterizaciones del contexto también identificamos tipos de familias, expectativas de la familia frente a la educación de los niños y las niñas, expectativas de los niños y las niñas frente a la educación que se les va a brindar en la escuela con el fin de que estos maestros empiecen a planear y a diseñar currículos que respondan a las necesidades reales y a las expectativas reales de los niños y niñas y de las familias.

Ese es como el segundo elemento sobre el cual estamos trabajando y el tercer elemento que estamos trabajando con los maestros, es el concepto de calidad. Volvemos a lo mismo tanto como cobertura como calidad, es un problema institucional, es un problema estatal. Si el maestro se acerca al concepto de calidad, si el maestro desarrolla el concepto de calidad, empieza a entender que el problema para mejorar la calidad, pues es el problema de todos, es un problema del Ministerio, es un problema de la alianza departamental, es un problema del municipio, es un problema de él mismo y la calidad... estamos trabajando desde tres ejes... realmente, desde un eje fundamental que es la gestión.

Estamos haciendo análisis de la institución, un poco también atendiendo al objetivo de fortalecimiento institucional del Ministerio, estamos trabajando gestión directiva, gestión pedagógica, y gestión administrativa; es decir, yo no puedo mirar solamente la calidad desde lo pedagógico si administrativamente los servicios de la institución no están de la mano con lo pedagógico que estoy proponiendo y si no tenemos una buena directividad, una buena dirección, una buena directriz de parte de los directivos, no solamente el rector, sino el supervisor, el director de curso, etc., pues obviamente no podemos tener calidad en la institución educativa. Entonces, esos son como los tres ejes. El eje de gestión pues también se mira en aras de la formación de los supervisores; nosotros no solamente estamos trabajando con docentes de las escuelas rurales, estamos trabajando con las universidades de los departamentos donde están; estamos en Córdoba con la Universidad de Córdoba; estamos trabajando con las normales de los departamentos a donde vamos; estamos trabajando con los supervisores y los directores de núcleos de los municipios participantes. Con ellos se conforma la alianza departamental pero se apoyan las unidades operativas municipales, las UOM, y con ellos esperamos que puedan garantizar la sostenibilidad del proyecto.

Si el maestro quiere plantear articuladamente, necesita el apoyo del supervisor y el director de núcleos, así el director de núcleos esté pensando

que el maestro de escuela nueva tiene que llenar guías –que es un poco la figura que se ha dado en escuela nueva– y si nosotros estamos pensando que no es llenar guías sino hacer una planeación articulada, trabajar por contenidos, trabajar por competencias, pues obviamente el supervisor tiene que saber y entender por qué eso; tiene que saber sobre desarrollo humano y él recibe la misma capacitación que reciben los docentes, con el fin de que ellos puedan ir de la mano apoyando el proceso de evaluación; perdón, evaluación no, sino seguimiento y acompañamiento a los maestros. Esto es en el preescolar escolarizado.

En el preescolar escolarizado además de la actualización docente que se hace, se trabaja la conformación de redes municipales; se apoya la conformación de redes municipales como apuntando básicamente a la sostenibilidad del proyecto. Creemos que la posibilidad que el maestro pueda establecer contacto y comunicación con otros maestros –los maestros de los municipios no se conocen entre ellos–. Un municipio puede tener perfectamente 10 docentes rurales y los 10 docentes rurales no se han conocido, no han tomado chocolate juntos, no han ido a bailar juntos, no han ido a un bazar juntos; entonces, algo que se está promoviendo es la conformación de redes tanto para la sostenibilidad como para la conformación de comités y de grupos organizados académicos; es decir, si hay un experto en música, ese experto en música viene y trabaja conmigo y con el resto del grupo sobre música; si hay un experto en matemáticas, viene y trabaja con nosotros matemáticas y es un poco también resaltando esas potencialidades de los departamentos: los maestros... los municipios tienen potencialidades; los maestros tienen potencialidades, pero a veces por el trabajo desintegrado que hacemos en los municipios, pues no se alcanza a percibir.

Frente al trabajo en el preescolar desescolarizado, pues obviamente, el preescolar desescolarizado es una propuesta nueva, es una propuesta que ha venido liderando CINDE. Voy a hablar por CINDE. Ustedes saben que CINDE ha tenido todo un trabajo acerca de la educación de la infancia. Todo su trabajo ha sido pensado en la infancia; ellos han venido trabajando con propuestas desescolarizadas de transición del hogar a la escuela, etc., etc. Entonces, así como nosotros pensamos en el preescolar escolarizado, la articulación del preescolar es la básica; en el desescolarizado, estamos pensando en la articulación del hogar a la escuela. Hay estudios sobre el desarrollo de los niños y las niñas, hay estudios sobre la infancia que están apuntando que el problema de los niños y las niñas, el gran, no lo llamemos trauma, sino, el gran choque, es la entrada del preescolar al primero, que esa transición es dramática. El grado cero lo ha dicho, el Ministerio de Educación lo ha dicho; pero no solamente eso sino es la entrada también de la escuela, perdón, del hogar a la escuela; en el hogar, donde tenemos otros

tipos de normas, tenemos otro tipo de educación, tenemos otro tipo de formas de entender la vida a una escuela cerrada, a un espacio cerrado – estoy hablando del mundo rural–, un niño del campo está... se levanta, ordeña, corre, va por los maizales, llega a un centro que es completamente cerrado, con una normatividad estricta, con un manejo de la disciplina y un manejo de las relaciones completamente diferente al de la casa y eso hace una gran ruptura y obviamente afecta la permanencia de los niños y niñas en la escuela.

Entonces el preescolar desescolarizado de nosotros apunta a esa gran problemática de la transición hogar-escuela. Estamos pensando... la propuesta está centrada en la formación de agentes educativos y la formación de maestros itinerantes. Obviamente recogemos propuestas de fuera, el maestro itinerante es una propuesta nueva y el país la ha tenido en otros momentos, pero digamos que para nosotros ha sido como la mejor fórmula. Agentes educativos, estamos pensando en líderes comunitarios, estamos pensando en líderes juveniles, estamos pensando en los jóvenes que están haciendo alfabetización en los centros educativos de las cabeceras municipales. Ellos se están formando básicamente en dos puntos importantes: el desarrollo integral de los niños y las niñas, la concepción de desarrollo humano y el otro punto, en estrategias no convencionales para el trabajo con los niños y las niñas. Estamos hablando de no convencionales es “no trabajo en el aula”, no trabajo en una institución cerrada; los líderes comunitarios y los maestros itinerantes tienen que conseguir las casas vecinales, la tienda donde se juega tejo, Boyacá-Cundinamarca, para concentrar los niños y las niñas... para trabajar desde el juego básicamente, algunas temáticas; esta formación incluye la formación de padres de familia.

Entonces el maestro itinerante no solamente trabaja con niños y niñas menores de 6 años, sino que también trabaja con las familias de los niños y niñas menores de 6 años, con la finalidad de darles una... bueno, mediana educación sobre pautas de crianza, mejoramiento de pautas de crianza. Nosotros hemos trabajado, estamos pensando en trabajar cinco temas específicos: uno, es las pautas de crianza en los niños y las niñas; el otro aspecto es el saneamiento básico: un poco de lo que le decíamos al Doctor Mauricio esta mañana, el contexto rural no solamente se puede mirar en cifras; el contexto rural hay que mirarlo también desde la caracterización de cómo es, cómo es su estructura física, cómo es su estructura ambiental, cuáles son esas condiciones sociales y culturales del mundo rural; porque eso también está perfilando los sujetos del mundo rural. Entonces nosotros pensamos trabajar con las madres de familia saneamiento básico porque obviamente los niños y las niñas de la zona rural tienen alta mortalidad por problemas de saneamiento básico; saneamiento básico, estoy hablando de higiene, salud, tratamiento de agua y tratamiento de excretas.

El otro tema que se trabajaría con las familias es nutrición. También estaría muy ligado nutrición y salud, porque hemos encontrado en las caracterizaciones de los departamentos que la gran mayoría de niños, por ejemplo, llegan a la escuela con chicha, o sea, el desayuno de los niños y las niñas es la chicha –el guarapo en otros sitios–, esa es una cotidianidad del mundo rural; pero cómo desestructuras la cotidianidad del mundo rural?; pues obviamente desde la base de las familias y no solamente diciéndole que no se debe hacer o no se debe tomar chicha, sino tocándolo como un tema de trabajo de la escuela. Es que la escuela debe poner estos temas en función, para problematizarlos, para sensibilizarlos y para transformarlos. Nosotros creemos, desde la base de nuestra propuesta, que la escuela es para transformar la cultura y preservar la cultura; preservar, cuando necesitamos preservarla y en los casos necesarios como este, por ejemplo, transformarla.

Bueno, creo que eso sería como los tres temas fundamentales con los que trabajamos con la familia, con los agentes educativos y maestros. Obviamente el trabajo que se hace pedagógico, es un trabajo a partir de la lúdica, ustedes saben que CINDE tiene también unos materiales educativos para trabajar con las familias y con los niños y las niñas. Entonces este material educativo, pues obviamente debe ser replicado, multiplicado en los departamentos, son materiales que no solamente son físicos, sino que traen obviamente sus cartillas, sus textos que dan multiplicidad de formas y de trabajo con las familias, con los niños y las niñas. El eje fundamental para nosotros es la lúdica, el eje fundamental es las estrategias pedagógicas para mejorar aprendizaje significativo y para el desarrollo de las competencias básicas, perdón, competencias in-básicas; creemos que sí hay que desarrollar competencias en los niños y las niñas de la zona rural, sobre todo, como ya lo dice el estudio del profesor, en lenguaje, básicamente. Creo que eso sería.

Gloria Calvo

Claudia, y si nos dices un poquitico de lo que me habías dicho ahora a la hora del almuerzo: de la propuesta que tiene la Pedagógica de la licenciatura en educación rural.

Claudia Restrepo

Ah!, sí... a ver. Obviamente, el meternos con la educación rural en la Universidad Pedagógica no es, digamos, que esto no es un tema que se haya cocinado mucho, cierto?, es un tema que la universidad ha ido como desentrañando nuevamente. Por lo tanto la Facultad de Educación está diseñando una licenciatura de educación rural para formación básica. Es

formar maestros para los contextos rurales, obviamente esto sale de las problemáticas que hemos encontrado en los departamentos; el maestro de la escuela rural no es un maestro formado para la educación rural. Aquí esta mañana dijeron algo muy interesante y es que tenemos una educación urbana trasladada a las escuelas, a los espacios rurales, los currículos son urbanos, la forma de trabajar con los niños y las niñas es urbana; incluso la misma escuela nueva. Yo quiero mucho escuela nueva como programa, pero tengo mis serias críticas frente a lo que son los textos, por ejemplo, diseñados, estrictos, rígidos, porque es que el maestro no está formado para coger un texto y recrearlo. El maestro está formado para coger un texto y aplicarlo; entonces, creo que sí, creo que la universidad, las universidades tienen unos retos y el reto es formar maestros mucho más creativos y mucho más dinámicos, mucho más conocedores y lectores del contexto; el maestro no sabe leer contexto. Nosotros nos hemos quedado en el tipo de investigación donde cogemos los contextos y los describimos desde la estructura física, pero no caracterizamos el contexto. Esto de caracterizar es aprendizaje que me ha legado el profesor Zamora, cuando habla de la caracterización de los contextos. Pero caracterizar es describir los contextos y describirlo desde lo social y desde lo cultural y en el caso de lo rural, creo que es mucho más significativo recoger eso cultural. Desde ese ángulo se está pensando la licenciatura y lo otro es que la Facultad de educación tiene una Maestría en educación; la maestría en educación tiene muchas líneas: en historia de la pedagogía, en evaluación, pero no tienen educación rural; entonces, la idea es montar una línea en la maestría, sí, para aquellos que han sido ya licenciados y quieran hacer una maestría en estudios rurales, puedan irse en la línea obviamente de educación rural. Eso sería como los avances con que estamos.

Yo tengo una preguntita: Esto se está realizando como empresa piloto o es un programa que han venido masificando.

Claudia Restrepo

Es un programa que inicia como empresa piloto ya hace un año y medio, pero realmente ya está masificándose. Nosotros por fortuna, CINDE y Pedagógica, estamos convencidos de que las propuestas educativas no son propuestas finiquitadas y algo que han dicho acá y yo quiero resaltar es que los contextos sociales de Colombia son completamente diferentes; la ruralidad de Córdoba es completamente diferente a la ruralidad de Boyacá; y completamente diferente a la ruralidad de Cundinamarca. Yo podría hacer semejanzas, podría decir: Cundinamarca o Boyacá tienen unos rasgos parecidos; Córdoba y Bolívar tienen algo parecido; pero lo que nosotros hemos encontrado desde la experiencia es que los contextos rurales de la

Costa Atlántica, por ejemplo, es un contexto... la caracterización de los maestros..., me gustaría pasarles un dato de la caracterización de los maestros de Norte de Santander, Bolívar, Córdoba, Boyacá, Cundinamarca es completamente diferente, es como si estuviéramos hablando de países completamente diferentes; le hacemos adaptaciones dependiendo de los contextos. Por fortuna tenemos acceso a los diagnósticos previos; un primer encuentro con los maestros siempre es contextualizar; esa fue una pelea que dimos con el MEN: Ministerio dice, pero si ya hicimos diagnóstico; nosotros no hacemos diagnósticos. Caracterizar no es diagnosticar; caracterizar es describir, es apropiarse del contexto y no es del contexto solamente físico como les decía, sino también cultural y social. Entonces, eso nos permite hacerle adaptaciones y ajustes a algunos proyectos. Los proyectos de intervención duran un año como el caso de Cundinamarca, o duran meses, 10 meses; todo depende de los departamentos.

Gloria Calvo

O sea, la financiación es departamental?

Claudia Restrepo

La financiación está en el marco del proyecto de educación rural del Ministerio de Educación Nacional, que esa es otra cosa. O sea, el proyecto se mejora, se cualifica de acuerdo a las reuniones que tenemos con el ministerio. Nosotros tenemos dos vías de comunicación para hacer autoevaluación de la intervención: una, es con el Ministerio. Nos sentamos y hacemos ajustes, y otra es con la alianza departamental de las secretarías de educación de cada departamento. Hay una, podemos decir que hay unos buenos equipos dentro del departamento, ya lo van a ver ahorita con la intervención de la Doctora Temilda Olarte... Pero los departamentos han logrado conformar equipos, algunos más que otros, pero creo que eso es una ganancia que tiene el país; si vamos a construir línea de práctica –como lo decía Jesús esta mañana– la participación de la comunidad es clave para la sostenibilidad de los proyectos.

Mauricio Perfetti

En este momento en qué regiones o departamentos o ciudades están...

Claudia Restrepo

Estamos en Córdoba, Bolívar. Bolívar lo tenemos cobijado en tres zonas: zona norte, centro y sur; en el sur estamos en Santa Rosa del Sur y municipios aledaños, ... Mompo y municipios aledaños; o sea, cogemos por zonas y en Cartagena, en municipios, todos del norte de Bolívar; estamos en

Boyacá, tenemos 12 municipios en Boyacá; en este momento ... terminamos Norte de Santander y vamos para una segunda etapa, si ganamos la licitación.

Mauricio Perfetti

Y estamos hablando de una, pues, de una cobertura de más o menos de...

Claudia Restrepo

Pues, de los 10 departamentos, hemos estado en cinco, digamos que ... un 50%.

Jesús Alirio Naspirán

Perdóneme, le complemento la respuesta que está dando Claudia. Cuando iniciamos la ejecución del proyecto y empezamos a trabajar con los municipios, nosotros llegamos a apoyar el proceso de diagnóstico con los equipos municipales y una vez que se complementaba esa parte del diagnóstico, entonces, se hacía un ejercicio de priorización; cuáles son las necesidades más sentidas, cuáles son los problemas más urgentes que hay que atacar y con base en eso se definía con qué se podía empezar a trabajar. Entonces, claro, salían problemas de la escuela nueva; bueno, era fácil, bueno.. vamos a fortalecerla, vamos a complementarla, vamos a enriquecerla, vamos a dotarla de sus materiales. Para el caso de la básica primaria hay que montar nuevos programas, sí, buscar mecanismos; pero casi siempre nos quedábamos cortos frente a las respuestas del preescolar, sí, porque dentro del trabajo que se hizo de consulta para la elaboración del proyecto, nos salieron programas u opciones educativas para todas menos para el preescolar, si. Sabíamos que el preescolar era un problema para nosotros, que había que afrontarlo, pero aún no teníamos propuestas. Entonces, dentro de la metodología que utiliza el Banco Mundial para este tipo de proyectos, existe la figura de lo que se llama "una expresión de interés", que es una convocatoria abierta que se hace al país a través de la empresa o a través de un medio masivo de comunicación, a todos los que están interesados o que conozcan sobre cómo hacer esto, por favor inscribáanse y le dan una ficha, y con base en esa ficha, entonces se estudia y se clarifica lo que se denomina "una lista corta". En este caso para el país que, oferentes de educación preescolar rural, nos salieron ocho oferentes; si, entre ellos, pues obviamente está la Universidad Pedagógica, que yo recuerde, la Fundación Monserrate, lo de Papayakata... bueno, hay otra que se llama ASDES, y no, no recuerdo las otras.

Bueno, entonces tenemos nosotros ese listado y cada vez que vamos a iniciar el trabajo en un nuevo departamento, o ya el departamento necesita atender el preescolar, entonces se les hace a ellos lo que es un pedido de propuesta. La alianza estratégica, en coordinación con el Ministerio de Educación, definimos unos términos de referencia, previo el diagnóstico que se ha hecho y con base en eso se hace un pedido de propuesta, utilizando para todo entonces la metodología Banco Mundial, que en este caso se llama el método basado en calidad y costo. Buscamos se evalúe en primera instancia la propuesta con base en los documentos; ... aquellas propuestas que se identifiquen como de mayor calidad y luego sí se abre la propuesta financiera tomando decisión por la que salga menos costosa para el departamento. Los recursos que se ejecutan son los recursos que están en una bolsa común como lo denominamos nosotros que es la bolsa de la alianza estratégica departamental en la cual entran recursos del proyecto Banco Mundial, recursos de la contrapartida nacional que debe tener este proyecto, recursos del departamento; el departamento como tal es un aliado que aporta recursos y recursos de los municipios, los municipios beneficiarios entran en calidad de aliados y ellos también aportan recursos y otro mínimo recurso allí entra que es el del sector productivo, si?, así es como funcionamos.

Una pregunta: los líderes que se les ha capacitado para actuar ahí, pues como multiplicadores dijéramos, verdad? Ellos tienen algún incentivo económico para desarrollar su trabajo?

Claudia Restrepo

En el preescolar escolarizado no; en el desescolarizado, depende si la carga de formación es alta, si el municipio debe correr con los costos, como unos costos, como unos incentivos, un reconocimiento económico.

Ellos están dedicando tiempo, nosotros somos profesores y usted tiene su sueldo común y corriente...

Claudia Restrepo

Claro, claro, claro, si el municipio no tiene maestros y son líderes y agentes educativos, sí debe tener un reconocimiento.

Eso lo asume el municipio?

Claudia Restrepo

Eso lo asume el municipio. La forma operativa del preescolar desecolarizado va muy de la mano de cómo la alianza departamental lo piense; o sea, yo creo que ninguna institución de fuera puede decir cómo puede operar administrativamente el preescolar desecolarizado. Ese es un trabajo que se hace previo con las alianzas departamentales, es parte de la construcción conjunta que me parece que es algo que hay que reivindicarle a este proyecto. No somos los del centro que vamos a decirles cómo tienen que trabajar, sino que es una construcción colectiva con el departamento y con los municipios.

Gloria Calvo

Muchas gracias, Claudia. Bueno, seguidamente vamos a escuchar la experiencia de práctica que tiene el profesor Daniel Herrera del Departamento de Biología de la UPN que trabaja específicamente en Choachí. Vino acompañado del grupo de estudiantes.

Daniel Herrera (UPN)

Desarrollo sostenible en el sector rural, Departamento de Biología

Muy buenas tardes. Mi nombre es Daniel Herrera; soy docente de la Universidad Pedagógica, vinculado al Departamento de Biología. La Doctora Calvo me dijo que era de pronto importante presentar ante ustedes una experiencia de trabajo rural. Pensé que es un reto porque de todas maneras es sólo una experiencia; es sólo un esfuerzo que hemos comenzado a trabajar desde hace unos años con el apoyo decidido de los estudiantes, los estudiantes que están abordando sus prácticas docentes y también, la práctica docente del Departamento se vincula estrictamente con generar proyectos investigativos desde las instituciones en donde se trabaja, pensando un poco en que el paso de los estudiantes a través de su formación en esas instituciones, no solamente debe ser un momento de reflexión sino un momento de aporte, de aporte de alguna manera a las necesidades nacidas de cada institución especialmente contempladas en los PEIs.

Bueno, cómo nació la idea. La idea inicialmente, pues como se trata de formar estudiantes en biología, pensamos que por el área específica de su formación, casi siempre en el campo, en los sectores rurales, pues existen condiciones que no tenemos en la ciudad que pueden ayudarles no solamente a comprender un poco la situación que vive el maestro rural, sino también posibilitarlos para formarse al menos en algunos aspectos que pudieran dar ellos respuesta un poco solvente a las inquietudes de los alumnos cuando se les presente esa situación a nivel ya profesional. Entonces la idea es que en

la medida en que dentro de su formación tengan alguna oportunidad para conocer un poco las angustias del hombre del campo, pues puedan empezar también a preguntarse cómo responder desde su formación y luego en el ejercicio de su profesión a estas inquietudes. Hemos nombrado la experiencia con este título *Desarrollo sostenible en el sector rural* y aunque somos conscientes de que en nuestro país por las condiciones propias de su vía de desarrollo o de su estado político, económico y social, no es fácil que este modelo de desarrollo se dé, de todas maneras consideramos que es muy importante que los futuros ciudadanos, los niños que se están formando, tengan elementos, tengan razones de peso, razones basadas en el conocimiento que les permitan a futuro, defender su tierra, defender su sueldo, conocer por qué es importante protegerlo, por qué es importante de pronto, utilizar sus recursos sin menospreciar el futuro de las generaciones venideras. Entonces, ese es el sentido fundamental del título de la experiencia y el trabajo que se hace con los niños en las escuelas rurales.

En este esfuerzo, como les decía, ha intervenido un equipo de profesores, los estudiantes que han pasado en varias generaciones, más o menos llevamos con esta experiencia aproximadamente unos 15 años de trabajo en la zona. La zona se ubica en los municipios de La Cabrera, en Choachí; fundamentalmente estamos asistiendo al trabajo docente, acompañando a los profesores en las escuelas rurales de esos municipios. En estas ayudas visuales pues lo que queremos mostrar es que el centro de trabajo es la escuela rural, una escuela muy tradicional que nosotros encontramos en los diferentes municipios que conforman nuestra geografía y que fundamentalmente es el núcleo de trabajo comunitario e interdisciplinario por excelencia. Entonces, a partir de allí iniciamos la reflexión y la reflexión que presentamos o que les presentamos a los estudiantes como norte de su trabajo es que fundamentalmente el trabajo que hay que hacer es educativo y entonces frente a eso es importante ubicarnos todos los seres humanos dentro del medio en que vivimos con otros organismos, con otros seres y ese medio, pues es la biosfera en donde los seres humanos hemos optado como estrategia educativa, la cultura. La cultura nuestra dentro de la complejidad cerebral que tenemos, nos ha permitido tener algunas otras formas adaptativas un poco más complejas que los demás seres y esas formas se pueden representar en la cultura, una cultura que está constituida por subsistemas, subsistemas dinámicos que están en interacción como es el mismo potencial productivo que tiene el ecosistema. La demanda que sobre ese potencial tiene permanentemente la población y las tecnologías que el ser humano, poco a poco va inventando, va organizando para valerse cada vez mejor del ecosistema productivo.

Sin embargo, sucede que a través de la historia nos hemos dado cuenta que a pesar de que existen para ese trabajo dentro del medio dos caminos: el

camino del éxito y el camino del fracaso, siempre como que se ha optado por el camino del fracaso. Paradójicamente los seres humanos han buscado explotar al máximo los ecosistemas sin pensar en los demás seres que existen en ese ecosistema. Entonces, como que el reto nuestro y el reto que queremos incentivar en esos estudiantes es tratar de que los estudiantes, los escolares haciendo uso de la complejidad de su cerebro, de sus potencialidades, puedan revertir ese camino del fracaso por un camino del éxito. Efectivamente, que ya no sea el explotar el medio sin pensar en los demás seres sino que se valgan de los recursos que tiene el medio, pero apoyando todas las formas de vida posibles, buscando que de alguna manera lo que a través de la historia de la presencia humana se ha venido deteriorando, se busque alguna estrategia, alguna forma para recuperar eso que se ha perdido. Y eso, porque de todas maneras no sólo debe incentivar al docente y al futuro docente, los deterioros que existen, los deterioros que se ven a todo nivel, sino también la armonía de los ecosistemas, pues que se palpa con la máxima expresión de belleza si queremos digamos de alguna manera motivarlos a trabajar por lo que todavía nos queda.

Cuando se piensa nuevamente en que la estrategia de los seres humanos frente a la biosfera y frente a su manejo ha sido la cultura, entonces como que se piensa cómo es ese trasfondo; qué es lo que en un momento dado hace que la cultura realmente sea la estrategia educativa de los seres humanos. Se encuentra que ese gran sistema cultural pues tiene una dinámica permanente, otros subsistemas: el subsistema simbólico, el subsistema organizacional, el subsistema biofísico, el subsistema tecnológico, el subsistema del conocimiento y esos subsistemas están en permanente dinamismo; no son subsistemas estáticos, sino son subsistemas dinámicos y lo que para hoy es la cosmovisión del mundo del maestro de hoy, del estudiante de hoy, puede que para mañana no lo sea, porque todo esto va cambiando: el subsistema biofísico, el subsistema tecnológico, el subsistema del conocimiento, cada vez la cosmovisión del universo es diferente tanto en el pasado como en el futuro.

Esa reflexión nos hace pensar en la posibilidad del cambio, en la posibilidad de la reflexión hacia un cambio de actitud. Aquí vamos entonces enfocando al profesor hacia el trabajo en el aula y hemos pensado que el taller educativo es un medio para la comprensión de las relaciones armónicas en el ecosistema. Entonces, queremos incentivar en nuestros estudiantes y en los futuros maestros la idea de que el trabajo en el aula sea un trabajo interactivo, participativo, que permita a los escolares poner en juego todas sus potencialidades para tener como elementos claros de lo que va a ser su desarrollo. Ya, ubicándonos en la idea de desarrollo sostenible, porque la idea es que es posible que en el aula propiamente dicha, no se pueda visualizar todo lo que significa el modelo de desarrollo sostenible pero, aún así es muy

importante que se piense que por pequeño que sea el medio en donde se trabaja, por pequeño que sea el progreso o sobre el conocimiento que se haga, si tiene como ese ideal de equidad, de armonía, se está logrando algo a favor de un conocimiento fundamentado para defender con argumentos la equidad, la armonía entre los ecosistemas, la armonía en la productividad, la armonía en la distribución de los bienes que nos prodiga la naturaleza. Entonces lo que se muestra aquí en este esquema es que la conjunción, la interacción de los sub sistemas mental, social, físico o productivo que se conjugan en una interacción común, es sobre eso que es necesario trabajar en el aula para ir pensando en un desarrollo sostenible.

Los procesos educativos se constituyen en esencia en el espacio de reflexión para la transformación radical de la cultura. En esa dinámica de los subsistemas que constituyen la cultura se necesita que haya un cambio radical, que haya una reflexión radical para poder lograr pensar en unas nuevas formas de subsistencia. Nuevamente pues aquí se presenta la idea de que la cultura está formada por esa gran cantidad de subsistemas. Subsistemas que están representados por lo biofísico, lo tecnológico, lo organizacional, los conocimientos, lo simbólico, que constituyen en esencia en su interacción el medio, el enfoque sobre el cual se debe trabajar. El ser humano como parte integrante del ecosistema, debe convivir en armonía dentro de el, pues esa es como la idea de todo lo que se quiere fomentar.

Ya pasando entonces después de esta reflexión, un poco retórica sobre cómo se haría en la escuela el trabajo, entonces pensamos que todo el trabajo no se debe limitar solamente a una interacción sino que debe estar unido a un producto pedagógico como estrategia para fomentar la idea de desarrollo sostenible como paradigma de sensibilización hacia una mejor calidad de vida. Entonces ese es el enfoque del trabajo nuestro en la Universidad Pedagógica alrededor de la práctica docente. Nuestros estudiantes inician su práctica de desarrollo sostenible en el sector rural, pero pensando siempre en combinar la parte docente con la parte investigativa. Por eso es muy importante que paralelo a su interacción, él vaya mirando las necesidades que se tienen ahí en el aula escolar y en su entorno, en la comunidad educativa, para generar un proyecto pedagógico. Diseñar un proyecto pedagógico de acción a partir del marco interpretativo de la realidad, a partir de su experiencia, generado en su experiencia de trabajo.

Entonces pensamos que ese producto debe tener una misión, debe tener un soporte interpretativo, debe tener una metodología, un camino a seguir y debe generar programas y líneas de investigación.

¿Qué hace o que se pretende hacer en ese medio? Se logre construir conocimiento, que esos conocimientos sean animados por los valores, por los

principios de vida y que de conformidad ... haya actitudes de conformidad con esos conocimientos y esos valores. Si eso lo logramos, si por lo menos lo sensibilizamos, así no lo logremos totalmente, estamos construyendo algo, estamos sembrando un proyecto que posibilite mejorar condiciones de vida y por que no, a largo plazo, contribuya a una mejor calidad de vida de estas personas del campo.

Hemos citado algunos elementos de lo que puede ser el problema de investigación y para eso hemos primero descrito algunas situaciones que encontramos en la zona pensando siempre en la dimensión natural, social y creada. Encontramos que hay a nivel físico un manejo inadecuado de aguas, suelos y en general, de la biodiversidad. A nivel social, encontramos que hay actitudes de apatía, deterioro en las relaciones interpersonales, baja autoestima y pérdida de valores personales y ambientales y a nivel de la división creada normalmente, hay marasmo en la generación de iniciativas y de creatividad tanto en lo individual como en lo colectivo. Bueno, y esto por qué?; pues esto no es gratuito; es por toda la situación que aquí se comentaba esta mañana de marginación, de abandono en que se encuentra el hombre del campo.

Aún así, como decía alguien también esta mañana, la comunidad educativa es el agente gestor del desarrollo cuando se sensibiliza frente a los problemas del ecosistema. Esa sensibilización, consideramos que es la parte fundamental de nuestro trabajo educativo; lograr esa sensibilización, al menos.

Ya como problema concreto de reto que estamos pensando y que hemos venido tratando de solucionar o de dar formas esperanzadoras de trabajo es *Cómo diseñar, aplicar y evaluar propuestas pedagógicas que brinden conocimientos, transformen actitudes y rescaten valores personales y ambientales hacia una mejor calidad de vida, en comunidades educativas rurales de los municipios de La Calera y Choachí, en el Departamento de Cundinamarca.*

Es un reto; es decir, todos los años algo logramos, hemos logrado algunas cosas especialmente representadas en aportes que se van dejando en cada escuela con los trabajos de los estudiantes.

Las relaciones interpersonales armónicas son el camino para alcanzar mejores condiciones de vida hacia un desarrollo humano sostenible; entonces, como que para un desarrollo humano sostenible no solamente se necesita la equidad en las riquezas, sino la equidad en las relaciones sociales, en las relaciones síquicas.

El objetivo general, a partir de la realización de modelos agroecológicos familiares y escolares como estrategia educativa, construir conocimientos, fortalecer valores y transformar actitudes. Hemos optado por tomar como una herramienta para lograr el objetivo general y la hemos denominado modelos agroecológicos, familiares que son parte de la cotidianidad del niño campesino: es trabajar con un lombricultivo, por ejemplo, trabajar con el en una huerta, trabajar en una huerta familiar que de alguna manera le produzca algo pero que también nos sirva como aula escolar alternativa. El aula escolar, el vivero, la huerta, el lombricultivo, los procesos de alelopatía a través de las plantas medicinales, todo eso lo hemos constituido como una herramienta que forma parte de la cotidianidad del niño y que no solamente se trabaja en la escuela, sino que la trabaja él en su familia, con sus padres.

Los valores personales y ambientales se rescatan desde temprana edad, de esta forma es posible transformar las actitudes para restaurar la armonía dentro del ecosistema. Entonces, toda esta acción que se pueda hacer con los niños, son acciones muy locales, de pronto muy reducidas pero que van alimentando la idea de la equidad, del desarrollo sostenible humano.

Objetivo específico: diseñar y aplicar guías pedagógicas de trabajo-taller. Pues continuamente estamos tratando de innovar a través de esa estrategia metodológica, las guías pedagógicas de trabajo-taller dirigidas a los escolares para hacer posible que algunos modelos agroecológicos sean herramientas pedagógicas en las instituciones educativas y que contribuyan con el mejoramiento de las condiciones de vida para alcanzar un desarrollo humano integral.

Son características de este desarrollo humano integral... pensamos que el estudiante forme conceptos; es decir, lo cognoscitivo, que rescate valores y transforme sus actitudes, lo afectivo y que se generen a partir de ahí, competencias de estándares pedagógicos, lo psicomotor; es decir, pensamos que si logramos sensibilizar al niño hacia que sus conocimientos se traduzcan en conductas de conformidad con esos conocimientos y que esas conductas y conocimientos están animadas por unos principios de vida concretos, estamos contribuyendo hacia un desarrollo.

Cómo se ve, cómo se vislumbra eso? De pronto no lo veremos nosotros en la generación que estamos pero hemos sembrado algo que puede contribuir para un futuro mejor. El desarrollo humano se hace evidente cuando se logra una coherencia entre los conocimientos, los valores, las actitudes y la acción. En eso pensamos que podemos contribuir hacia el desarrollo humano.

Bueno, como justificación de todo este trabajo, pues sobran argumentos, pero sí vamos a pensarlo en las dimensiones que hemos estado trabajando

todo el tiempo, pues, por ejemplo, desde la dimensión física, encontramos que hay situaciones muy adversas que es necesario trabajar como el calentamiento global de la atmósfera, el cambio climático, la contaminación de nuestras aguas, el agotamiento de los recursos hídricos, el desgaste de los suelos. Si hablamos de la dimensión social, pues hay unas grandes desigualdades sociales: pobreza absoluta, violencia, ausencia del Estado. Bueno, nosotros somos Estado. A veces uno dice, ausencia del Estado, pero nosotros somos Estado; tenemos que ver cómo este trabajo cada vez debe ser mejor para poder realmente encontrar mejores alternativas.

Desde la dimensión del ambiente creado, entonces, autoestima baja, marasmo en iniciativas, apatía, desesperanza, frustración. Eso es como el perfil del campesino nuestro, del campesino que vive aquí detrás de Guadalupe porque Galán es Choachí, que es tan cercano a Bogotá, pero a la vez está muy lejano de todas las posibilidades para un desarrollo.

Pero no solamente vuelvo sobre que los argumentos se deben fundar en los deterioros, en las carencias; también los argumentos se justifican en el desarrollo de una línea de investigación a favor del ecosistema que están presentes en su expresión permanente real de belleza. Esta fotografía es una fotografía del parque natural Chingaza en donde desafortunadamente pienso no está o afortunadamente no está la presencia humana y por eso es que los ecosistemas guardan esa armonía tan hermosa. Desafortunadamente cuando llegamos los seres humanos, acabamos con todo, pero la idea es que a través del trabajo podamos ir buscando que no por eso hemos deteriorado la naturaleza, sino que podemos gracias a nuestro intelecto, reivindicarnos y buscar mejores, por lo menos, para los jóvenes que se están formando.

Qué marco legal tenemos para este proyecto? Pues de todos, lo que conocemos a nivel de los recursos naturales, a nivel de que la Universidad Pedagógica Nacional pertenece como a un secretariado que se llama el Secretariado de las Universidades para un futuro sostenible. Entonces, esos argumentos se los presentamos a los estudiantes desde la mirada de que ellos están en la institución, de que es muy importante poner a prueba las normas que nos rigen, los de la misión y la visión y los principios y que de alguna manera hay que hacerlos realidad.

Este es el esquema general de todo el proyecto, de todo el desarrollo que quisiéramos trabajar. En todos los proyectos a partir de la práctica buscamos hacer un diagnóstico, diseñar y construir los modelos agroecológicos familiares en lombricultivo, vivero, huerta, procesos de alelopatía y hacerlos como herramienta pedagógica; entonces, tratamos de construir guías pedagógicas de trabajo-taller para que la huerta en sí se trabaje no como

huerta propiamente sino como una herramienta para incentivar en el niño lazos familiares, para incentivar en el niño amor hacia esos organismos, que están creciendo allí y que pueda de alguna manera, todos estas cotidianidades del niño, servir de aula, de aula escolar.

Eso pues, nos permitirá construir conocimiento, fortalecer valores y transformar actitudes. Eso esperamos. Esperamos que el trabajo no lo podemos hacer solos, que tenemos que buscar la participación comunitaria, la interdisciplinariedad como factores indispensables para alcanzar mejores conocimientos. Aquí, por ejemplo, podemos destacar la participación de un grupo de muchachos en este proceso.

Los subproyectos: los subproyectos que hemos venido trabajando pues están enmarcados en los esfuerzos que hacen los estudiantes a través de sus trabajos de grado. Entonces, por ejemplo, títulos que hemos logrado sacar adelante: *el fortalecimiento de valores ecológicos en escolares de la escuela La Hierbabuena utilizando la biofauna como instrumento didáctico*. Un grupo de estudiantes empezó a buscar o encontró que un problema cotidiano en los niños es competir con caucheras para matar las aves. Entonces, tratar de ir ubicando la importancia de las aves en los ecosistemas, en las cadenas alimenticias, en concienciar al niño que si mata un ave está matando una gran cantidad de otros organismos y empezar a sensibilizar. Esto es lo que nosotros de pronto alcanzaremos a hacer.

La alelopatía: herramienta pedagógica de aprendizaje significativo tendiente a la comprensión de la realización organismo-ambiente en el escolar de primaria. Entonces es cómo utilizar un proceso natural de los aromas de las plantas medicinales como trampa para insectos para de pronto –no poder experimentar eso porque es muy difícil– pero sí, utilizarlo para acercar al niño a que comprenda por qué los organismos tienen que relacionarse entre sí.

Un acercamiento a la comprensión de las funciones vitales de los seres mediante la elaboración de modelos de agricultura orgánica sostenible. El diseño de una propuesta educativa que permita mejorar el aprovechamiento de las fuentes de agua en la vereda Herreras del municipio de Choachí.

Bueno, pues esa es la experiencia. Muchos logros, no tenemos; eso sí, pero estamos en ese proceso de buscar una sensibilización y de fomentar en la formación de nuestros estudiantes nuevas habilidades. Todos nosotros, casi todos, bueno, yo personalmente soy bogotano; pero de todas maneras por ese mismo hecho he tratado de que toda mi actividad en la universidad esté dirigida hacia el campo porque vemos que el campo también –ya no en términos absolutos, sino en términos relativos– se nos está quedando solo y

estamos perdiendo mucho de lo que constituye la geografía nuestra. Muchas gracias.

Gloria Calvo

Bueno. Creo que el profesor ha mostrado como esa relación cultural de la que hablábamos esta mañana es importante recuperar en cualquier proyecto de Educación Rural. Yo no sé si todavía –me parece que sí– quedan algunos maestros de los que la Doctora Temilda me dijo que podrían hablar del proyecto de la Gobernación. Bueno; entonces, tiene la palabra.

Secretaría de Educación de Cundinamarca

No es tanto como maestros en el sentido estricto como para ir aclarando posiciones, pero sí como parte integrante del cuerpo central del proyecto de Educación Rural, a nivel de que alguna vez pase, sí, por las aulas, lo que hace para poder llegar a la Subdirección Educativa al igual que mi compañero Raúl Zarate, que nos acompaña acá.

Para hablar de Educación Rural en el departamento tendríamos que iniciar, en cierta forma, desde un principio que hasta ahora se está dando la educación rural y que nunca la había habido desde el sentido estricto del planeamiento, de la ejecución; además, independiente esto apoyado por recursos. Se venían desarrollando una serie de actividades de unos años atrás pero muy esporádicas en algunos casos, en otros casos, como lo hemos venido contemplando, procesos que inician y que se cortan; se cortan por diferentes situaciones.

Afortunadamente desde hace tres años hemos venido contando con la fortaleza, digámoslo así, del gobernador departamental, quien ha tomado la entereza de sacar este proyecto adelante. Es así que asumió su reto de participar en el *proyecto de Educación Rural PER, alianzas estratégicas* y cómo inyectó recursos a los recursos que el mismo Ministerio de Educación nos da. En términos generales hay tres tipos de recursos que recogemos en una bolsa y que luego se distribuyen en diferentes momentos como vamos a ver: los recursos vienen, pues como ustedes lo saben o en su mayoría ustedes lo saben, vienen del Ministerio de Educación, Banco Mundial, otra parte del gobierno departamental, que ha aportado muchísimo y la otra parte que viene de fondos de las municipalidades que están dentro del proyecto PER.

Inicialmente esta mañana se corría un poco el velo de los 10 departamentos e inclusive se hablaba de que fuese en principio 10 municipios los que entraban. Nosotros tenemos 116 municipios, logramos entrar 21 municipios

al proyecto. En esta semana justamente se está firmando el convenio alianzas estratégicas Ministerio de Educación, porque de pronto ha sido también desarrollado el programa y también, fortalecido por la misma gobernación que ha ampliado su presupuesto para ampliar los municipios.

Esta semana se está ampliando la opción de 28 municipios más para completar 50 municipios en el proyecto de Educación Rural, o sea que, de una experiencia de 10 municipios estamos en 50 en menos de dos años y medio.

El proyecto como tal tiene toda una estructura montada, pues evidentemente lo primero que se organizó allí fue el grupo profesional compuesto por 7 supervisores, 2 técnicos de la secretaría, 2 profesionales técnicos y 3 personas contratadas... 4 personas contratadas que hacen labor administrativa incluyendo la coordinación que hace la Doctora Temilda que esta mañana estuvo hablando un poco también. Estructurado este comité central, digámoslo así, comenzamos a hacer todo un proceso de sensibilización del proyecto en los municipios invitados y que quedaron dentro del contexto del PER. Duramos varios talleres con alcaldes, directores de núcleo, rectores, directores de planeación, etc., etc. Luego, conformamos los trabajos con los maestros y vino todo un plan de trabajo en los términos que el compañero Chucho o Jesús, como le decimos en el Ministerio, hablaba en términos de cobertura, calidad y mejoramiento institucional, los tres grandes centros de localización del proyecto. Pero nosotros comenzamos a mirar cuáles serían las opciones que podrían realizarse a nivel de educación rural.

Comenzamos a ver las posibilidades de las opciones que iban a la educación formal y de pronto a la educación no formal, pero en términos de que se pudiera hacer una cobertura también a los adultos, y de hecho estamos trabajando con siete opciones: el preescolar, estamos trabajando con escuela nueva como el eje central; estamos trabajando con telesecundaria, postprimaria, aceleración del aprendizaje, SAT y CAFAM. Estas siete opciones nos han permitido hacer la cobertura tanto a la población de preescolar como a la población adulta que está fuera del sistema educativo. Entonces, estamos haciendo toda una cobertura a todos los niveles de la población.

Independientemente de estas opciones, estamos reforzando con algunas herramientas estratégicas, con las mismas instituciones estamos trabajando en convivencia; estamos trabajando con las emisoras educativas a nivel y al interior de las instituciones y estamos trabajando con el periódico escolar, como otra alternativa al nivel de herramientas, independientemente que tenemos una carta pedagógica que se le hace llegar desde la Secretaría de Educación y que la tenemos dentro del proyecto para todos los docentes y en

la parte productiva. También tenemos la otra alternativa que son los proyectos pedagógicos productivos.

Ahora, cómo estamos en esto? Independientemente de ver toda esta construcción, hay algunas cosas que son muy positivas cuya experiencia es supremamente positiva, el caso, por ejemplo, del preescolar rural. Es primera vez en Cundinamarca que se comienza a trabajar en serio y esto desde allí genera en el momento de hacer el estudio de preescolar –como un elemento propio del sistema educativo rural– genera algo muy importante y es la normalización del proyecto como tal a nivel de darle vida a las opciones, entonces, se legaliza en términos de que todas las opciones están debidamente legalizadas a través de una resolución que se emanó dentro de la Secretaría que está fortaleciendo los mismos requisitos que dice la 115, fortalecida por ellas; entonces nos permite que todos los estudios sean garantizados y sean oficializados porque realmente una de las cosas que de pronto comenzamos a tener debilidades, era de que, la gente nos preguntaba, los mismos docentes nos preguntaban: bueno, pero esto si está aprobado o no. Está aprobado? que es lo primero que pregunta la gente, entonces fue, creo que uno de los primeros departamentos en oficializar a nivel de normatividad el proyecto o las opciones propuestas.

Esto es algo muy positivo. Otra situación positiva también fue de cómo comenzamos a continuar ese fortalecimiento para dar calidad, pero al mismo tiempo dar cobertura, esas fueron cogiditas de la mano. Nos valimos de cuatro ejes centrales: el eje capacitación de docentes, el eje currículo, el eje administración y el eje comunidad, que son como cuatro principios de la metodología activa, especialmente de escuela nueva.

Como realmente nosotros estamos trabajando con principios de la escuela nueva en términos de metodología activa para preescolar y que nos permite el paso a la telesecundaria rural, a la postprimaria, al SAT y a las otras, entonces vimos que era como muy importante optar también por trabajar bajo estos cuatro ejes principales, situación que nos ha dado muy buen resultado. Por qué razón? La razón es que la comunidad se está metiendo nuevamente, está acercándose a las escuelas nuestras en el sector rural, que estaban como muy lejanas.

También nos ha permitido desde el currículo trabajar con una serie de herramientas que no necesariamente son el currículo totalmente descrito académico, nos está dando una fortaleza para que en el entorno del currículo se haga la adaptación y diseño de guías. En escuela nueva, por ejemplo, tendríamos como base principal que los docentes dentro de su capacitación están aprendiendo, digámoslo así, y están aprendiendo más desde lo práctico inclusive, es la adaptación, diseño y organización de guías, sin perder los

lineamientos; entonces eso lo estamos logrando ahora, que es una parte positiva. Ustedes saben que los docentes son, o somos, los colombianos por cultura, muy retraídos en escribir, pero ya estamos logrando que los docentes hagan adaptación, que hagan su investigación y que lo apliquen a la construcción de guías, dentro de un contexto de la estructura y la metodología de escuela nueva, claro está. Es decir, esto nos permite que las guías y la adaptación de cartillas y todos estos elementos dejen de ser totalmente como tan verticales; luego ésta es una riqueza más en este momento de lo de escuela nueva como experiencia, lo que estamos haciendo con los docentes.

La otra parte como experiencia también es el proceso que hay entre quinto de primaria y sexto grado en el sector rural a través de la postprimaria o telesecundaria. Es una opción libre que la toman democráticamente. Cada municipio después de que ve cada una de las opciones, su filosofía, sus perfiles y optan cuál tomar. La base de estos documentos, las cartillas, los módulos donde trabajan los estudiantes, la misma estructura del proceso académico dentro del aula de clase, permite que el proceso de escuela nueva sea continuado en telesecundaria y en postprimaria. Esto lo estoy hablando desde el PER; es que son 116 municipios y hasta ahora estamos completando 21 para iniciar con 28 más; luego, la muestra, entre otras cosas, es como del 25% nada más; pero de todas maneras estamos avanzando hacia que se vea por fin una unión entre el quinto grado y el sexto, bien sea con telesecundaria o ya sea postprimaria; inclusive las otras dos alternativas que hay del SAT y CAFAM que son de contexto adulto, también están metiéndose ya en el cuento del gobierno escolar, los rincones de trabajo, los centros de recursos de aprendizaje que apoyan las metodologías.

Esto lo estamos haciendo con más juicio y con más realidad que cuando se hizo en el año 90... en el año 89, 90, 91, 92 y 93, que estuvo en Cundinamarca dado un poco la construcción de escuela nueva. Ahora la Secretaría está más juiciosa, está como más centrada en el sentido de... a pesar... a pesar de que tenemos problemas como una situación débil: es el nombramiento de los docentes a través de las OPS. Desafortunadamente, en esto si no se ha legislado, se registra es al contrario, no hacia lo positivo, sino a lo contrario; en esto estamos perdiendo recursos. Esa es la otra parte que consideramos, yo muy personalmente considero que aquí estamos perdiendo recursos: fíjese que todo esto de las 715 con relación al nombramiento de los docentes, a la pertinencia de los docentes, con relación también a ir como sacando los docentes de vieja trayectoria, ya con... que han tenido su recorrido y que ya se pensionaron y todo esto, pues realmente los docentes que han sido nombrados vienen siendo nombrados por OPS por tres meses, cuatro meses, cinco meses, pero que entran a la capacitación de nosotros; entonces son docentes que no los podemos dejar de lado porque

están allí metidos, entonces siempre un docente de estos, pues se lleva un taller, dos, tres, cuatro talleres de capacitación –que son una inversión que se hace– que no tienen permanencia; nosotros estamos exigiendo, estamos llegando a acuerdos, de alguna manera muy difícilmente, pero ésto es un desgaste grande, tener que ir a pelear con todas las administraciones tanto municipal como departamental para que estos docentes se mantengan. Eso es un desgaste grandísimo, pero en realidad ésta es la parte fea del asunto: son los docentes que hemos capacitado pero que no se mantienen y en esto se pierde muchísimo recurso.

Sin embargo estamos montando otra estrategia que nos ha permitido como mantener un poquito digamos, que no sea como un desfase total. Entonces aquí vienen dos partes dentro del proyecto PER que son las UOM que esta mañana las tomaron también; la unidad operativa municipal que tiene una estructura montada desde la presidencia, un grupo que preside en el municipio, el alcalde, el director de planeación, el director de los rectores y el director de núcleo.

En este sentido tenemos otra parte que no nos ha dado resultado. En esta parte creo que falta también como meter más en cintura la responsabilidad de los alcaldes con relación a educación, sobre todo porque ellos manejan presupuestos importantes y decisiones importantes y una decisión es precisamente eso que tiene que ver con el nombramiento de docentes y mantenerlos o no mantenerlos, entonces, eso es importante para que una unidad operativa municipal opere bien; son muy escasas las que en nuestro programa estás funcionando bien.

Pero sin embargo nosotros hemos encontrado, alrededor de la supervisión, que lo mejor era entrar a fortalecer los grupos pedagógicos. Entonces, los grupos de asistencia pedagógica son docentes que nosotros hemos mirado en las capacitaciones y en el ejercicio del seguimiento que son buenos docentes, que son líderes, que captan todo, que son comprometidos en su tiempo... bueno, hasta en su dinero; pues, entonces los hemos reunido y les hemos dado una serie de talleres que los llamamos los talleres de multiplicadores de docentes. Entonces, es lo que estamos haciendo en los municipios, estamos haciendo la unidad pedagógica de docentes o el comité pedagógico de docentes o le ponen diferentes nombres.

Allí hay algo muy importante y lo importante es que estos docentes, los cinco, los diez o los quince, pertenecen a todas las opciones que están en ese municipio y entonces, se están convirtiendo prácticamente en los asesores de la alcaldía, se están convirtiendo en los asesores de los directores de grupo, y de los rectores, pero igualmente son los que nos están haciendo la diligencia,

la ayuda y el acompañamiento a docentes que llegan nuevos o docentes que tienen problemas.

Entonces esos docentes que tienen problemas y que llegan nuevos, ellos los están iniciando a reforzar y ya hemos tenido los primeros talleres de capacitación hechos por esos docentes a sus compañeros y lo más importante como experiencia es que los están aceptando. En una época se decía que un docente capacitara a su compañero docente era un imposible, no era aceptado entre otras cosas. Entonces estamos encontrando que está siendo aceptado, esto es positivo dentro de este contexto.

La otra situación que estamos encontrando como positiva, si, es que los docentes del sector rural en términos generales, en las reuniones que estamos haciendo de seguimiento, están identificándose, se están identificando con esa necesidad de sacar adelante el proyecto y los que están más comprometidos aún son los docentes que están en cierto rango de edades. Esto es un apunte que he venido tomando del seguimiento: cuando encuentro docentes que tienen un rango de edades superiores, ya a determinarse su pensión y todo esa cuestión, son muy pasivos, demasiadamente pasivos; pero los docentes que tienen cierto rango de edad entre 25 y 35 años, son muy abiertos a trabajar en grupo, muy abiertos a trabajar en asocio en cooperación y los OPS son los que son más abiertos a aceptar donde les toque, mientras que tenemos problemas porque los otros no aceptan donde les toque.

La cuestión es que nos faltaría, nos falta meternos en el cuento –aquí ya como terminando–; no ... pero es como para que vea qué es el PER y el Proyecto Educativo regional, porque la cuestión es que aquí se habla del PER, pero qué es el PER, qué labor es que se está haciendo. Aquí hay audiencias que quieren escuchar eso y cómo se está realizando, por ejemplo, en Cundinamarca; porque abiertamente podríamos decir nosotros los técnicos de la Secretaría de Educación estamos apadrinando los municipios, entonces tenemos divididos los municipios y yo soy el padrino de ocho municipios y mi compañero Raúl es padrino de otros ocho municipios; y hacemos la asesoría, el seguimiento, la orientación, atendemos aquí, atendemos allá y todo eso, entonces eso es importante.

Pero en la actividad institucional nosotros tenemos algotras fuentes de apoyo: nosotros trabajamos con el SENA, trabajamos con la Federación de Cafeteros, trabajamos con la UMATA, en fin, todas aquellas asociaciones o ONGs que quieren participar dentro del proyecto entran como alianza municipal; es decir, tenemos la alianza departamental, pero ellos entran como alianzas municipales; entonces, ellos son aportantes de una serie de recursos: recursos humanos, recursos técnicos, recursos curriculares,

recursos de toda índole. Ah, los docentes en este momento están tratando como de encauzar cuál para poder comenzar a trabajar también en el desarrollo propio de currículos propios de las escuelas que esa es la otra parte interesante.

Y nos quedan dos cosas, sí, dos cositas que son el trabajo en redes, las redes. Aprovechando ahorita un poco la cuestión de las instituciones y mirando todo este desajuste administrativo de la 715, entonces estamos mirando a ver cómo organizamos el trabajo de las escuelas a nivel de redes y a nivel de microcentros para que se cuelguen por un lado, el apoyo administrativo a nivel de las redes y para que por el otro lado, a través de los microcentros que es la reunión de los docentes, que ya es entre otras cosas como positivo también, es que en los municipios los alcaldes, los rectores y los directores de núcleo están entrando en la onda de dejar a los maestros, dejarles un día al mes al menos para que se reúnan a dialogar y a hablar sobre cuestiones pedagógicas que atañen a su profesión y a sus problemas, a ampliar los contextos curriculares de las instituciones.

Síntesis de Mauricio Perfetti

Quedan muchas cosas, muchas tareas, muchos compromisos de muchos de ustedes además, de enviarnos información. Pero indudablemente pues primero hay que... incluir muy detalladamente todo el tema de preescolar rural en ambas modalidades; hay que mirar un poco las cifras, pues del estado actual de esas modalidades y mirar, digamos, algunos de los casos que se presentó del trabajo de la universidad con el CINDE.

Lo segundo es dentro del tema de políticas. Hay que mirar el fortalecimiento de la capacidad institucional, es importante el tema de las unidades operativas, etc. Lo de las alianzas está un poco más o menos desarrollado.

Bueno, el tema de educación media técnica rural, hay que si, mirarlo un poco más en detalle, un poco más amplio en el documento. Nos parece que ahí hay un tema, pues además importante por trabajar, nos parece que hay unas diferencias grandes en política, etc.

Habría un comentario que fue repetido en varias intervenciones. El tema de la desnutrición y la relación con la educación y los programas de restaurantes escolares y los programas pues que hay en el sector educativo. Eso sería importante; usted decía que había unas cifras que mostraban como en algunos casos los aumentos que ha habido en el último año en algunas escuelas rurales, están asociados con los programas de nutrición y pues, sería importante poder mirar un poco eso más en detalle. Y dentro del contexto, a propósito de lo de nutrición, pienso que hay que mirar más en

detalle las cifras no sólo sociales sino también un poco las cifras económicas y dentro de lo social también mirar el tema de la desnutrición. Pues ahí eso es cuestión simplemente de incorporar unas buenas cifras en general de departamentos, por las fuentes de información; yo no creo que eso lleguen más allá de departamento.

Creo que hay que definitivamente incluir una primera sección de antecedentes del tema de educación rural, mirando un poco las experiencias que se evaporaron; mirando un poco de dónde se vienen la parte rural y de pronto, intentando responder si hay una educación rural o no. Lo de los antecedentes sí es fundamental y pienso que en eso es necesario pues mejorar sustancialmente. El documento no arranca pues de una vez con las cifras desde los 90 sino que hace una sección de toda la parte de antecedentes y en esa sección además, discutir un poco el tema de la diversidad de lo rural. Pues obviamente todo el documento no se puede desarrollar en esa perspectiva, pero sí por lo menos... es llamar la atención sobre eso y explorar a ver, dijéramos cuáles de algunas de las cifras pueden corresponder a ese componente de la diversidad rural.

En ese caso particular, si se pudiera tener algunos estudios de caso o algunas experiencias que uno pudiera recrear a través de recuadros en el documento y todo eso, pues sería muy importante.

Definitivamente una sección muy importante y que hace muchísima falta es esto del tema del maestro, desde muchos puntos de vista, pues alguno de los que tu señalabas (dirigiéndose a Fernando Zamora) y algunos de los que señalaron otras personas. Esa sección falta y hay que hacerla; hacer un buen trabajo sobre eso. Sería bueno pues de todas maneras, tener como algunas, unas cifras que de pronto el Ministerio nos pudiera facilitar que serían importantes pues para tener como una documentación un poco amplia del tema del maestro.

Gloria Calvo

O también, perdón Mauricio, desde la Gobernación nos pudieran dar algunas cifras. Ustedes, perdón, tendrían algo sistematizado de lo que han avanzado de esto de Educación Rural?.

Cobertura

Gloria Calvo

Sí y eso con quién los contactamos??

Con la oficina. Con Temilda. Allá están todos los textos... cobertura.

Mauricio Perfetti

Y no nos podría mandar algo por e-mail?

Gloria Calvo

Luis Felipe, tú te quedas, cierto? Entonces, de pronto ir donde la Doctora Temilda. Entonces ir a la gobernación. Eso me parece bien.

Y yo no sé, perdóname, yo me pongo aquí de pronto, rompiéndote tu discurso, quizá también como de pronto, si uno pudiera documentar así fuera en un recuadro, experiencias chiquitas.

Mauricio Perfetti

Sí, están, pues incluyo como pues algunas de las que presentaron ahora.

Bueno, pues hay un par de temas que usted planteó (dirigiéndose a Fernando Zamora) pues valdría la pena mirarlos, pero eso sí, depende un poco de la información disponible. Uno, es el tema de lo que usted llamaba la institucionalización, desinstitucionalización y reinstitucionalización de la escuela nueva, cómo afecta en las cifras –pues si hay cifras del Ministerio–, pues eso valdría la pena mirarlo un poco en detalle. Y no sé, pues si hay algún estudio en el tema que usted planteaba de cómo los maestros desarrollan unas competencias específicas y son esas competencias específicas pues la que... sobre las que hay que, dijéramos trabajar, desde el punto de vista de la capacitación, que son las que contribuyen, aparte de los resultados en educación rural.

En el contexto hay que incluir pues algunos temas adicionales de seguridad social, pues que también es fácil de conseguir esa información adicional, pues a todo el tema de desnutrición y podemos hacer, digamos algunos recuadros como destacando algunas de esas diferencias regionales pues, en términos pues de caracterizaciones del contexto, del contexto rural y del contexto educativo rural además.

Nos falta un comentario que me pareció importante también y que también es una falencia: es de que no hemos incluido los esfuerzos que se han hecho en etnoeducación, que es importante...

Otra intervención

Lo que yo he visto es que hay un esfuerzo importante. Yo creo, que como dijo Fernando, nos estamos actualizando y ésto es importante. Yo creo que más importante que la ponencia como tal, es que podamos insistir y podamos entrar en el esfuerzo porque toda la problemática y el desarrollo de la educación rural, como nosotros lo planteábamos, tenga interlocutores, tenga espacios institucionales, espacios de conversación en los que verdaderamente se construye, como hemos estado mirando hoy. Evidentemente hay diferentes miradas y a veces muy diferentes; pero eso es bueno, es necesario y es importante; lo hartó si es que no haya comunicación y que no haya diálogo entre las miradas y eso es lo que es interesante de este evento en particular. Creo que en lo que se ha expuesto hay una invisibilidad una no aparición de actores importantes y fundamentales en todo el cuento de la educación, que yo diría que la educación rural en cierto modo –Fernando tiene razón–, no existe; tal vez es la educación que se hace para el sector rural; toda una discusión y la educación pensando en el desarrollo rural. Este tipo de reflexiones son las que nos llevan a la categorización que hay que hacer.

Creo que hay una invisibilidad, falta de aproximación a todo el mundo, a todo el espacio institucional que hace educación y que incide en prácticas productivas, en prácticas culturales y sociales en el campo: Malaya, Acpo, etc., pero realmente, pues se fue Socorro quien nos podría hablar mucho del tema de lo que se ha hecho el Ministerio de Agricultura. Habría que recuperar lo que ha pasado con todo el tema de la educación ambiental, incluido lo que hacen las corporaciones autónomas regionales, bien o mal, pero inciden en prácticas productivas, inciden en las relaciones como las planteaba el profesor Herrera, la relación hombre-medio, que inclusive nos darían algunos elementos para decir que tal vez no es tan dramático el diagnóstico del que está partiendo la universidad en cuanto al tratamiento que le damos al agua, al medio ambiente. Es decir, que yo si creo que hay una preocupación importante y eso también nos cambia ya mucho la visión del documento mismo, de lo que estamos pensando sobre el tema de la educación rural, mejor, porque para meterme en el documento es muy irrespetuoso, en la visión que están armando del tema de Educación Rural.

Sería mucho más clave que seguir mirando las falencias, también mirar las potencialidades. Todo el tema educativo lo trabajamos a través del concepto de capacidades; sería otro cuento hablar de eso; pero sí lo hemos constituido a partir de la acción pedagógica de los últimos cinco años en el cuento del SAT. Entonces, si creemos que es fundamental en la construcción de este concepto, mirar las potencialidades, mirar el talento, el talento campesino y hay que llamar las cosas... de toda la potencialidad ambiental, porque una cosa es que haya deterioro ambiental y otra cosa es que no haya potencialidad ambiental para el desarrollo; parece que son dos cosas que no

podemos confundir. Creo que hay una no aparición de la institucionalidad que incide en la educación en el campo, en la educación entendida bajo una concepción muy amplia; pero viniendo de cafeteros o en relación con cafeteros, me parece a mí que quedaría muy coja una visión en la que no incluyéramos el papel educativo y formativo de la Federación de Cafeteros por 60 años?... 70 años ya; es decir, si eso no se toca, no estamos hablando de la educación en el campo, si no hablamos de lo que en su momento hizo el SENA, de lo que está haciendo el SENA, de lo que hizo el INCORA; es decir, todo lo que las instituciones han hecho, por una sola razón, y es por que eso no aparece en cifras de cobertura, retención escolar, en lo que quieran; pero sí aparece en la relación directa tuya con el campesino, o mejor con la gente que vive en el sector rural, porque es otro cuento, si. Con la gente que vive en el sector rural, si aparece la presencia de las instituciones; es decir, si encontrás gente en Cundinamarca que estudió para graficar un poco esto; que estudió en el Instituto Manuel Mejía y que está desde ahí haciendo una recuperación de Cuencas o de hidrocuencas, mejor, el cuento de La Guadana, etc., etc.; entonces, me parece que eso; es decir, quedaría muy mal.

Y otra cosa que apareció en ese momento de la consulta en educación rural; es decir, no sé si lo recuerden y fue la presencia de instituciones de carácter regional que han tenido fuerte impacto en la educación. El caso de universidades regionales como UniSanGil y la Universidad del Llano; la Universidad de Pamplona, la Universidad Católica de Oriente, el Centro Universitario de Bienestar Rural al Norte del Cauca, en el cual trabajamos nosotros y me parece que eso incide, ha incidido ya; han sido capaces de ayudarnos a encontrar caminos. Hay una desaparición aquí y eso sí la considero grave y yo creo que el auditorio me apoyaría a pelear, así fuera el caso y es que no aparece la mujer. Lo que nosotros hemos visto, más del 60 a 65% –en muchos casos, si no más–; no sólo la participación de la mujer es efectiva en los programas; es decir, en los que asisten a las convocatorias, sino que lideran realmente como tutoras, –para el caso nuestro, como líderes comunitarias– y tienen –en la medida en que aparecen los programas, como se llamen: los que hace el SENA, las convocatorias de educación ambiental, los programas desde la escuelita, etc., etc – la permanencia, el liderazgo, la insistencia, resulta de la mujer. Muy importantes porque se les vuelve, el único escenario de vida pública, de participación en lo público y son quienes jalonan mucho más estos procesos.

Creo que de alguna manera no dejar de lado esto; es decir, nos podríamos – con una visión un poco más compleja– ver todo lo que ha significado la mujer en la vida rural colombiana, etc, etc, pero en realidad en todos estos proyectos de los que se está hablando y en todo el proyecto educativo es fundamental. Creo que también hay que recordar la presencia de los

indígenas, no solamente en etnoeducación. Todo el cuento que se está trabajando y eso si no puede ser dicho sino por ellos, de alguna manera nosotros lo podemos leer, pero ellos han peleado mucho por veinte años de organización, eso es parte de la presencia que no se puede copiar.

Por último pues, resumiendo mis inquietudes, parte de las notas que he tomado, creo que el sospechoso –como diría otro amigo por ahí– discurso del maestro y que lo descalifica, me parece a mí que hay que replantearlo también un poquito y hablar de los maestros. Me parece a mí que es muy diferente el comportamiento, el compromiso, la participación de unos y otros; es decir, los grados... las cosas que pasan en la escuela, eh... la mirada que de pronto hemos tenido en un momento.... la etnografía de la escuela nos ha mostrado la potencialidad de los maestros mismos. Casi me duele un poco cuando homogenizamos al sector rural hablando de un campesino en condiciones deprimentes; eso no es cierto y no es cierto, no es cierto no porque no exista pobreza en Colombia, estoy diciendo es que aquí no se está mirando la diversidad misma porque la diversidad no es sólo que en Antioquia hablamos distinto o comemos, ... la diversidad cultural como tal, sino la diversidad en cuanto a acciones, en cuanto a capacidades, en cuanto a todo esto... e igualmente pasa con la escuela y con los maestros... yo creo que en la insistencia de nuestro querido amigo Fernando y a la cual nos hemos unido, de mirar los trabajos etnográficos que nos mostraron esa diversidad, no se pueden copiar y pasar rápidamente.

Creo que hay que reconocer también –aunque sobre eso, pues también se ha hecho mucha crítica– el papel de la iglesia ahí en el sector rural, en la educación que se ha hecho sobre sector rural.

Me perdonan como lo deshilvanado de las notas y todo pero estoy atendiendo también a que estamos todos un poco de afán. Les agradezco la invitación y que me hayan escuchado. Muy amables.

Gloria Calvo

Bueno, entonces a mí me resta agradecerles inmensamente su presencia, su colaboración, su amabilidad y el profesor Marco, quiere ver si de pronto de aquí pudiera salir una red de educación rural. Le doy dos minutos.

Marco Antonio Piñeros (UPTC)

Bien, rápidamente... son dos minutos y no puedo expresar todos los sueños que tengo; pero quiero señalar que para atender los desafíos que tenemos en la complejidad de la educación rural es necesario crear organizaciones y pienso que este evento no sea un evento único y puntual sino que se

convierta en el comienzo de muchos eventos para seguir discutiendo, porque cualquier cantidad de eventos que se hagan sobre este tema y de esta naturaleza serán insuficientes para poder responder a todos los desafíos que consideramos que es la dimensión de la educación rural. Entonces, yo le proponía a la Doctora Gloria que a partir de este evento propusiese... la propuesta es la de establecer o la de crear una red de pensadores en educación rural, eso implica una red de investigadores, lo que eso significa igualmente, que establezcamos las condiciones para crear una comunidad académica con apoyo de instituciones. Que este evento no es un evento coyuntural sino que sea un evento estructural, porque la idea es la de pensar otra escuela. Mi propuesta es la escuela impensada, eso significa que nosotros tenemos que, a través de esa otra escuela, formar otro tipo de sujeto; otro sujeto para otro tipo de sociedad.

Bien, otra propuesta rápidamente puntual: en todas las experiencias que se han presentado en el día de hoy, más otras que existen, de las cuales no tenemos información, se sistematicen esas experiencias, sean llegadas –le propongo a la Doctora Gloria– a la Universidad Pedagógica Nacional en un centro donde se reúnan este tipo de experiencias con el ánimo de que esas experiencias nos permiten construir conocimiento y a partir de ese conocimiento realmente dirigir nuestra mirada y nuestras propuestas a resolver problemas concretos y específicos.

Entonces, son mis dos propuestas: la Red de investigadores, la Red de pensadores y la sistematización de experiencias y que sea la Universidad Pedagógica Nacional, en cabeza de la Doctora Gloria, la que empiece a esa organización. Yo le decía a la Doctora Gloria: no se queda sola, nosotros desde la UPTC le ayudamos, para ayudarnos desde la UPTC.

Gloria Calvo

Dejaron a la pobre Glorita sin cabeza. Bueno, muchas gracias, de todas maneras nosotros les vamos a hacer llegar en un mediano plazo las memorias del evento y ya pensaremos si cayó en buena tierra la propuesta del profesor sobre la red. Yo creo que una cuestión práctica me parece, es que si ustedes tienen alguna experiencia, si tienen algún dato, le colaboren al Doctor Mauricio. Yo no sé si sea atrevida dando su correo del Crece: Crece, inv de investigación punto epm punto net punto co o sea, su documento ya se lo dí al Doctor Mauricio, pero si de pronto usted Celmira, tiene algo, si tienen alguna cifra...

En esto es tan difícil a veces uno hacer acopio de todo lo que se está produciendo y yo pienso que así sea una cosa inicial, podría ser interesante también que les colaboráramos a ellos en este propósito y sería como una

primera, dijéramos, un primer producto de la red. Bueno, nuevamente un millón de gracias, ustedes no se imaginan todo lo que sufre uno preparando esto...

AGENDA

SOCIALIZACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN RURAL

Agosto 27 de 2003

AGENDA

- | | |
|----------------------|---|
| <i>8:30 – 9:00</i> | <i>INAUGURACIÓN</i>
Dr. Oscar Armando Ibarra Russi, Rector de la Universidad Pedagógica Nacional
Dra. Gloria Calvo, Coordinadora REDUC Colombia |
| <i>9:00 – 10:30</i> | <i>PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO</i>
Dr. Mauricio Perfetti. Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales CRECE |
| <i>10:30 – 11:00</i> | <i>BREAK</i> |
| <i>11:00 – 12:00</i> | <i>COMENTARIOS AL ESTUDIO</i>
Dr. Jesús Alirio Naspirán, Ministerio de Educación
Dr. Luis Fernando Zamora, Fundación Universitaria Monserrate
Dra. Alba Nidia Triana, Magíster en Desarrollo Rural, UPTC Tunja |
| <i>12:00 – 1:00</i> | <i>PREGUNTAS DEL AUDITORIO</i> |
| <i>1:00 – 2:00</i> | <i>ALMUERZO OFRECIDO POR LOS ORGANIZADORES</i> |
| <i>2:00 – 3:00</i> | <i>SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN RURAL</i> |
| <i>3:00 – 4:00</i> | <i>APRENDIZAJES Y PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN RURAL</i> |

PARTICIPANTES

NOMBRE	ENTIDAD	CARGO PROFESIÓN	Correo electrónico
Jesús Alirio Naspirán Patiño	Ministerio de Educación		jnaspiran@mineducacion.gov.co
Luis Fernando Zamora Guzmán	Fundación Universitaria Monserrate		info@fum.edu.co
Alba Nidia Triana	UPTC – Tunja		educarural@hotmail.com
Mauricio Perfetti del Corral	CRECE – Manizales	Director de investigaciones	creceinv@epm.net.co
Jesús Martínez Rivera	Ministerio de Agricultura	Coordinador Grupo Desarrollo Capital humano y social	jesusmartinez@hotmail.com
Margarita López Castaño	Corpoeducación	Directora	mlopez@corpoeducacion.org.co
Ramiro López	Coreducuar	Director	coreducarsat@yahoo.com
Maria de Jesús Erazo	Universidad Javeriana	Maestría Desarrollo Rural	jesus2@hotmail.com
Luis Felipe Trujillo Henao	CRECE – Manizales	Investigador	ftrujiy@hotmail.com
Alexandra Grande Martínez	UPN – Especialización en pedagogía	Docente	alende40@latinmail.com
Caryn R. Castro	UPN – Licenciatura Biología	Estudiante	caryncastrov@hotmail.com
Diana Fabiola Moreno Sierra	UPN – Licenciatura Biología	Estudiante	dianaeduci@latinmail.com
Mario F. Narváez Ortiz	Universidad Javeriana	Médico Veterinario	narvaezm@javeriana.edu.co
Carlos Rodríguez	Departamento Nacional de Planeación	Asesor	chrodriguez@dn.gov.co
Marcela Benítez	SED Sumapaz	Director	mbenitez51@hotmail.com
Maria Fernanda González	SED Mejoramiento	Profesional especializado	mfgonzalez@sedbogota.edu.co
Gerson Hernández	SED	Rector rural	gersonhc@terra.com
Socorro Aguas Pineda	Ministerio de Agricultura	Profesional especializado	saguas14@hotmail.com
Rosa Angélica Benítez	UPN – Educación infantil	Directora proyectos	rosangelicab@terra.com.co
Felipe Villamil	UPN – Maestría Educación	Estudiante	felipevillamilg@hotmail.com
Temilda Olarte de Torres	Secretaría de Educación de Cundinamarca	Coordinadora Educación Rural	tolarte@hotmail.com
Maria Cristina Franco	Universidad de la Sabana	Jefe Área Ciencias Sociales	mariac.franco@unisabana.edu.co

PARTICIPANTES

(continuación)

NOMBRE	ENTIDAD	CARGO PROFESIÓN	Correo electrónico
Jairo Baquero Hernández	Secretaría de Educación	Supervisor	
Raúl David Zárate L.	Secretaría de Educación de Cundinamarca	Supervisor	
Maria Nury Cala Gaitán	Universidad Javeriana Maestría Desarrollo Rural	Consultora	nurycala@yahoo.com
Betty Sandoval G.	Universidad Pedagógica Nacional	Educación infantil	
Pedro A. Camargo L.	Universidad Pedagógica Nacional – Psicopedagogía	Estudiante	yoralejue@hotmail.com
Helmuth Aguirre Fernández	UPN – Licenciatura Biología	Estudiante	helmuthaguirre2@hotmail.com
Claudia Restrepo	UPN – Educación Infantil	Docente	cresptrepo@yahoo.com cresptrep@uni.pedagogica.edu.co
Jaime Chitiva	Secretaría Educación de Cundinamarca	Supervisor	
Hernando Rodríguez	C.E.R.K.	Comerciante	
Leonor Fresneda	Fundación Volvamos a la Gente	Administración de Empresas	lf@volvamos.org
Carmen Alam de Sarmiento	Fundación Volvamos a la Gente	Consultora	calam@volvamos.org
Antonio Sarmiento	SED Rural Pasquilla	Rector	antosarsi@hotmail.com
Lucy García Beltrán	SED	Profesional	lgarcia01@sedbogota.edu.co
Aura María Estupiñán	SED Rural Quiba Alta	Rectora	eseliqubaalta14@redp.edu.co
Inés Elvira Castaño	UPN – Educación infantil	Docente	catan@col1.telecom.co.com
Maria Concepción Pacheco	UPTC – Tunja	Docente	concepcionpacheco@yahoo.com
Marco Antonio Piñeros	UPTC – Tunja	Profesor asociado	antoniopi48@hotmail.com
Luis Fernando Suárez	SED Bogotá	Directivo docente	fernansuarez@hotmail.com
Miguel Ángel Roldán L.	Consultor independiente	Psicólogo comunicador	roldanmiguelangel@hotmail.com
Rafael Blanco Fernández	Secretaría de educación (Huila)	Supervisor	rablanfer@latinmail.com
Nestor Alfredo Díaz	SED Bogotá	Directivo docente	alfred105_4@hotmail.com
Rafael Perdomo Quintero	Secretaría de educación (Huila)	Supervisor	
Olga Isabel Fernandes	Corpoeducación	Coordinadora técnica	ifernandes@corpoeducacion.org.co

PARTICIPANTES (continuación)

NOMBRE	ENTIDAD	CARGO PROFESIÓN	Correo electrónico
Blanca Andrea Rodríguez Jiménez	UPN – Licenciatura Biología	Estudiante	quovadisandrea13@hotmail.com
Pedro Pablo Fonseca	CED El Destino	Rector	
Inés Ochoa de Orjuela	IED Rural La Argentina El Hato	Directora	
José Toribio Urrego	IED Rural Los Andes	Director	
Oscar Moreno Peña	UPN – Maestría en educación	Psicólogo	armo28@hotmail.com
Fanny Zambrano	SED	Directora	fazaor@hotmail.com
Luis Alfonso Rivera	SED	Rector	luisalfonsorivera@hotmail.com
Jaime Enrique Blandon Schiller	Corporación Plantar y Gestar	Director de proyectos	jblandon14@epm.net.co
María Eugenia Osorio	Ministerio de Agricultura	Consultora juventud rural	juventudrural@latinmail.com
Daniel Herrera	UPN – Departamento de Biología	Docente	danhevacot@yahoo.com.mx
Hernán Correa Otero	Fundación Volvamos a la gente	Asesor	hecoter.24@hotmail.com
Diana Marcela Pineda	UPN – Licenciatura en Biología	Estudiante	tatis420@latinmail.com
Alexander Muriel	CIUP- CENDOC	Filósofo	kiliasmus@yahoo.com