



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**EL VALOR DE LA EDUCACIÓN RURAL:
PENSAR-ACTUAR EN TERRITORIO**

ÁNGELA MARÍA PATIÑO MONTOYA



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



**Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen**

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN RURAL: PENSAR-ACTUAR EN TERRITORIO



ANGELA MARIA PATIÑO MONTOYA

**Tesis dirigida por
DRA. MARIA CRISTINA SANCHEZ LEON**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al título de Doctor en Educación

**Manizales, Colombia
AÑO 2023**

Página de Aprobación

Esta tesis fue defendida por ANGELA MARIA PATIÑO MONTOYA, ante el siguiente tribunal de tesis. Se presentó a la Facultad de Educación y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales.

NOMBRE DEL PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

DRA. OLGA LUCIA FERNANDEZ ARBELAEZ

Presidente del tribunal

NOMBRE DEL SECRETARIO (A)

DR. CARLOS VALERIO ECHAVARRIA GRAJALES

Secretario (a)

NOMBRE DEL VOCAL

DR. MARCO AURELIO NAVARRO LEAL

Vocal

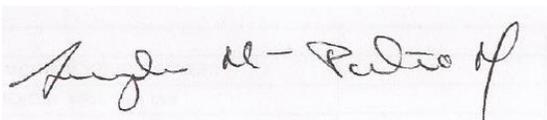
Declaración de Obra Original

Yo declaro lo siguiente:

Esta tesis representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Cuando las ideas de otro autor se han presentado en estas, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Cuando las palabras de otro autor se han presentado en esta tesis, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas correspondientes en el estilo requerido.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Angela M. Patiño M." with a stylized flourish at the end.

ANGELA MARIA PATIÑO MONTOYA

Manizales, 10 de julio de 2023.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	7
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	7
CAPÍTULO I	8
GEOGRAFÍA Y TOPOLOGÍA: ¿REGIÓN, TERRITORIO O INDIVIDUO?	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
<i>Estado de la Cuestión</i>	8
<i>Diagnóstico Inicial</i>	8
<i>Categorías: Subjetividad, Verdad y Territorio</i>	11
JUSTIFICACIÓN	14
POLÍTICA PÚBLICA A LA QUE SE DA RESPUESTA CON EL DESARROLLO DE LA TESIS	15
<i>A Propósito de lo que Perfila un Territorio</i>	17
TERRITORIO: UNA RELACIÓN PARRESIANA	19
EL BIOS	26
EL SUJETO COMO ELEMENTO FUNDANTE DE UNA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN.....	29
EL TERRITORIO: ESPACIO HABITADO	32
TERRITORIO: ENTRAMADO COLECTIVO	38
EL ACONTECER DE LA ESCUELA: LO RURAL EN TENSIÓN	42
CAPÍTULO II	63
METODOLOGÍAS NARRADAS: ENTRE RELATOS Y TRAMAS	63
METODOLOGÍA PROPUESTA	65
PARADIGMA.....	68
<i>Territorio</i>	68
<i>Capital Social</i>	69
<i>Fortalecimiento de las Instituciones</i>	69
<i>Intervención Democrática</i>	69
<i>El Mejoramiento de las Comunidades por el Ordenamiento y Gestión</i>	69
NARRATIVAS	70
ÁMBITO DEL ESTUDIO	71
INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS	74
REVISIÓN DE REGISTROS DOCUMENTALES.....	86
<i>Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País</i>	86
<i>Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad</i>	91
<i>Pacto por la Equidad, Pacto por la Educación. Plan Sectorial 2018-2022.</i>	93
<i>Pacto Histórico Educativo 2022-2026</i>	97
<i>Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023.</i>	98
<i>Plan Regional de Educación del Eje Cafetero: Aprender a Desaprender 2020-2031.</i>	100
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN (APLICACIÓN DE GUÍAS Y ENTREVISTAS CON LOS GRUPOS POBLACIONALES)	102
DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS RESULTANTES	104
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN ESTUDIANTES	106
ANÁLISIS DE RESULTADOS EN DOCENTES.....	112

ANÁLISIS DE RESULTADOS EN RECTORES	119
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN COMUNIDAD.....	124
CAPÍTULO III	132
PROPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA RURALIDAD	132
TERRITORIO	132
<i>Pensar-Actuar en Territorio</i>	<i>132</i>
CAPITAL SOCIAL.....	136
<i>Apuestas de Atención Integral para una Educación de Calidad, con Cobertura, Accesibilidad y Permanencia:.....</i>	<i>136</i>
EDUCACIÓN INTEGRAL, PERTINENTE E INCLUYENTE	146
FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES.....	147
<i>Jornada Escolar Única, Extendida, Complementaria, Diversa</i>	<i>147</i>
CONECTIVIDAD	151
EL MEJORAMIENTO DE LAS COMUNIDADES POR EL ORDENAMIENTO Y GESTIÓN	152
<i>Fortalecimiento de la Educación Media Diversificada</i>	<i>152</i>
CUALIFICACIÓN DEL MAESTRO: DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN	154
INTERVENCIÓN DEMOCRÁTICA.....	156
<i>Empoderamiento de las Comunidades Rurales Pensando y Actuando en Territorio</i>	<i>156</i>
CONSIDERACIONES FINALES	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

Introducción

El presente trabajo de grado de nivel doctoral busca plantear una propuesta de política pública para la educación rural del municipio de Manizales teniendo como base fundamental las implicaciones del pensar-actuar en territorio fomentando y exaltando el valor de la educación rural, mediándola con el concepto de territorio, e incorporando la parresia de Foucault como garantía de conocimiento, verdad y subjetividad, en la que se explora la relación del individuo consigo mismo y con él. En este sentido, el territorio se convierte en el lugar que posibilita dicha relación y la génesis de la educación.

Cuando me refiero a génesis, estoy vinculando el término con un espacio denominado Escuela, y este se entiende en tanto esencia y vitalidad del territorio. Una Escuela, vista como escenario de encuentro, expresión y diálogo, con manifestaciones vitales entre los habitantes de las veredas y los caseríos, tiene un propósito no puede estar sumergido en mera cotidianidad, sino que exige una acción de extraer lo más profundo de la tierra, de sus raíces, vinculadas a sus costumbres, es decir, a su cultura. Así como también las ideas que aproximan e interpretan al campesino a la realidad que subyace en su territorio. Se transitará en tres instancias de argumentación. A saber:

1. En primer lugar, el territorio que alberga una economía basada en el agro y acoge a todos los miembros de la comunidad, quienes, en su cotidianidad y afloramiento de sus costumbres, visten de color y folclor el sitio que habitan.
2. En segundo lugar, un espacio, la Escuela, que establece una expresión social de lo rural y del campesino, pero también obliga a generar una postura política frente a los sucesos que en ella ocurren. Esta expresión no se exime del contexto

educativo, siendo el más prolífico de todos los planos posibles que se crean en la existencia y las dinámicas de un pueblo y su territorio.

3. Las políticas educativas orientadas a la calidad educativa, mediada por investigaciones desde el territorio, estudios que se centren en el diálogo permanente entre la teoría y las necesidades del contexto, un pensar/actuar en escenarios teóricos y epistémicos entrelazados, construyendo propuestas con elementos discursivos como territorio, e institucionales como escuela y políticas públicas.

Este panorama de la educación rural colombiana, desconocida, olvidada y poco atendida por las políticas educativas públicas nacionales será el punto de partida para abordar y descubrir como investigadora y como habitante de la vereda. Se profundiza en la necesidad de conexión entre las políticas públicas de educación y un modelo de educación rural contextualizada en las realidades de un territorio. Esto considerado porque es preciso para el desarrollo y esencial para la autodeterminación cultural, política y social de la región. Realidad de la educación rural Colombiana y específicamente del Municipio de Manizales que da cuenta en gran medida de las ausencias del Estado, de las brechas profundas entre la propuesta educativa rural y urbana, de la falta en muchos de los casos del direccionamiento de maestros y directivos y en gran medida, del poco compromiso de las comunidades circundantes.

Se partirá de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la formulación de una política pública que garantice, mediante un pensar-actuar en el territorio, la calidad de la educación rural en el municipio de Manizales?

Esta tesis de grado tuvo como sujetos de investigación los estudiantes, los padres de familia, maestros y directivos de las 15 Instituciones Educativas Rurales de la Ciudad de Manizales, visitando 49 sedes rurales, 426 estudiantes, 15 rectores rurales, 60 padres de

familia y 32 docentes, estructurada en tres capítulos: el primero es un rastreo epistemológico del concepto de territorio, esto incluye su origen, sus interpretaciones geopolíticas, vínculos entre culturas, el poder y el significado para las sociedades occidentales modernas en términos de producción y transformaciones económicas. Como fundamento onto epistémico se recurre al pensamiento del filósofo francés Michel Foucault, en su noción de poder y control social. Así mismo se realizará un recorrido por la intrusión, evolución y el impacto de la idea de territorio en las escuelas rurales, cuál es la comprensión de estas comunidades al respecto y su relación con el desarrollo propio de los ámbitos de la educación formal. La escuela se convierte entonces en un espacio de reflexión. De igual forma el primer capítulo aborda el planteamiento del problema y la justificación.

En el segundo capítulo se hace una caracterización de las condiciones naturales y vivenciales de los territorios en el que, a través de las narrativas, los relatos y los encuentros con las comunidades rurales, se identificaron las piezas integradoras y permitirían construir el tejido para la formulación de una política pública en función de una educación de calidad en la ruralidad.

Finalmente, en el tercer capítulo se desarrolla un análisis de las políticas públicas y directrices en educación rural emanadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Como resultado de esto, se pretende formular un cuerpo teórico que fundamente un grupo de políticas públicas o un modelo de educación de calidad en la ruralidad del municipio de Manizales, haciendo énfasis en las narrativas que como resultado de los grupos focales, dan cuenta de las líneas a intervenir desde el Estado y/o la administración local y regional.

Por su parte, la metodología narrativa abordado desde los territorios rurales, los resultados y la discusión serán abordados de manera transversal en los tres capítulos, dado

que los alcances de este trabajo de grado se encuentran ligados al planteamiento de una política pública para la educación en la ruralidad.

Objetivos

En ese sentido, los objetivos planteados para la investigación son:

Objetivo General

Plantear una propuesta de política pública para la educación rural del municipio de Manizales teniendo como base fundamental las implicaciones del pensar-actuar en territorio.

Objetivos Específicos:

Objetivo relacionado al marco metodológico: Demostrar la relevancia de las implicaciones de pensar-actuar en territorio en la formulación de una política pública para la educación rural del municipio de Manizales.

Objetivo relacionado con el marco teórico: Explicitar la jerarquía que subyace en la Escuela, su relación con el territorio y el proceso de aprendizaje de los sujetos vinculados a ella

Objetivo relacionado con hallazgos y novedad investigativa: Evidenciar las necesidades prioritarias de la Educación rural del municipio de Manizales mediante la apropiación de los saberes y experiencias en territorio.

Capítulo I

Geografía y Topología: ¿Región, Territorio o Individuo?

Planteamiento del Problema

Estado de la Cuestión

Un estado de la cuestión puede ser determinado en la medida que se separen dos campos de análisis, por un lado, se encuentra todo lo que corresponde a los fundamentos de las políticas públicas conocidas, el diagnóstico, las cifras, y los elementos que existen hasta la fecha emanados por el MEN o por las Entidades Territoriales. Por otro lado, la pregunta académica sobre las reflexiones de fondo en términos de comunidad, sujeto, poder y territorio.

Diagnóstico Inicial

Para dar mayor claridad sobre el problema a investigar, se hace necesario dar una mirada general sobre las condiciones de la Educación Rural en Colombia y las líneas que son prioritarias intervenir en la propuesta de política pública.

Con respecto a lo anterior, el DANE, sobre la población existente en la ruralidad colombiana, señala que para el año 2022 existían 12,2 millones de habitantes en estas zonas, lo que corresponde al 23,7% de la población general del país, los cuales ocupan el 80% del territorio nacional, entre ruralidad dispersa, ruralidad concentrada y ruralidad mixta. De estos, 5.126.734 de colombianos se encuentran en las zonas declaradas como ruralidad dispersa. En este punto es propicio indicar que 696 municipios han sido declarados territorios rurales y representan al 62% de la totalidad de los municipios del país.

Los habitantes rurales se adscriben a distintos niveles de calidad de vida. Entre ellos, el 34,8% se encuentra en pobreza multidimensional, la cual se traduce como privación o escasa intervención en elementos como la salud de sus habitantes, el nivel de educación al que llegan, el sector laboral al que se encuentran, las condiciones de vivienda, los servicios públicos y el saneamiento básico. Esto genera, entre otras cosas, la migración desde las áreas rurales a áreas urbanas, que es un fenómeno que se ha incrementado considerablemente debido a las condiciones de indefensión, pobreza extrema y conflicto armado a las que se someten las regiones rurales del país.

Ahora bien, según el Ministerio de Educación Nacional en cuanto al nivel de educación en la ruralidad, se cuenta con un promedio de 8,4 años de escolaridad en ruralidad dispersa y de 10,5 años en cabeceras municipales rurales. Nivel de escolaridad en el que el mayor nivel alcanzado es la básica primaria, conociendo que el mayor número de habitantes son adultos jóvenes y adultos mayores, con un bajo porcentaje de niños y jóvenes.

Es también sabido que es alto el nivel de analfabetismo registrado, que corresponde al 12,6% de la población rural, valor deshonrosamente alto para los indicadores de cobertura del Ministerio de Educación Nacional. Porcentaje del cual el 16% de los jóvenes con edades por encima de los 15 años no sabe ni leer ni escribir. En cuanto a la conexión con la educación terciaria, solo se cuenta con un 2,1% de la población que ha alcanzado los niveles universitarios y de postgrado.

Según el Censo Nacional Agropecuario llevado a cabo en el año 2014, el 73% de los habitantes rurales infantiles inferiores a cinco años, no está dentro del sistema educativo, no se le presta el servicio de los cinco años necesarios para la educación inicial (párvulos, caminadores, prejardín, jardín, transición); niños y niñas que se quedan en sus hogares con padres y familiares que en su mayoría solo cuentan con el nivel de básica primaria. El 17%

restante, asiste a hogares comunitarios, centros de desarrollo infantil o guarderías. En relación con lo anterior, según el Ministerio de Educación Nacional, de las 43.480 sedes educativas rurales existentes en el país, 32.547 sedes ofrecen el servicio de básica primaria y tan solo 6.700 cuentan con el servicio de secundaria, es decir, tan solo al 8.4% de la totalidad de las escuelas existentes. Del 8.4%, solo el 5.1% de las sedes que ofrecen secundaria cuentan con el ciclo completo de media académica o media técnica y tan solo el 2.4% ofrece educación por ciclos para adultos.

Es lo respectivo a la infraestructura educativa, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional, de las 43.480 sedes educativas rurales, el 70% de las sedes no cuentan con alcantarillado, 40% no cuentan con acueducto, el 13% no cuenta con el servicio de energía eléctrica y el 36% no cumple con las mínimas condiciones para las baterías sanitarias.

D

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida de 2015, tan solo el 50% de los jóvenes rurales matriculados en primer grado llegan al grado undécimo y tienen la posibilidad de culminar sus estudios de colegio, y de ese 50%, tan solo el 22% continúa con la educación terciaria, en la mayoría de los casos, carreras técnicas y tecnológicas. comparado con el 82% de los jóvenes que habitan el casco urbano.

Acerca del acceso al trabajo docente, según la Fundación Compartir, para el año 2018, Colombia contaba con 309.889 maestros de los cuales 106.679 se encuentran nombrados en zona rural, que corresponde al 34% del magisterio colombiano.

Este diagnóstico general evidencia las brechas que existen entre la educación de la ruralidad y la de las áreas urbanas en Colombia, por lo que se plantea la gestación de una política pública para la educación rural en Colombia que permita la creación de lazos e integración entre las directrices de las diversas instituciones, que tenga como línea base la

inclusión social, la participación, que garantice escenarios justos, equitativos. También se pretende abrir las oportunidades para reducir las desigualdades entre lo rural y lo urbano y, en gran medida, que ofrezca espacios de calidad para los niños y jóvenes del campo colombiano.

Categorías: Subjetividad, Verdad y Territorio

El concepto de territorio ha evolucionado sistemáticamente a la par con la noción de geografía, términos que parecieran disímiles, sin concordancia y con historias diversas recorridas. Resulta llamativo que un concepto que las condiciones ambientales, de propiedad, perpetuidad de la especie, conservación de la hegemonía de la raza humana, el control político, económico y de producción de la sociedad actual se entrelace con conceptos que a primera vista distan de la intencionalidad del mismo, con discusiones tan variadas como la evolución de la interpretación del hombre sobre el espacio que habita.

En este trabajo de grado se hace un recorrido desde la evolución misma del concepto de territorio, bajo la premisa de la existencia de las especies y la interacción con el espacio, hasta el vínculo creado por el mismo hombre, con una mirada primigenia, ingenua y hasta soterrada de su conceptualización. Esto permite evolucionar y/o interpretar, si es posible denominarlo así, como un desencadenamiento y relación directa con las cadenas de producción y los fuertes lazos con los sujetos políticos de la sociedad occidental, superando el concepto inicial y transformándose en una relación con el poder.

Esta mirada que se propone es una *contemplación vinculante* con el concepto de parresia, que para Foucault no está asociada a la adulación y a la retórica, sino a la relación

directa con el acto de la verdad, un límite permanente al poder y un desafío continuo a la racionalidad en y de los Estados.

La parresia surge desde la noción del “conócete a ti mismo”, “inquietud de sí” o “cuidado de sí”, tal como los antiguos griegos declaraban en su legado a las generaciones futuras. Estos conocimientos, adquiridos a través de los preceptos de Delfos, son máximas hacia la virtud, y con el tiempo se transformaron en principios religiosos que irremediamente, bajo la óptica de la parresia, se observa a través del sujeto político, filosófico y cristiano, es decir implica un agenciamiento al poder, al discurso racional y la relación directa con la divinidad.

De la misma forma, Foucault también asocia el concepto de parresia a la noción de territorio, construyendo un diálogo entre la verdad y la subjetividad con el uso que ha dado el sujeto al territorio. De esta forma, tiene lugar una visión no solamente centrada en las ciencias biológicas, las características, los rasgos hereditarios y en general las condiciones necesarias para que la raza humana perdure en el tiempo de acuerdo con las condiciones que el contexto le exige. También, y desde una posición holística, se refiere a las acciones que la especie humana le infringe al territorio, como escenarios sine qua non para garantizar la subsistencia del individuo como especie, como comunidad, como población, como Estado. refiriéndose a las condiciones políticas, económicas, y relacionales de cada una de las formas de gobernanza.

Con el desarrollo de esta propuesta se hace un planteamiento entrelazado con el poder de los Estados sobre el origen, los ciclos vitales, las especies, la vida misma en todos y cada uno de los espacios habitados por la especie humana, que a su vez requiere una transmutación de la percepción que se tiene de territorio; un pensamiento liberador que transgreda el

dominio del Estado y el poder de los gobiernos y se enmarque en los requerimientos de las poblaciones y los individuos que habitan el espacio.

Esta situación se vincula con la naturaleza de la parresia, incorporada al conocimiento del individuo. Es decir, no puede haber relación consigo mismo que no pase por el mundo de los otros, y en este sentido el territorio es el lugar o espacio donde esta relación se posibilita y marca los indicios para una intervención de políticas públicas.

Dichas políticas deben estar enmarcadas en la observancia de la Constitución Política de Colombia y garantizar como mínimo el cumplimiento de cuatro aspectos fundamentales:

- Disponibilidad, lo que implica 100% de cobertura en el territorio nacional, es decir, asignar recursos económicos para el normal funcionamiento de las instituciones y el apoyo para la apertura de diferentes sedes en lugares que lo requieran.
- Aceptabilidad, es decir, educación de calidad, garantizada por el Estado, con la aprobación de los integrantes de las comunidades educativas.
- Adaptabilidad según las necesidades de los territorios, valorando y honrando las costumbres y la cultura propia de sus pobladores.
- Accesibilidad, permitiendo/favoreciendo que todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos puedan ingresar al sistema sin distinción de raza, género, creencias, o características físicas, cognitivas y económicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta problema para esta investigación es:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para la formulación de una política pública que garantice mediante un pensar-actuar en territorio la calidad de la educación rural en el municipio de Manizales? y la tesis que se plantea se soporta en el dialogo entre pensar y

actuar en territorio como eje dinamizadores y creadores de políticas públicas que aseguren una educación de calidad en la ruralidad, extendiendo este dialogo en una dimensión activa, vinculante, relacional y no esencialmente cognitiva.

Justificación

Dado este escenario, con un diagnóstico donde se expone una ruralidad con carencias y un Estado que desconoce diversidad de los territorios, se justifica y se reconoce la necesidad de construir una propuesta de política pública para la educación rural, teniendo en cuenta tres aspectos. El primero de ellos es la posibilidad de brindar una propuesta colectiva basada en y para el territorio, fundada en la triada subjetividad/verdad/territorio. Mientras tanto, atendiendo al valor de la equidad, las directrices sociales, el equilibrio en las posibilidades y el compromiso de dar a la educación, en especial en territorios rurales, el posicionamiento de derecho preferente o diferenciado.

En segundo lugar, se justifica el planteamiento de una política pública al ser el medio efectivo para garantizar una educación de calidad para la ruralidad, sector que históricamente ha sido desvirtuado y tratado como población no relevante para el Estado; es necesario e imperativo plantear estrategias de desarrollo de la educación rural que abarque no solo la garantía del servicio, sino también la necesidad de intervención y ejecución de proyectos que garanticen el cumplimiento mínimamente de los aspectos de adaptabilidad, accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad.

Por último, apelando a los ideales de practicidad, se hace imperativo proponer una política pública para la educación rural que garantice las oportunidades para los sujetos relacionados, individuos con capacidad de empoderamiento.

Se justifica pues la necesidad de crear una política pública que genere transformación social en cada uno de los habitantes de las comunidades educativas, con elementos que

brinden una educación de calidad, inclusiva, con recursos, mejorando las condiciones, las potencialidades de sus habitantes, pensada en y para los docentes, los padres de familia, los estudiantes y, ante todo, mediada por las condiciones particulares de los campesinos y territorios. Debe aclararse que ello se busca, sin modificar la esencia misma de las comunidades que allí habitan.

Política Pública a la que se da Respuesta con el Desarrollo de la Tesis

Para contextualizar sobre la formulación de una política pública en educación rural, resulta necesario conocer cuál es la situación de la educación rural. En este sentido, Perfetti (2003) señala para el momento cuando se elaboró este estudio que la experiencia colombiana en educación rural ha dejado tres lecciones: la primera, la experiencia de la Escuela Nueva, diseñada para atender las singulares necesidades educativas de los pobladores rurales, concebido para aumentar la cobertura, mejorar la calidad y garantizar la equidad. Este modelo se basaba en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la vinculación escuela-comunidad y el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno. Según este autor, sus resultados hicieron que se extendiera hasta la educación secundaria mediante la llamada postprimaria rural.

La segunda lección tiene que ver con las alianzas con sectores públicos y privados, que permitió que se logaran varias formas de integración de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales productivas y religiosas. Se destacan el Modelo de Escuela Nueva de Caldas y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) como parte de las respuestas de la sociedad civil a la necesidad de educación rural.

La tercera fue la definición de un proyecto a largo plazo para la atención de exigencias educativas del ámbito rural. Así nació el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER), que se fundamentó en lo que se denominó Contrato Social Rural (1996) y que pretendía ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica secundaria y media técnica

en las zonas rurales del país. El PER estableció cuatro aspectos centrales: cobertura y calidad de la educación, fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos, formación para la convivencia escolar y comunitaria y Educación Media Técnica Rural.

En términos de política pública, la Educación Rural es un tema poco abordado en el país, pues posterior a los congresos nacionales de Educación Rural realizados en Manizales (2004), Villavicencio (2007), Medellín (2010) y Bogotá (2016) se llegó a la conclusión de que existían unos aspectos innegociables que debían ser considerados por una política pública en educación rural. Estos aspectos son: la mirada sobre la educación en contextos rurales, fortalecimiento institucional, financiación, fortalecimiento de procesos de liderazgo educativo, construcción desde la Educación Rural, garantía de condiciones dignas para el aprendizaje y la convivencia, maestros y pedagogías rurales, fortalecimiento de propuestas educativas rurales, ampliación de oferta T&T y universitaria en áreas afines al área rural y las vocaciones regionales. Estos aspectos se fundamentan en la premisa de orientarlos en dos líneas prioritarias: educación y pedagogía rural y el concepto de desarrollo rural, tal como se concluyó en el Congreso Nacional de Educación Rural (2010). En este se indicó que, en torno al desarrollo de las naciones existe una crisis asociada a la territorialidad rural, y al uso de los recursos naturales, se insiste en la sobreexplotación y en la acumulación de capitales a costa de un armónico y justo desarrollo humano. Por esto se hace necesario una integral política de Estado determinado por los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la superación de la pobreza y la convivencia pacífica dentro de los territorios que habiten.

Congresos que desencadenaron en la conformación de la mesa nacional de Educación Rural, cuyo fin último es trabajar mancomunadamente por el planteamiento de una política

pública para la Educación Rural, la cual brinde una escuela de calidad y garantice la cobertura en todo el territorio nacional.

Al respecto, Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) indican que, de acuerdo con lo expresado por la Misión de Transformación del Campo (2014), Colombia posee una deuda histórica con la ruralidad, pues a sus habitantes se les han negado oportunidades que los residentes del casco urbano han tenido. Enmarcado en los acuerdos de paz, se acordó una Reforma Rural Integral. Esta consideraba que

En cuanto a los derechos en general, acceder y usar la tierra, eliminar la pobreza extrema, disminución de la pobreza rural, impulso de la agricultura familiar, la seguridad alimentaria. Y en el ámbito de lo educativo, un plan especial de educación rural que contemple la permanencia productiva de jóvenes en el campo e instituciones educativas sintonizadas en el desarrollo rural (Martínez-Restrepo, et al., 2016; delegados del Gobierno de Colombia-FARC-EC, 2014).

Los autores citados resumen esto en cuatro problemas fundamentales: a) baja matrícula en educación básica secundaria, alta deserción y consecuente baja tasa de graduación; b) diferencias en la calidad de la educación, evidenciado a través de la comparación de los indicadores de rendimiento académico entre población rural y urbana; c) alta extra edad y bajos niveles educativos; y d) poco acceso a la educación superior y significativa deserción.

A Propósito de lo que Perfila un Territorio

El concepto de territorio ha evolucionado de forma paralela con la noción de geografía, y su desarrollo analítico ha estado atravesado por varias perspectivas de análisis. En este capítulo se hace un recorrido histórico por la evolución del concepto de territorio

desde sus preludios, apoyándose en geógrafos del siglo XIX, donde se reducía a la premisa de la existencia de las especies y la interacción con el espacio, incluso el vínculo construido por el mismo hombre, hasta su evolución a las interacciones con las cadenas de producción y con los sujetos políticos de la sociedad occidental.

Esta definición está vinculada especialmente a las demandas y necesidades del individuo, asociadas a las dinámicas del mercado, el desarrollo económico y con las lógicas del poder, desconociendo otro tipo de entendimientos y presuposiciones que están fundamentados en la interacción con la naturaleza y sus elementos constitutivos.

La palabra "territorio" es un sustantivo que etimológicamente se origina del latín *territorium*, cuyos componentes léxicos son: *terra* (tierra), más el sufijo *-orio* (pertenencia, lugar). En este sentido, el término hace referencia a la pertenencia de una tierra, sustentada en virtud de la conservación de las especies, de una batalla permanente entre las condiciones y relaciones del medio con los factores físicos, químicos y biológicos que lo constituyen. Así pues, se presupone el reconocimiento del origen, la base fundante del engranaje de la vida y sus elementos integradores.

Por otra parte, en términos formales, la Real Academia de la Lengua Española lo define como “porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia”, es decir, una instancia que supera la barrera de la naturaleza, las capacidades dentro del espacio y el uso de los recursos. A través de esta conceptualización puede asociarse más el territorio con su dominio por parte del Estado.

Ahora bien, en el diccionario Etimológico también se vincula con la definición “que a diferencia de las provincias, depende administrativa y jurídicamente de la nación”, con la cual podríamos acuñar el término de frontera o límite, división del terreno y de manera soterrada excusa para el usufructo de sus riquezas, lo que coincide con otras de las acepciones

de la Real Academia de la Lengua Española “circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga”, implicando región, término, zona, sección. De la misma forma, encontramos en la definición de la RAE como términos vinculados, “nicho o lugar, terreno, campo o esfera de acción”. También puede ser un lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero donde vive un determinado animal o un grupo de animales, y que es defendido frente a la invasión de otros.

De esta manera inicia el recorrido histórico y la discusión asociada al vínculo existente y latente con las propuestas filosóficas de Michel Foucault acerca de la concepción del territorio como una relación parresiana.

Territorio: Una Relación Parresiana

La idea de territorio ha tenido diferentes acercamientos en los últimos dos siglos. Estos navegan desde la percepción misma del espacio geográfico hasta la concepción y relación con el poder y las relaciones de cooperación entre los individuos. Esta se configura como una triada concebida desde la dinámica entre el espacio, poder y saber, que va desde las características propias de la especie humana, las condiciones del entorno, las necesidades de las especies, hasta un pensamiento asociado a las estrategias políticas, los vínculos entre las culturas y los mecanismos del poder, lo que caracteriza y genera líneas de acción en las sociedades occidentales modernas y marca las pautas de las cadenas de producción y las transformaciones económicas.

El pensamiento de Foucault no se asocia con mirada del desarrollo vinculada a ideologías y paradigmas que se imponen a través del Estado, el poder social, el control religioso, el castigo, la disciplina, la sexualidad, el lenguaje, la normalización. Tampoco

existe una defensa de las instituciones, como la Escuela, los hospitales, las cárceles, entre otras, o enfatizar en las dinámicas de dominación.

Esta mirada que retomamos se vincula al concepto de parresia, que para Foucault no está asociado a la adulación y la retórica. Es en realidad una relación directa con el acto de la verdad, un límite permanente al poder y un desafío continuo al sentido común de los Estados, tal como lo describe Castro (2016):

Foucault sostenía que no conocía otra definición de la filosofía más que la de una política de la verdad, es decir, de los efectos de saber y verdad que son producto de las luchas y enfrentamientos en el seno de la sociedad; a la luz de sus últimas investigaciones ella se definirá como movimiento de la parresia, de la fuerza de la palabra libre. (p. 34).

La parresia surge desde la noción del “conócete a ti mismo”, “inquietud de sí” o “cuidado de sí”, tal como los antiguos griegos declaraban en su legado a las generaciones futuras. Estos conocimientos se compartían a través de los preceptos de Delfos, estimados como guías en el camino hacia la virtud que, con el tiempo, se transformaron en principios religiosos. Bajo la mirada de la parresia, se observa a través del sujeto político, filosófico y cristiano, es decir, implica una dinámica del poder, el discurso racional y la relación directa con la divinidad.

De la misma forma, Foucault asocia el concepto de parresia a la noción de territorio, construyendo un diálogo entre la verdad y la subjetividad que han acompañado esta idea. Por ejemplo, Foucault (1975) expresa sobre los saberes de la biología:

una serie de fenómenos que me parece bastante importante, a saber: el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una

estrategia política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana. (p. 29).

Es decir, se hace una revisión del tránsito desde la interpretación de la relación entre la naturaleza y la importancia de las especies que la habitan, hasta las implicaciones políticas del espacio geográfico, las fronteras, los límites, el dominio. Esto nos hace pensar que la parresia configura el vínculo entre el individuo y el territorio que habita; aquella en la que se identifican los tres conceptos parresianos básicos de Foucault: subjetividad, verdad y poder.

Estos tres conceptos se relacionan con el de territorio, y esta es una relación parresiana que, según Foucault, pone de manifiesto el vínculo entre sujeto y verdad. Esta puede verse como una verdad condicionada por el poder y el saber. Chamorro (2007), en medio de su lectura del filósofo francés, entiende que este presupone que:

Foucault podría aducir que la verdad más positiva sería la verdad transparente, es decir, aquella que acepte que procede de una relación de fuerzas que ella misma perpetúa recursivamente. La verdad que acepta su temporalidad, su historicidad y su generación a través de una relación de poder, refleja de un modo más honesto el acceso de los humanos al saber y no se oculta tras la máscara de la idealidad o la perfección. Una verdad tal entraría en el campo de batalla sin miedo, porque se enfrentaría en igualdad a tantas otras que así lo hicieran. (p. 56).

En esta tesis se propone introducir la lógica del funcionamiento y el sentido del territorio en el marco de los requerimientos de las poblaciones que lo habitan, sobrepuestas ante los intereses de los Estados y las instancias del poder, e incorporadas a las disposiciones del sujeto. Aquí suponemos una parresia incorporada al conocimiento del individuo, es

decir que no puede haber una relación consigo mismo que no esté atravesada por la representación de los otros. Un territorio es el lugar o espacio donde esta relación se consolida.

Con la intención de ilustrar las relaciones parresianas en el marco del territorio, el artista Español Dionisio González¹ describe una relación bidireccional entre territorio y parresia, donde propone una visión entre verdad y subjetividad del territorio.

En su obra “Parresia y Lugar” (2017), expone el drama existente entre la dominación de la especie humana sobre los recursos, el espacio, el lugar. Es decir, muestra la radiografía de la relación entre verdad y subjetividad del territorio. Se trata de una parresia que implica develar la intencionalidad del individuo sobre el territorio que habita, de aquello que ha sido de dominio público en la construcción de las sociedades occidentales en torno al origen y transformación del concepto. Nos referimos a la relación entre poder, estatus, economía, producción, Estado, gobierno y territorio, pero que en esencia se desliga de su condición más profunda, es decir, su relación con la vida y la sostenibilidad de la misma.

Lo que González (2017) describe como topografía *del terror*, se refiere a la condición de los humanos que habitan los más escondidos espacios de un territorio, sin temor, sin prejuicios, sin conciencia. Es una relación deformada entre la naturaleza y lo que él denomina el “naufragio humano”:

¹ Dionisio González, artista visual y fotógrafo asturiano, nacido en 1965. Reconocido por su trabajo escultórico, fotográfico y visual. Doctor en Bellas Artes, cuya tesis se encuentra relacionada con “la estética del horror”. Su propuesta se enmarca en un diálogo permanente entre arquitectura y diseño, creando lazos entre creación y destrucción. Su impronta se centra en la relación con la naturaleza y lo que él denominó “Naufragio Social”, exponiendo el contraste entre el caos y la belleza, lo que él traduce en propuestas fotográficas transformadas digitalmente y que son interpretaciones propias de distintos lugares del planeta. Una de sus exposiciones más reconocidas es aquella denominada “parresia y lugar”, exhibición que pone de manifiesto su preocupación por el vínculo existente entre la naturaleza y el espacio ocupado por el sujeto, una interrelación con el pensamiento parresiano Foucaultiano, donde se hace énfasis en la verdad y la subjetividad.

Nunca antes, la arquitectura había estado tan alejada, tan desocupada, de la socialización de los espacios. Esta forma de habitar se podría definir como arquitectura de la violencia y la seguridad. Estas nuevas estéticas de la seguridad, junto con la proyección de espacios fulgurantes de la cultura y el entretenimiento, están sembrando el territorio tecnológico y urbano de ruinas distópicas (...) están somatizadas por una nueva topografía del terror, fundamentadas en ocupar todos los espacios huecos del mundo. (p. 87).

Resulta interesante que lo que para González es “Naufragio Humano” o “Naufragio Social” vistos desde la óptica de la relación parresiana, en la que confluyen subjetividad, verdad y territorio. Esta narrativa se trae a la temática que nos interesa en este trabajo de investigación, en tanto corresponde a la *Odisea Comunitaria*, a la contingencia de los actores que convergen en el devenir de la Educación Rural.

Una Educación Rural, vista como escenario de encuentro, expresión y diálogo, en el que participa desde el habitante de las veredas y los caseríos, hasta las distintas formas de manifestación del sentir del pueblo. Es decir, una escuela que profundiza la tarea del maestro rural y cuyo propósito debe obedecer a una misión intrínseca, debe extraer lo fundamental de la tierra, de sus raíces, de sus costumbres, de su cultura, así como de las ideas que aproximen al campesino a las condiciones en las que está inmerso el país.

Estas circunstancias son indicio de una odisea comunitaria que demanda una Escuela Rural, contrariamente a las pretensiones de las grandes concentraciones de poder, convoca a la interpretación del territorio, de un aprendizaje continuo, permanente del ser del campesino. Se trata de un espacio académico y pedagógico fundada en las condiciones y características de un entorno sui generis, una escuela que debería ser representada, estimada y afirmada por

el Estado y sus instituciones como espacio único y ante todo representativo de la idiosincrasia del pueblo latinoamericano.

Es decir, la Escuela Rural implica una odisea comunitaria que efectivamente en muchos de los casos, referencia una serie de peripecias, acontecimientos, situaciones que afloran y reafirman otras realidades en el contexto rural, habitada por sus protagonistas, y a su vez, cohabitada por otros actores que modifican el flujo normal de la esencia de la Escuela misma, abandonada en la mayoría de los casos a los aconteceres políticos, sociales y de orden público de la zona, sin presencia permanente del Estado, de la administración local de turno, e incluso, en ocasiones, sin el acompañamiento de los directivos asociados al establecimiento educativo.

La escuela se convierte en el lugar de refugio, de encuentro, de compartimento, de socializar de los niños y jóvenes. Es un sitio que brinda la posibilidad del disfrute y la alegría, teniendo en cuenta el desasosiego que recorre las montañas y valles del campo.

Es en la escuela donde los niños y jóvenes aprenden disciplinas como las matemáticas y las ciencias sociales, pero también construyen espacios de felicidad en su niñez. No obstante, esto se ha visto interrumpido por el conflicto armado o por la situación económica y familiar que viven la gran mayoría de los campesinos, bien sea por el abandono del Estado, de las ciudades cercanas, de los gobernantes y de una sociedad indiferente ante el trabajo y la vida en el campo. Todo lo anterior constituye un panorama que puede ser visto desde el concepto de parresia.

Foucault y González desde diferentes miradas filosóficas, nos permiten vincular el territorio a la lógica de una relación parresiana, pues no se encuentra ligado exclusivamente a la tierra o al medio ambiente, sino que trasciende hacia la sostenibilidad de la especie humana, y con mayor ahínco, a un territorio que fundamenta el poder del estado, donde se

sientan las bases y se alimentan las raíces de la economía, el poder y el conocimiento. Se trasciende del ser y sentir de una naturaleza viva, relacional, interdependiente, para posteriormente leer el espacio geográfico, la región, la población y la comunidad como centros generadores y productores de la economía global que moviliza la sociedad occidental actual. Al respecto, González (2017) lo describo como:

Es una convicción personal realizar una lucha denodada para saldar la deuda que históricamente tenemos con la calidad de la educación en la ruralidad de nuestra región, que se tengan condiciones idóneas en infraestructura, recursos físicos y sobre todo humanos, excelentes profesores, preparados, comprometidos y con la convicción enraizada que es, en esta esfera, donde germina el cambio real hacia la paz, hacia la sostenibilidad y hacia el cuidado de nuestro entorno.

La ruralidad es el espacio para soñar, con los pies puestos en “nuestra tierra” en el país que queremos, en el empoderamiento de nuestros campesinos, recuperar nuestra esencia agrícola.

La educación rural de calidad con excelentes recursos y orientada hacia la investigación, posibilitará que el campo, sustento de todos, **reverdezca** como alternativa para mejorar las condiciones de vida de extensas comunidades y a su vez se potencie el arraigo de los campesinos a la tierra, a su productividad y a su idiosincrasia.

Entonces, el valor, la esencia misma de la naturaleza, el don de la vida, la interacción entre las especies, la propia evolución y la sobreposición de la tierra da paso al hombre y todas las condiciones que implica su sostenibilidad. Inicia con una toma tímida del entorno y paso a paso se transforma en una relación unidireccional, cuyo máximo beneficiario es la especie humana, que se traduce en poder del Estado sobre el territorio.

El BIOS

Un territorio en el que subyace una visión transformadora, donde predominan las necesidades y disposiciones de los seres humanos y el Estado trabaja en función de satisfacer sus propios intereses. Aquí converge un concepto de territorio que se trata de una forma de defensa social, en el que las múltiples y variadas particularidades de las comunidades se convierten en poder, que Foucault (1978) plantea como **biopoder**, entendido como una técnica empleada por los Estados para el sometimiento de las comunidades y así lograr cumplir los objetivos del Gobierno, es decir "explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población" Foucault (1978). De la misma manera, se plantea que:

Siempre he estado en desacuerdo en lo que se refiere a esta noción de represión. Respecto a las genealogías de las que he hablado, la historia del derecho penal, del poder psiquiátrico, del control de la sexualidad infantil, etc., he intentado mostrar cómo los mecanismos que se ponían en funcionamiento en esta formación del poder eran algo diferente, y de cualquier modo mucho más que represión. La necesidad de analizarla mejor nace de la impresión que tengo de que esta noción, tan usada actualmente para caracterizar los mecanismos y efectos del poder, es totalmente insuficiente para su análisis. (p. 88)

Esta categoría del poder es desarrollada en su obra *seguridad, territorio y población* y evoluciona con nuevos matices dentro la relación entre poder y saber, denominándola **biopolítica**. En esta, originalmente vincula la relación entre política y vida, asociando la política con la vida biológica y cultural de las sociedades, implicando una relación

bidireccional entre la estabilidad de la naturaleza corpórea y el poder del Estado. Según Foucault (1978):

El control de la sociedad sobre los individuos no solo se efectúa mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista es lo biopolítico lo que importa, ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una entidad biopolítica, la medicina es una estrategia biopolítica. (p. 88).

La mirada que nos brinda Foucault, desde el biopoder y la biopolítica, evidencia una transición de la conceptualización de territorio. Esta mutación ha develado los principios y paradigmas que se han desarrollado alrededor de la idea, donde la geografía ha sido protagonista, la descripción de los espacios, la dominación de las especies, el control biológico; pero a su vez ha emergido la visión del hombre ante la tierra, la necesidad de poseerla y utilizarla para su beneficio. Foucault (1976) indica que “la mutación histórica entre ‘hacer morir’ o ‘dejar vivir’ a un poder focalizado sobre la vida de las poblaciones simbolizado bajo el nuevo sintagma de un ‘hacer vivir’ o ‘dejar morir’ a las mismas” (p. 104).

A esta visión de territorio se suscribe de igual forma el término **biomoral**, entendida como una relación entre los aspectos éticos y morales asociados a las decisiones de sostenibilidad y transformación de la vida. La **geopolítica** se encuentra relacionada al control que ejerce el Estado sobre ciertos territorios, lo que implica el incremento del poder de manera comparativa con otras comunidades. La **geomoral** es aquella que tiene en cuenta las costumbres, valores e intencionalidades de los individuos sobre el territorio, lo que implica

organización de las comunidades y ejercicio del poder de los Estados y sobre las instituciones, esto es, un poder que transmuta en normalización. Veiga (2013) sugiere que:

Un componente imprescindible para el funcionamiento y la acción de la biopolítica, pues es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, a través de y más allá de todos nosotros. No es difícil comprender la centralidad de la educación en los procesos por los cuales el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes (y dominadores) en las sociedades contemporáneas. (p. 151).

En síntesis, conceptos como biopoder, biopolítica, biomoral, geopolítica, geomoral, que cohabitan intrínsecamente con el territorio, abren la interpretación que hacemos del territorio, mostrando un tipo de interdependencia. Esto deja claro que el concepto de territorio no implica simplicidad, sino que se trata de unos elementos vinculantes con el Estado, el manejo del poder, el uso de la tierra, la permanencia de las comunidades, la riqueza personal de los individuos y la sostenibilidad de las dinámicas entre especies. En medio de este entendimiento interseccional, se puede identificar la relación entre verdad y subjetividad que propone Foucault, subjetividad y verdad, subjetividad y territorio que constituye la relación parresiana que interpretamos.

Ahora bien, la relación parresiana no consiste únicamente en la crítica a las relaciones de dominación y poder del Estado sobre el territorio y la pertinente necesidad de exaltar la participación de las poblaciones. También nos referimos a un concepto que profundiza en la aprehensión del conocimiento del ser, del sujeto en relación con el otro, la vida en comunidad, las relaciones entre las poblaciones, las interacciones, el reconocimiento de la

otredad, la particularidad del individuo, reconociendo y viviendo armónicamente con la diversidad pero legitimando el territorio como el lugar que lo cataliza.

Lo que implica irremediamente el reconocimiento del BIOS como un elemento presente, vivo, coherente, interdependiente, correlacionado del territorio. Esta interpretación no excluye el poder de los Estados sobre los territorios, pero sí alude a una exégesis entre biopoder, biopolítica, biomoral, geopolítica y geomoral como temas fundantes e incluyentes con la génesis y posterior asimilación e interpretación de la noción de territorio.

Se infiere entonces que la triada parresiana, “verdad, subjetividad y territorio”, que se configura como eje analítico de esta tesis, se basa no solo en un territorio a la disposición de la especie humana y sus pretensiones por aumentar del poder material y simbólico. Más bien nos induce a una especie de empoderamiento de las individualidades, del ser y el reconocimiento del otro como pieza fundamental para el desarrollo de las regiones. Esto se hace identificando y empleando el territorio como un escenario natural para el crecimiento y reconocimiento de la humanidad, es decir, proponemos una relación vinculante entre el territorio y el despliegue del ser.

El Sujeto como Elemento Fundante de una Política Pública para la Educación

Ya se han mencionado las bases de la relación parresiana del territorio, es decir que profundiza en el discernimiento del ser, del individuo, del yo interior, reconociendo la diversidad de las poblaciones y sus comunidades, pues estas son características que, en conjunto, se vinculan a la relación subjetividad/verdad/territorio.

Ahora bien, se propone un territorio como escenario natural del desarrollo y expansión del sujeto como elemento educable. Esto quiere decir que si el hombre despliega sus capacidades acordes al territorio que habita y las relaciones que construye con su entorno, esto le posibilita la vinculación con grupos, poblaciones y comunidades, por lo que se genera

un escenario para el perfeccionamiento de prácticas y/o “experiencias” que impulsan su interés por el conocimiento. Tal como lo enuncia Marshall (1973):

El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es el ser humano. En otras palabras, «sujeto» lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: un producto del discurso. (p. 63).

En esta investigación nos referimos a un sujeto que, en medio de su formación personal, familiar y académica, adopta, interioriza y hace una introyección de los elementos de su territorio. Lo que en palabras de Foucault se entiende como las normas es lo que le permite al sujeto acoplarse en tiempo y espacio a su comunidad, las cuales dan la pauta para un condicionamiento relacional, económico, político, educativo y de generación de conocimiento, propio de la época concreta a la que se adscribe.

Es decir, a través de la triada subjetividad/verdad/territorio, asumimos a un sujeto que expande sus fronteras cognitivas a partir de la interacción con el otro, del reconocimiento de las intersubjetividades, como una necesidad del individuo por compartir la experiencia, la conciencia, el conocimiento con el otro. Uicich (2011) expresa que estas son:

Experiencias atadas a un compromiso con la verdad por medio del cual sólo es posible constituir la propia subjetividad en una apuesta riesgosa que incluye el hablar franco (parrhesía), el cuidado de sí (epimeleia heautou), el conocerse a sí mismo (gnothi seauton). (p. 33).

El sujeto conoce y crece cognitivamente en la medida que aprehenda su territorio, se empodere, lo visibilice, se adapte a sus condiciones y genere multiplicidad de estrategias para

hacer de él un medio eficaz para nutrir propio conocimiento y viabilizar la evolución del otro. Se trata de mi yo reconociendo y empoderando la particularidad del otro.

Concebimos entonces, un proceso de aprendizaje, en un escenario como la Escuela, mediado por el territorio, donde la preocupación latente por la verdad impera y marca la huella del conocimiento del ser e instiga a que la correspondencia entre la relación parresiana y la subjetividad cobre mayor importancia. Tal como lo enuncia Foucault (1975):

Hay que admitir que el poder y el saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. No es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder/saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como los dominios posibles de conocimiento. (p. 112).

Se trata entonces de un proceso de aprendizaje que permite la concurrencia, no solo de la exploración y la comprensión del territorio, sino también, cuando ya se ha superado esta etapa, se pasa a la instalación y expansión del poder. Pero como se dijo anteriormente, un poder que supone la dominación, pero no del territorio, sino del conocimiento.

Es allí donde se instala la relación parresiana entre subjetividad, verdad y territorio, la cual escala, se estructura, y se convierte en el elemento primordial de la educación en cualquier escenario posible.

Solo cuando el individuo se empodera de su territorio, pero a su vez lo toma, lo analiza, lo cataliza y lo emplea como fase para el mejoramiento de sus medios asistimos a un entorno que favorece el proceso educativo, indistintamente del territorio a analizar. Tal como Foucault (1974) lo expresa ante el dominio del conocimiento y la subjetividad que conlleva:

El saber sobre algo, más concretamente, el saber sobre el hombre se rige por un conjunto de «epistemes» fragmentarios, finitos y temporales, que, al hablar sobre el ser humano, lo constituyen en su propia objetividad. Son «a priori históricos» que intervienen en el ejercicio mismo de la representación. (p. 116).

Así pues, la relación parresiana se fortalece, el individuo reconoce y estima la relación con el otro, se constituye dentro de una triada donde sus elementos fundantes se robustecen, se encuentran, dialogan, se retroalimentan, se incrementan, subsisten con la existencia del otro.

Básicamente, el proceso educativo se fortalece si el ser humano ha llegado a estos estadios de comprensión del territorio, a un nivel de reconocimiento del BIOS que subyace en todos sus elementos.

El Territorio: Espacio Habitado

A continuación, se inicia un recorrido por el devenir histórico desde el siglo XIX, época en la se origina la conceptualización de lo que hoy llamamos territorio a través de la noción de geografía, las expediciones botánicas y la teoría de la evolución, hasta asistir a la transformación de la concepción de un territorio coligado a la producción y a la proliferación de la economía y el poder de los Estados.

El concepto de territorio inicia su recorrido de la mano con el concepto de geografía, tomado como descripción o estudio de la tierra, sus especies vegetales y animales, la superficie, la diversidad, los procesos biológicos, físicos, químicos, entre otros fenómenos ocurridos en el espacio terrestre.

El concepto de territorio se fundamenta en Colombia desde los naturalistas alemanes Alejandro Von Humboldt y Vladimir Koppen, cuyo amplio dominio en diferentes áreas del

conocimiento como botánica, ciencias naturales, matemáticas, física, geología, entre otras, los condujo a la descripción de ambientes naturales propios de las colonias españolas de América del Sur y Centroamérica, precisando en ellas aspectos teóricos y metodológicos, en los cuales cobra especial atención los trabajos cartográficos asociados.

En obras como ‘Viaje a las regiones equinocciales del Nuevo Continente’, ‘Atlas geográfico y físico’ y el ‘Atlas pintoresco’, Humboldt (1845) hace un estudio detallado de la Orinoquía y Amazonía y en términos generales de los andes suramericanos, describiendo metódicamente los trópicos, con sus especies e interacciones coligadas. En su obra *Cosmos* (1845), inclina sus estudios por las relaciones existentes en el espacio, la globalidad y todos los fenómenos e interacciones que se presentaban diariamente en la naturaleza, detallando en sus estudios los elementos constitutivos, cualidades, características del espacio terrestre, altitud, latitud, temperatura, precipitación e interacción. El territorio era considerado como un lugar habitado por las especies, en el cual coexistían con los elementos constitutivos del ecosistema.

Finalizando el siglo XIX, se asocia el espacio como parte de la interacción con el hombre. Federico Ratzel (1875) estudia sobre la relación bidireccional entre la población y el espacio geográfico, los acontecimientos históricos de los fenómenos naturales y sus consecuencias sobre la población y el espacio y la designación de la geografía política como resultado de las prácticas de los individuos que habitan dicho espacio. El autor indica que “la geografía del hombre no podrá tener una sólida base científica hasta que se sitúen como piedra angular de sus fundamentos las leyes generales que regulan la difusión de toda la vida orgánica sobre la Tierra”.

A través de la geopolítica, término asociado por Ratzel, se analiza la relación entre espacio geográfico y población, indicando que es a través de las relaciones entre las

poblaciones lo que permite su adaptabilidad y desarrollo. De igual forma, enfatiza en la idea del intercambio entre las poblaciones como mecanismo de fortalecimiento del Estado, para garantizar la supervivencia y optimizar la competencia, lo que denominó espacio vital.

El espacio vital es el término que se define como la evolución del concepto de territorio, después de superada la noción básica asociada a las condiciones del contexto, los recursos y las especies existentes, que dio paso a una asociación de los escenarios necesarios para la existencia de las especies, específicamente la raza humana y así poder garantizar, no solo la sostenibilidad, sino también la perpetuidad de la especie.

Foucault integra a su teoría esta noción de la vida humana asociada al espacio, cuyo vínculo se materializa a través del territorio y lo que él asocia con la definición de población (1978): “masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la reproducción, la enfermedad” (p.112), por lo que el territorio es la fuente del progreso de las poblaciones, así como centro dinamizador de la vida y su entorno.

Lo anterior indica que el concepto de territorio no solo se concibe por los geógrafos de turno, sino que existen otro tipo de lecturas del contexto, que permiten el diálogo entre las concepciones filosóficas y las corrientes del pensamiento científico.

Ahora bien, tanto Humboldt como Ratzel relacionan el concepto de espacio geográfico con la teoría de la evolución biológica por selección natural de Charles Darwin (1859). Este definió la evolución como “descendencia con modificación”. Las especies que habitan el espacio cambian con el tiempo, compartiendo ancestros comunes, evolucionando de acuerdo con las limitaciones del entorno, generando individuos que heredan los rasgos predominantes que favorecen la supervivencia y la reproducción por varias generaciones. Especies que se adaptan cada vez más a las condiciones de la naturaleza y de las características del espacio geográfico:

Considerando la distribución geográfica, si admitimos que durante el largo transcurso de los tiempos ha habido mucha migración de una parte a otra del mundo, debida a antiguos cambios geográficos y de clima y a los muchos medios ocasionales y desconocidos de dispersión, podemos comprender, según la teoría de la descendencia con modificación, la mayor parte de los grandes hechos capitales de la distribución geográfica. Podemos comprender por qué ha de haber un paralelismo tan notable en la distribución de los seres orgánicos en el espacio y en su sucesión geológica en el tiempo, pues en ambos casos los seres han estado unidos por el lazo de la generación ordinaria y los medios de modificación han sido los mismos. (Darwin, 1859, p. 42).

Hasta finales del siglo XIX se referencia al territorio como espacio geográfico estático, con interacciones internas pero ubicado en el mismo lugar, creador permanente de la vida, las especies, cimiento para la sostenibilidad de la raza humana, lugar que media entre la naturaleza y las exigencias evolutivas de las especies, logrando conservar las características propias del entorno.

Aparece entonces Eliseo de Reclus (finales del siglo XIX), geógrafo francés que rompe abruptamente con el concepto de territorio como un lugar acabado, estático, y con interacciones determinadas. A su manera, concibe a los seres humanos como agentes activos, generadores de cambios y promotores de la conservación y la transformación de la naturaleza. En su teoría plantea una vinculación entre la geografía política y los estudios geopolíticos, la importancia vital del individuo, su acción sobre el espacio y como agente imprescindible en la conservación del territorio. Según Reclus, el individuo y su interacción con el medio ambiente contribuyen abiertamente a la evolución de las sociedades, la construcción de las interrelaciones, la evolución de las dinámicas entre los individuos y, ante

todo, la regulación del poder sobre los territorios, que es vinculante a la libertad y a la justicia en los seres humanos.

De acuerdo con lo que propone Reclus, la comprensión de territorio se extiende a un paralelismo en el que se acompaña la dimensión ecológica con el sentido social, es decir, en la que se agencia el territorio tradicional con el territorio geomoral del individuo, del colectivo, de las poblaciones y toman fuerza conceptos como la libertad, la justicia, la otredad, la alteridad, a los que subyace la existencia de un territorio como una relación parresiana. En este sentido, el territorio deja de ser un elemento constitutivo de la naturaleza y pasa a ser una simbiosis con el individuo, se supera la barrera del medio ambiente como elemento fundador y se configura una tesis asociada a la presencia del ser humano sobre el territorio. Esto afecta directamente las interacciones y le otorga mayor relevancia a las decisiones y acciones del hombre en el espacio. Con la introducción del individuo como elemento modificador del territorio, se abre la posibilidad para designar a las poblaciones como elementos transformadores del territorio, dándole prioridad sobre los componentes de la naturaleza y la interacción con las especies.

En los albores del siglo XX, Paul Vidal de la Blanche ratifica lo expuesto por Reclus y le da origen y validez al concepto de región, es decir, el territorio no solo se enmarca en sus adherencias a la especie humana, sino que les imprime un toque más próximo a los intereses de las poblaciones.

Para de la Blanche, la región se interpreta como un conjunto de acciones y particularidades de un lugar/sitio donde se fortalecen las relaciones entre los fenómenos químicos, físicos y biológicos. Es un espacio donde se constituye la relación del individuo con la naturaleza y favorece la adaptabilidad de las especies, en particular la humana.

Concatenado a la noción de región, surge entonces el concepto de paisaje concreto, como una extensión del terreno que se puede apreciar desde un lugar determinado. De la Blanche (1922) adjudica cualidades especiales a las decisiones e interacciones de la población con el ambiente, rechaza el determinismo natural y defiende la libertad del individuo, creando el género de vida en un espacio específico denominado región:

Conjunto de acciones y características de un grupo social, relacionadas funcionalmente y representadas por las tradiciones y costumbres que expresan la forma en que el grupo se adapta a las condiciones del medio geográfico. El género de vida se representa en una unidad espacial que es la región. La región como unidad espacial se convierte en el principal objeto de estudio de la geografía. La región es el espacio general que está formado por unidades espaciales que tienen características homogéneas, propias y únicas y que tienen autonomía funcional. (p. 66).

Esta visión del espacio como una dicotomía entre ambiente y población, dando un mayor valor a las interacciones con el individuo, prevalece durante la primera mitad del siglo XX, fecha en la cual Max Sorre (1943) genera una nueva controversia con la evolución del concepto de espacio, concibiendo la geografía como ecología humana, la cual se fundamenta en la participación del hombre en la transformación del ambiente, sometido a múltiples variables del entorno que involucran reacciones del individuo.

Según Sorre, la ecología humana debe centrarse en la afectación que hace el ser humano en su espacio, acorde a sus necesidades y las condiciones para garantizarle su permanencia y evolución. Desarrolla el concepto de hábitat, entendido como el espacio que habita una comunidad, reestructurada y acorde a las necesidades de la población, es decir, se concibe el espacio como un lugar reformado por el hombre para suplir las carencias de los miembros de su comunidad. Sorre (1952) explica que "El sentimiento profundo y exaltante de la unidad humana, de una unidad moral inmanente y respetuosa de la rica diversidad de culturas: he aquí en definitiva el don que aporta la geografía humana a los hombres de buena voluntad" (p. 94).

Territorio: Entramado Colectivo

Según Patarroyo (2017), la territorialidad consiste en el proceso de ocupación creativa y de significación del territorio por sus pobladores para la sustentabilidad de la vida. Desde esta perspectiva, el territorio es el conjunto completo de relaciones dinámicas entre actores dentro de un espacio geográfico, que son de carácter cultural, económico, simbólico y de poder.

Otra perspectiva es la que plantea Rose (2012) para hacer el análisis genealógico de la historia, suponiendo que los cambios sociales no atienden a una actualización lineal y en atención a unos intereses determinados. El autor considera que el nacimiento o reconfiguración de nuevos escenarios históricos ocurre por la confluencia al azar de procesos y acontecimientos sociales circunstanciales. Así mismo establece cinco dimensiones o fases que registran los cambios que se dan para la configuración de un nuevo escenario biopolítico, al que hace referencia en su obra: “Políticas de la Vida”. Estas dimensiones son: a) moleculización; b) optimización; c) subjetificación; d) conocimiento somático especializado; y f) economías de la vitalidad.

Por otra parte, Echevarría y Rincón (2000) formularon una cronología del concepto y toda su complejidad. En hitos que van desde los años 40 hasta los 90, su trabajo ha servido para perfilar y complementar el progreso del término. Es preciso señalar que en su texto el escenario es una ciudad, específicamente Medellín. No obstante, el territorio, en su opinión, debe ser analizado en su complejidad desde la territorialidad, que se elabora considerando la diversidad de personas, imaginarios, intereses, capitales, poderes y posturas, que permiten a la vez la expresión y el ejercicio de la territorialidad.

En cuanto a su evolución, los autores inician su revisión a partir de las propuestas teóricas y metodológicas de Park, Burgess y Mckenzie, fundadores de la llamada Escuela

de Chicago, que, que es un movimiento especializado en Sociología y Ecología Urbana, orientado al estudio del comportamiento humano en sus dimensiones biológica y social. Dentro de esta tendencia se discriminan dos niveles: uno biótico, que implica la competencia, y el otro cultural, que ubica a los sujetos en la búsqueda del orden dado por los valores. De esta manera, el territorio es visto como oposición y lugar de conflicto por la supervivencia. De acuerdo con esta versión, se habla del espacio como contenedor natural de la especie humana. Es decir, la constatación de una zona geográfica establecida en la cual se desenvuelven y configuran un conjunto de relaciones sociales, conceptualizadas en términos del número, del grado de dispersión o concentración, o de la heterogeneidad u homogeneidad que los caracterice. En este sentido, el espacio es visto como receptáculo vacío que contiene un conjunto de elementos que constituyen la estructura social. Por esta razón, se crea una polémica acerca de la relación entre espacio-materia y espacio-social que no haya respuesta dentro de esta perspectiva, y se decanta por aceptar la definición de espacio como realidad constituida previa y empíricamente verificable.

Del mismo modo, Echevarría y Rincón (2000) señalan que en las décadas de los 50, 60 y 70, el concepto de territorio que predomina es desde una posición especialista de la actividad humana. De esta manera, el hombre construye el espacio en donde se establece, pero a la vez, es espacio creado para ser consumido, como valor de uso. En América Latina, la CEPAL estableció el concepto de los polos de desarrollo. Esta idea, junto con la teoría de la modernización sustentada en una concepción de “lo urbano como lo moderno” en la ciudad se integraban las formas espaciales y las unidades sociales, a manera de isomorfismo o simetría.

Entre los 70 y 80, lo espacial se presenta como producto de lo social. Se habla de la producción social del espacio o el espacio como constructo social. En este sentido, los autores

aluden a Castells (1973) y Quijano (1967, 1973), para quienes el espacio debe ser visto como producto social interrelacionado con otros elementos materiales como los hombres, quienes entablan relaciones sociales. En este sentido, se convierte en una forma, una función, una significación social. Sin embargo, esta definición sigue preservando cierta “simetría” entre lo social y lo espacial, en la cual ciertas configuraciones espaciales tienen sus correspondientes estructuras sociales.

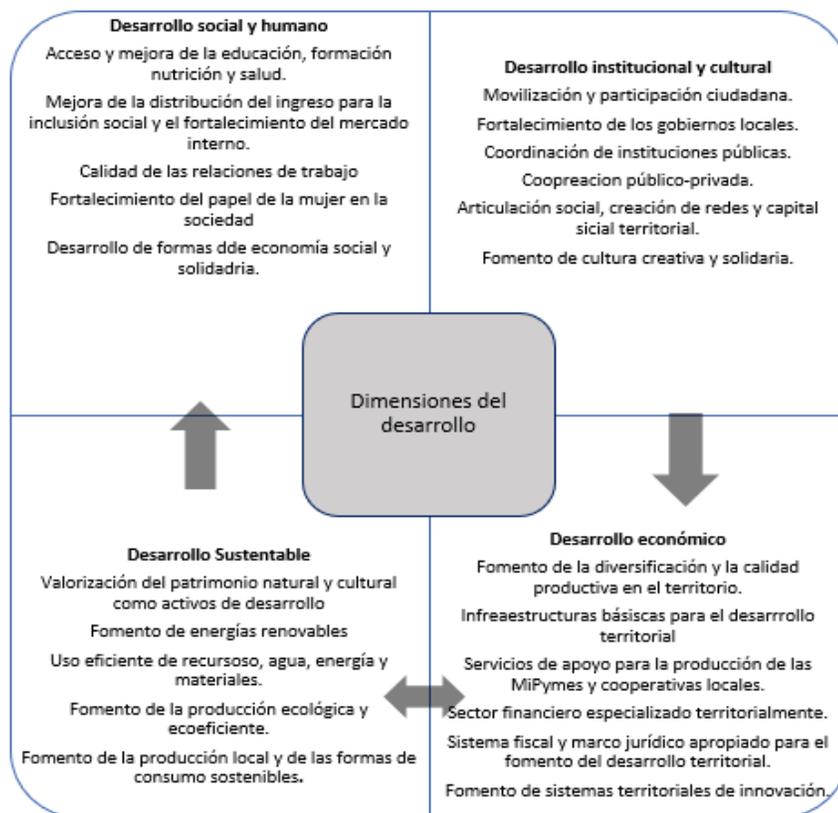
Los autores explican que se debe tener clara la diferenciación de funciones que esos espacios han tenido a través de la historia. Estas diferencias han estado marcadas por los conceptos: espacio-político, espacio-comercial, espacio-industrial, espacio-obra de arte. Después, en las décadas de los 80 y 90, desde una visión crítica, adquiere esa configuración de espacio en una dimensión socio-política.

Foucault (2007), en medio de su reflexión, introduce los conceptos de “biopoder” y “biopolítica” para hablar de mecanismos de defensa de la sociedad creados a partir del siglo XIX para proteger al hombre del hombre, y generados a partir de la búsqueda por el saber del hombre. Así pues, propone la investigación en las políticas públicas como mecanismo para identificar los problemas que subyacen en la racionalidad de las prácticas de los Estados como, por ejemplo, decisiones de índole social tomadas a partir de criterios económicos.

Albuquerque y Pérez (2021), en su definición de territorio, indican que no es solo el espacio geográfico en el que ocurren las actividades económicas o sociales. Para ellos, el territorio es el conjunto de los actores y agentes que lo habitan, ellos con y en su organización social y política, su cultura, sus instituciones, su medio físico o medioambiente. De esta manera, este sujeto es el eje del desarrollo, y se encarga de desarrollar todas las dimensiones: institucional, cultural y política, económica, sostenible ambiental y socialmente. Así mismo, estos autores agregan una consideración de gran utilidad para los argumentos de esta

investigación al señalar que cualquier estrategia de desarrollo territorial se debe fundamentar en la participación de los actores locales. Con el fin de fortalecer el capital social mediante la coordinación con las diferentes escalas de gobierno, la promoción de la cooperación pública y privada y la coordinación eficiente de todas las instancias públicas con responsabilidad y recursos para participar en dicha estrategia. De esta forma, presentan las dimensiones del desarrollo territorial de la siguiente manera:

Ilustración 1. Dimensiones del Desarrollo Territorial



Fuente: Albuquerque y Pérez (2013)

El Acontecer de la Escuela: Lo Rural en Tensión

En estudios adelantados por los investigadores Jaramillo (1977), Duque (1965), Colmenares (1978) y Reichel Dolmatoff (1977), se ha podido evidenciar que, entre los habitantes de los territorios existentes en la época de la conquista de América llevada a cabo por los españoles, no hubo un sistema educativo propiamente que se pueda designar como institucional o enmarcado en los cánones conocidos actualmente. No había espacios destinados exclusivamente a la enseñanza, ni indicios de instituciones públicas o educación oficial.

El desarrollo histórico de la Educación Rural (ER) en Colombia, desde la conquista, hasta los albores de la independencia, ha estado en gran parte influenciada por factores no solo de tipo económico, social, cultural y político, sino también por características geográficas, climáticas y demográficas sui generis.

Los españoles que llegaron a tierras americanas eran, por un lado, sin formación académica y pertenecientes a las capas sociales más bajas de España en ese momento. Por el otro lado, estaban los sacerdotes que tenían la misión de enseñar las bases de la religión católica, pero principalmente, el lenguaje español y las costumbres que contribuyeran a obedecer y acatar las órdenes y las leyes nuevas del reino.

Por otra parte, el relieve multiforme, disímil, complejo y variado, combinado con la diferencia de climas, hizo que en la conquista y la colonia se fundara una serie de urbes condicionadas por su situación geográfica, que dejaron al margen villas, caseríos y veredas, alejados de las nuevas fundaciones urbanas donde las nuevas leyes, los decretos locales y de la metrópoli, nunca tuvieron alcance y aplicación en la vida cotidiana, incluyendo la educación. Tal como lo menciona Helg (1984):

Los establecimientos educativos se hallaban situados en las ciudades y pueblos importantes; Bogotá figuraba como el principal centro educativo del país, ya que según el historiador Miguel Urrutia en 1700 cada barrio de la ciudad disponía por lo menos de una escuela elemental. El campo se encontraba desprovisto de establecimientos escolares y el analfabetismo era allí prácticamente total. (p. 69).

Y como también enuncia Melo (2018): “La forma básica de ocupación española del territorio fue urbana” (p. 36), poco o nada se incursionó en los territorios rurales del país, lo que también retrasó el proceso para institucionalizar la Escuela.

Antes de finalizar el siglo XVI, ya estaban fundadas un gran número de las capitales de los actuales departamentos de nuestro país: Santa Marta, Cartagena, Popayán, Cali, Pasto, Bogotá, Tunja, Riohacha, Neiva e Ibagué. En el siglo XVII se fundaron otras como Medellín, Bucaramanga y decenas de pueblos esparcidos en la región oriental del país. Cada ciudad tenía una jurisdicción correspondiente a una gran extensión rural, donde vivían agricultores indígenas, trabajadores de las haciendas de los grandes propietarios españoles y pequeños agricultores. En el siglo XVIII, la población rural aumentó en varias regiones, especialmente con vecinos provenientes de descendientes africanos y mestizos dedicados a las labores del campo.

Sumado a lo anterior, el distanciamiento, la incoherencia y el desbarajuste entre las disposiciones de la corona española y la ejecución “in situ” de sus representantes en la Nueva Granada, se sufrió en este período histórico, que comprende algo más de dos siglos, un abandono casi total, que se tradujo en falta de desarrollo en la educación dentro de lo que hoy conocemos como ruralidad. Tal como lo enuncia Posada Carbó (1980):

El Estado Colonial solo conoció el concepto de escuela pública elemental en la segunda mitad del siglo XVIII bajo la política ilustrada de los reyes Borbones. En los siglos XVI y XVII, al ordenar el repartimiento de los indígenas en encomienda, la Corona española impuso a los encomenderos la obligación de costear cura doctrinero para que, como decían las primeras *Leyes de Indias*, les enseñara la doctrina cristiana, les administrara los sacramentos y les acostumbrara a “vivir en polecia”. (p. 48).

Según Jaramillo Uribe (1964), sí hubo escuelas fundadas anexas a algunos conventos por iniciativa de particulares, y también mencionan escritores de la época, como Rodríguez Freyle en el Carnero, la existencia de algunos maestros, de índole particular. Todos ellos en las ciudades. En el campo, la ausencia de educadores, escuelas e instrucción se prolongó hasta avanzado el siglo XVIII.

La finalidad de la instrucción impartida en la conquista y la colonia en la Nueva Granada era evangelizar, adoctrinar, y someter a los habitantes de los territorios y a las nuevas razas que surgieron del mestizaje. En palabras de Oscar Fresneda y Jairo Duarte (1982-1984):

Este objetivo, de ecumenismo religioso, característico del dogma católico, tocaba los fundamentos sobre los cuales se construía el Estado Nacional español y develaba la necesidad de alcanzar homogeneidad ideológica y cultural para consolidar los lazos coloniales. Instrumentos para llevar a cabo la transculturación requerida de los nativos fueron las actividades evangelizadoras y la creación de instituciones escolares...La evangelización no se limitó, por lo demás, a la enseñanza de la doctrina católica y del castellano. Tuvo una proyección educativa más amplia, tendiente a sustituir una forma de vida y una concepción del mundo. A

este objetivo se referían las indicaciones dadas a los doctrineros para instruir a los indios en la “polecia cristiana” la cual tocaba las formas de poblamiento mencionadas anteriormente, y normas sobre la manera de vestir, dormir, hábitos de aseo, nombres de las personas, adornos y símbolos, saludos, expresiones artísticas, fiestas, medición y organización del tiempo. (p. 114).

Las Encomiendas fueron el recurso más expedito que utilizó la corona española para la evangelización, pero no el único. En territorios como los Llanos Orientales, Darién, Chocó y Amazonas, se hizo mediante las Misiones. Solo quedaban algunos caseríos y zonas inaccesibles para las comunidades religiosas, especialmente por la beligerancia de los habitantes propios de los territorios, y un poco más tarde por la presencia de algunos migrantes. (Fresneda, Duarte, 1984) también describen que:

Otras instituciones de evangelización fueron las escuelas monásticas, anexas a los conventos cuya creación se decretó en 1554 “para ilustrar a los indígenas”. Se orientaron, al parecer, hacia la educación de los hijos de los caciques e indios “principales”. No debieron de ser tan numerosas como los conventos mismos, si se tiene en cuenta que la mayor parte de estos tenían dos o tres religiosos dedicados a la doctrina de encomiendas. (p. 67).

Es muy importante tener en cuenta que las promulgaciones de la Corona Española no siempre era lo que se reflejaba en los territorios en términos de creación, ajustes y ejecución de los sistemas educativos. Según Helg (1984):

Durante el movimiento de apertura científica que se esbozó en España durante Carlos III, el director Real de Estudios, Francisco Antonio Moreno y Escandón, presentó en 1774 un plan de estudios que orientaba la enseñanza

secundaria y superior hacia una concepción más práctica y hacia las ciencias experimentales. Preconizaba también el papel dirigente del Estado en la educación y la organización de una instrucción primaria pública. Sometido a ataques virulentos de los dominicanos -los jesuitas habían sido expulsados del reino en 1767- el plan fue finalmente revocado por el Consejo de Indias. Marcó sin embargo la primera tentativa de reforma educativa en la Nueva Granada. (p. 39).

En términos generales, la corona española, como sistema constituido, racional y representativo de una nación, es la representación de las relaciones de poder que expresó Foucault en la arqueología del saber y el poder, enfocado desde la óptica de la estrategia, del direccionamiento, de las relaciones nacidas y creadas desde la fuerza, con un poder generador de tensiones vinculantes que se extienden en este caso a los habitantes de los territorios rurales de Colombia

Lo que implicó, que aquellas relaciones de poder entre la corona y los habitantes de los territorios pasaran y se impregnaran del discurso político, la dominación y el centralismo. Estas relaciones se vieron reflejadas en las aulas de aquellos, apenas nacientes, espacios educativos rurales.

Un pulso entre el poder, la dominación y el discurso político de la Corona Española y los objetivos nacientes de las escuelas rurales, que pusieron en juego los intereses de la Escuela. Esta balanza no solo midió sus fuerzas en el siglo XVIII, sino también en los años posteriores, incluso hasta nuestros días, donde sus actores principales se constituyen en sujetos políticos del poder, en este caso, del Estado y sus instituciones. Lo que Foucault plantea como ejercicio apremiante para la desujeción del sujeto (1992):

Proyectar una institución disciplinaria perfecta. Pero se trata también de demostrar cómo se pueden “desencerrar” las disciplinas y hacerlas funcionar de

manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero. Son disciplinas “que la época clásica elaborará en lugares precisos y relativamente cerrados –cuarteles, colegios, grandes talleres- y cuyo empleo global no se había imaginado sino a la escala limitada y provisional de una ciudad en estado de peste. (p. 41).

La escasez de maestros, la falta de sacerdotes que impartieran la instrucción, la poca importancia que se le dio a la enseñanza oficial, la pobreza en los nuevos territorios, el reducido presupuesto destinado a la construcción de escuelas y colegios y al pago de los maestros, entre otros factores, provocó que el atraso escolar, especialmente en el campo, fuera la constante en estas épocas de dominio español. Helg (1984) confirma que:

La ley obligaba a los encomenderos a organizar y financiar escuelas de encomienda para los indígenas que dependían de su administración; allí debían enseñarles el español, la religión y algunas habilidades manuales. Sin embargo, no existía el control de esta obligación por el Estado y frecuentemente no se cumplía. (p. 38).

Durante el periodo de independencia, época de revueltas focalizadas, ya estaba consolidada una división entre la educación rural, alejada de las poblaciones, donde los hijos de los pobladores eran los protagonistas y otra educación citadina, donde los hijos de comerciantes y artesanos eran quienes recibían una instrucción de mejor calidad, Fresneda y Duarte (1984) afirman que:

Las escuelas establecidas en las cabeceras de cantón y circuito deberían incluir además en su pènsu, dibujo, geometría, artes mecánicas y agricultura práctica. Aunque al parecer poca de esta reglamentación fue aplicada a la distribución entre un tipo de escuela primaria para las zonas rurales (cuyos habitantes sólo podían asistir a las parroquias) y otro para las ciudades, era la

expresión de diferencias entre la gran masa de indígenas y campesinos y los comerciantes, funcionarios y artesanos urbanos. La instrucción pública se adecuaba a estas desigualdades que no eran propiamente individuales. (p. 129).

Con la llegada de la Independencia -entendiéndose como la época desde fines del siglo XVIII hasta el primer tercio del XIX- la Iglesia empezó a ser cuestionada como instancia de dominación.

A mediados del siglo XIX, cuando ya existía el partido liberal desde 1849, tuvieron la oportunidad de convertir esta nación en una república liberal, federalista y laica, en el gobierno de José Hilario López. Éste se predispuso, como lo decía Helg (1984) a “decretar la libertad total de enseñanza, suponiendo que los golpes dados a la Iglesia y a sus establecimientos escolares estimularían la creación de escuelas privadas laicas” (p. 87).

En 1870, por primera vez en la historia de Colombia bajo la presidencia del General Eustorgio Salgar (1870-1872), la reforma educativa alcanzó su dimensión nacional y la definió como una de las funciones del Estado y como una obligación de los padres con sus hijos. En diez capítulos y 294 artículos, se organizó la Instrucción Pública como un sistema uniforme, dirigido y supervisado por el gobierno.

Aunque en ese momento se tenía un orden federalista del Estado, la educación estaba centralizada y unificada. La Dirección Nacional de Instrucción Pública era la institución que en ese momento que manejaba la educación nacional, bajo la regencia del Ministerio del Interior. En cada uno de los Estados había un Concejo formado por los inspectores escolares, asesorados por algunos ciudadanos que tomaban las decisiones a nivel municipal. Es importante señalar que estos gobiernos liberales fueron impulsores de la educación en nuestro país.

Aunque no se encontraron cifras sobre la educación rural para esta época, existen registros que muestran el crecimiento en el acceso de niños y niñas al sistema educativo durante este período. De 1873 a 1881 se pasó de 26.610 estudiantes a 71.070. (Helg, 1984) dice que:

La diferencia se explica en gran parte por el ingreso de las jóvenes a la escuela, que marcó un profundo cambio en la instrucción pública: de 1347 en 1869, las jóvenes pasaron a 5.590 en 1873 y a 32.347 en 1881; entonces representaban el 45.5% de alumnos en la enseñanza pública. (p. 87).

Después de la independencia, surgieron muchas luchas por móviles políticos que se convirtieron en guerras entre partidos. Fue allí donde con más agudeza el Estado contribuyó a la falta de desarrollo, especialmente de dos maneras: en unos casos, fue el promotor de la inexistencia de las escuelas patrocinando la violencia. Y en otros, por negligencia o incapacidad de proteger la supervivencia de aquellas.

Terminando el siglo, se regresa al centralismo y se renueva la alianza entre el Estado y la Iglesia. Mediante el concordato, las comunidades religiosas retoman la doctrina católica y la expanden en todos los niveles educativos, con la aprobación del gobierno.

En 1904 aparece ya explícitamente, la educación obligatoria en primaria, para escuelas urbanas y rurales. “Se consideraba un establecimiento urbano si se encontraba en una ciudad o cabecera de distrito; rural si se hallaba localizado a más de tres kilómetros de toda ciudad o cabecera” (Helg, 1984, p.89).

La escuela rural comprendía tres años de estudio a diferencia de la urbana que comprendía seis años. Además de lo anterior, en las rurales un día era destinado para los niños y otro para las niñas, reduciéndose a la mitad el tiempo de estudio de los estudiantes.

Las escuelas rurales a principios del siglo XX eran, por lo general, de una sola habitación, con paredes en tapia y techo de paja o de palma, dependiendo de su ubicación, en parte alta o en parte baja. En pocos casos fueron construidas para tal fin, pues eran donadas o cedidas para que se utilizaran como escuelas. Incluso en la actualidad, más del 70% de los espacios donde se encuentran las escuelas rurales del país no cuentan con la titularización de los predios. En algunas ocasiones, las maestras -que en un 90% eran mujeres- vivían allí. Algunas contaban con dos habitaciones para tal fin. El salario de un maestro o maestra rural era casi la mitad de uno en la zona urbana. Algunos ejemplos proporcionados por Aline Helg (1984) son: en Atlántico \$66 el urbano y \$34 el rural; en Boyacá, \$32 contra \$13 y en Caldas \$51 el urbano y \$27 el rural. El nombramiento de la maestra debía tener la aprobación de la administración local. Pero además el nombramiento era respaldado por el sacerdote y el tesorero del municipio.

Por otra parte, las dificultades de las maestras y maestros no eran menores. Casi siempre carecían de tableros, de tizas, de insumos básicos para la enseñanza. También el ausentismo de los niños, ante la necesidad de ellos en el hogar, hacía muchas veces que la escuela se cerrara.

Como en la ruralidad solo se enseñaba durante tres años, los conocimientos y el aprendizaje era bastante reducido. Nociones de matemáticas elementales, normas básicas de comportamiento, catecismo del padre Astete, alfabetismo tendiente a lograr la firma. Así se inicia el siglo en el campo, la educación es apenas un apéndice de la cotidianidad.

Para 1903-1904 la financiación de las instituciones públicas estaba dividida entre la nación, los departamentos y los municipios. Con una estructura centralizada políticamente, la nación se encargaba de los materiales escolares, el departamento de los salarios de los maestros y el municipio de la infraestructura.

A lo largo de tres primeras décadas del siglo XX, nuestro país tuvo la asesoría de misiones extranjeras que se encargaron, algunas de acompañar al ministerio de instrucción pública en las nuevas tendencias mundiales en educación. Otras, como la misión Kemmerer, propuso con éxito, pues se llevaron a la práctica todas sus sugerencias: reorganizar el estado y su capacidad fiscal, organizar el sistema bancario y algunas ramas de la administración pública, se creó el Banco de la República, la Contraloría General y el Sistema Nacional de Estadística.

Pasada la primera guerra mundial y la crisis económica, los intelectuales liberales y algunos conservadores del ala más moderada se interesaron por reformas en la educación ya que, según ellos, estaba fundamentada en doctrinas absolutamente teóricas, desvinculadas de la realidad y con énfasis en la religión. Entre ellos sobresale Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en Bogotá y de la revista Cultura.

Convencido de las bondades de la Escuela Activa, que era la nueva corriente global en aquel momento, trajo al país a Ovide Decroly en 1925 a asesorar al Gimnasio Moderno y a dictar durante dos meses una serie de conferencias acerca del método nuevo en la enseñanza. Según Decroly, “el mayor error de los métodos tradicionales consistía en considerar a los niños como adultos en miniatura y no como niños integrales”

Planteó una pedagogía en tres etapas: la observación por el niño de la realidad y su contorno, la asociación entre estas observaciones y la teoría y la expresión tanto oral como escrita y manual de los conocimientos adquiridos a partir de las dos primeras fases (Helg, 1984). Es un primer intento de transformar la educación en la práctica cotidiana, pues las reformas, contrarreformas, artículos, decretos, leyes y demás legislaciones nacionales poco efecto tuvieron, especialmente en el sector rural, que seguía siendo, desde el punto de vista educativo, terreno árido y ajeno al más mínimo progreso académico.

Recién iniciada la violencia partidista en Colombia con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948, se ve plasmada en decretos y normas la exclusión del sector rural, respecto al urbano Fresneda y Duarte (1984) muestran que:

A las zonas rurales destina las escuelas alternadas con dos años de estudio y la escuela rural de un solo sexo con cuatro, mientras que para las zonas urbanas reglamenta la escuela de cinco grados. A mediados del siglo XX de las 10.145 escuelas rurales del país, 7.718 eran alternadas. En 1958 el 1.2% de las escuelas rurales tenían cinco cursos, mientras el 82% tenían uno o dos cursos y se calculaba que era del 95% la proporción de alumnos de esta zona que cursan estudios primarios solamente hasta el segundo año. Estas cifras expresan una orientación de la educación rural que reduce la primaria a un año de escolaridad en las escuelas alternas hecho que permite considerar que aún la alfabetización en ellas sería incompleta. (p. 167).

Durante este periodo, en medio de la violencia entre conservadores y liberales, se genera una campaña en todo el territorio nacional por alfabetizar a toda la población. Se presuponía que el analfabetismo era un enemigo de la coexistencia pacífica y que había que instruir en las letras a la mayoría de la población, para evitar revueltas, como las ocurridas en México y en Rusia.

En este contexto aparece el sacerdote del Valle de Tenza, José Joaquín Salcedo, apoyado por la ACPO (Acción Cultural Popular), a través de una emisora que tenía influencia en los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, llamada Radio Sutatenza. Aparece así la radiodifusión o las Escuelas Radiofónicas, como se les conoció en la época, para llegar a la población campesina y pobre del país, analfabeta, tratando no solo de alfabetizarla, sino también de llevarle el mensaje de la doctrina cristiana, del buen comportamiento y de

nociones de agricultura. El énfasis estaba centrado en comunidad cristiana, salud, número, alfabeto, economía y trabajo, repartidas en cinco cartillas. La empresa General Electric fue la primera que se vinculó al proyecto y promocionó radios para escuchar la emisora masivamente. Pero fue la Philips la que se impuso entre los campesinos y les vendió a bajos precios radios que cargaban en las jornadas de trabajo alfabetizándose y aprendiendo nociones de números y modales cristianos.

Para 1941, se crean las Escuelas vocacionales agrícolas, bajo el decreto Número 2294 por el cual se reorganiza la enseñanza agrícola e industrial en Colombia, creando la Dirección Nacional de Educación Vocacional, dependiente del Ministerio de Educación. Decreto que permitió la creación de las escuelas Vocacionales Agrícolas, los Colegios Secundarios de Agricultura, Escuelas Complementarias, Escuelas de Oficios, Escuelas de Especialización y Escuelas Industriales.

Para 1965 la emisora Radio Sutatenza funcionaba en cinco ciudades: Bogotá, Cali, Medellín, Magangué y Barranquilla. En 1958, a la par de la emisora, ACPO publica el periódico El Campesino, distribuido en todo el país, con tres secciones: informativa, de conocimiento y de recreación. La emisora, pero especialmente todo el conjunto de las propuestas de ACPO, impactó a una gran cantidad de campesinos del país hasta 1994, año en que cedió su lugar a nuevas tecnologías de más amplia difusión con capitales transnacionales e intereses que la borraron del mapa educativo nacional.

Para 1961, con el fin de expandir la educación rural en todo el país y tratar de nivelarla con la educación en la ciudad, se crearon los “núcleos escolares” “con miras a lograr una mayor expansión de la escolaridad en el campo y una mayor participación de la comunidad afectada, en el proceso educativo” (Toledo, 1978, p. 46).

Estos lugares precedieron las llamadas Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), que pretendían crear centros rurales que capacitaran a los jóvenes en las labores del campo de una forma técnica y concentrada en una red de establecimientos que impidieran la migración de los campesinos hacia las ciudades, evitando además la conversión en criminales o inoficiosos.

Los sectores hacia los cuales se dirigieron estas CDR se pueden encasillar en los siguientes: educación, salud, nutrición, desarrollo agropecuario, recreación y organización de la comunidad. El propósito de la creación de estas instituciones fue ambicioso y multifacético en su concepción, lo que en la práctica dio buenos resultados en pequeñas comunidades rurales, impactando los vecinos de los centros educativos y en general la comunidad educativa perteneciente a estos. El programa se define, según Toledo (1978) como:

El mecanismo operativo que resulta de dos procesos centrales, la integración de los servicios y la participación creciente de la población por ellos servida, para alcanzar mayores niveles de bienestar económico, social y cultural. La concentración concilia a nivel regional las necesidades sentidas de la población con las necesidades objetivas del desarrollo nacional. (p. 51).

Los centros de desarrollo rural fueron creados originalmente con varios objetivos. Los generales del programa son:

- Promover el desarrollo del sector rural.
- Promover la coordinación e integración de los servicios prestados al sector rural.
- Lograr el mejoramiento o el cambio de los mecanismos de participación social.

Y al margen de las comunidades, los centros de desarrollo rural concentraron sus esfuerzos en los siguientes objetivos específicos:

- Extender la educación rural ofreciendo un mínimo de cinco grados de escolaridad en toda la zona de influencia y los nueve grados por lo menos en cada una de las Concentraciones en su sede central.
- Mejorar el sistema escolar tradicional a partir de un sistema nuclear en zonas geográficas con condiciones sociales y económicas similares.
- Integrar los programas escolares de educación básica, dentro de un programa de desarrollo de la comunidad.
- Extender la cobertura para la prestación de servicios de salud al área rural.
- Desarrollar programas nutricionales.
- Capacitación y asistencia técnica apropiada al campesino.
- Mejorar las condiciones de tenencia de la tierra y aumentar la productividad agrícola como un medio para elevar los niveles de vida de la población campesina
- Dar participación a la comunidad y promover su organización.

Ahora bien, para el sector rural, las políticas públicas educativas han sido mínimas, dadas las condiciones tan particulares y con territorios con tantas especificaciones, bien sea por las características de la Escuela, de sus maestros o de sus estudiantes y sus familias. Así como lo expresó la ministra de educación, María Fernanda Campo en el 2010:

En la década de los cincuenta se generaron políticas para una educación pública en el país. Sin embargo, la oferta educativa dirigida al sector rural era

mínima y de difícil acceso, pues no se adaptaba a las características y necesidades de esta población: pocos estudiantes por grado, lo que obliga a que sean escuelas con uno o dos docentes (escuelas unitarias) para atender a todos los niños de la básica primaria; y calendarios flexibles que respondan a los requerimientos de la vida productiva del campo.

En la declaración emitida por los ministros de educación en Ginebra, Suiza en 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez, es decir escuelas unitarias y multigradales. Ese mismo año, en Colombia, dentro del proyecto piloto de Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura) para América Latina, se construyó en el ISER (Instituto Superior de Educación Rural) de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria. Esta tuvo carácter demostrativo y se volvió orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. Dicha experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y, en 1967, el Ministerio de Educación Nacional expandió el proyecto por todo el país.

Esta experiencia nortesantandereana, de gran éxito en un comienzo, pero insuficiente para las exigencias del campo colombiano, se puede considerar como el principal antecedente institucional para la implementación en Colombia de la estrategia del Modelo de Escuela Nueva. Este se empleó inicialmente en aulas multigrado con uno, dos o máximo tres docentes y con el propósito de completar todo el ciclo de la básica primaria. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), la Escuela Nueva es:

Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales, permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, atendidos por uno, dos o hasta tres maestros.

Este modelo tiene cuatro componentes que la enmarcan y la definen en su teoría y en su praxis: componente de formación, componente curricular, componente administrativo y de gestión y componente comunitario. La idea de esta estrategia de gran éxito en la educación rural colombiana es vincular a la comunidad con el funcionamiento interno de las instituciones, capacitar continuamente a los maestros en las dinámicas y estrategias pedagógicas propias del modelo, afianzar en los estudiantes en el trabajo empírico y práctico mediante el auto aprendizaje con el uso de guías como instrumento de primer orden para su autoaprendizaje, basado en las doctrinas de la Escuela Activa aplicada con gran éxito a principios de siglo en varios países europeos. Con la aplicación de este modelo el Ministerio de Educación estima incrementar los resultados en los indicadores, optimizar las pruebas estandarizadas, abolir el analfabetismo, ampliar la cobertura y disminuir la deserción, tal como lo enuncia Villar (1994):

Tiene como meta no sólo lograr el acceso y retención de los niños en las escuelas, sino mejorar la calidad de los aprendizajes a través del cambio en el proceso de enseñanza en la escuela y la formulación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la educación activa centrada en los niños. (p. 182).

Entidades internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, UNICEF, entre otros, han resaltado el valor de la Escuela Nueva ha tenido, no solo en Colombia, sino en otros países, haciendo énfasis en la metodología y los materiales de autoaprendizaje, concebidos como oportunidades para el aprendizaje activo, centrado en los intereses y las capacidades de los estudiantes, frente a la enseñanza y al aprendizaje pasivo y centrado en el profesor.

En el año 1987, mediante un crédito del Banco Mundial y una estrategia denominada Plan de Universalización -cuyo objetivo primordial fue lograr la promoción escolar y

disminuir las tasas de repitencia y deserción en el área rural-, se hizo una gran inversión en dotación de material educativo, formación docente, compra de mobiliario y adecuación de escuelas. Todo esto se extendió hasta mediados de los años noventa. Ya en el 2000, a través del Proyecto de Educación Rural (PER), el MEN inyecta una nueva inversión de capital enfocada en fortalecer el modelo de Escuela Nueva, haciendo un nuevo plan de capacitación docente, asistencia técnica a las instituciones vinculadas al programa, dotación de guías, bibliotecas y materiales para los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA). Incluso se destinó una partida para la dotación de laboratorios básicos de ciencia.

Uno de los propósitos en los cuales se ha trabajado con gran énfasis en la planeación y estructuración del modelo de Escuela Nueva es la incorporación de elementos conceptuales de las pedagogías contemporáneas que pasan de lo activo a lo interactivo. Se viene utilizando una serie de metodologías y aplicaciones virtuales que contribuyen a que los estudiantes afiancen las habilidades en el trabajo con las tabletas y los computadores, en el manejo de múltiples programas enfocados en una interacción que favorece la retroalimentación de los aprendizajes.

La metodología aplicada en la Escuela Nueva tiene como columna vertebral la utilización de cartillas diseñadas, construidas e impresas exclusivamente para los docentes y estudiantes que trabajan con este modelo. El Ministerio de Educación describe su contenido, estructura, fundamentos y objetivos, de la siguiente manera:

Las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de

todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente.

Un poco más adelante, en el mismo documento del MEN, se explica la metodología y la didáctica aplicada en las aulas, donde se hace énfasis en el aprendizaje colaborativo. Lo expresan de la siguiente manera:

La didáctica en Escuela Nueva es una de las fortalezas. Es coherente con la metodología de aprendizaje colaborativo, que reconoce como indispensables y valiosas las funciones de los estudiantes, los docentes y los conocimientos. Se encuentra explícito en las actividades A, B, C y D de las guías que conforman las unidades de cada cartilla. Estos componentes están intrínsecamente relacionados porque integran una tríada (propuesta pedagógica, metodológica y didáctica) que se genera y se realimenta a partir de los aprendizajes logrados en los diversos escenarios en donde se lleva a cabo la educación, a la luz del saber pedagógico y con el apoyo de los principios y las estrategias de la didáctica. En la práctica los tres constituyen un todo; sólo en el análisis se consideran separados.

Estudios realizados en 1992 mostraron que los estudiantes bajo este modelo de Escuela Nueva, en promedio, han logrado rendimientos que superan a los estudiantes que no lo están, en las áreas de matemáticas y lenguaje, aunque los resultados indican que aun los aprendizajes no son los esperados en estas dos áreas.

Las primeras evaluaciones que se le hicieron al modelo de Escuela Nueva, según Vicky Colbert, revelaron que en los niños mejoró notablemente el rendimiento académico, su autoestima, su comportamiento democrático y su actitud conciliadora y colaboradora frente a los docentes:

Con la instauración de las evaluaciones censales de rendimiento académico, que incluían la evaluación de la convivencia pacífica y el comportamiento democrático, se evidenció que las escuelas del modelo mejoraron los logros académicos y de la convivencia al tiempo que disminuyeron las tasas de deserción y repetición de sus alumnos. (s/f, p. 61).

Según un informe del LLECE-UNESCO de 1998, Colombia logró la mejor educación rural primaria después de Cuba y fue el único país en el que la escuela rural superó los resultados de las escuelas urbanas. Además, distintos organismos internacionales reconocieron la política de Escuela Nueva como una de las tres reformas más exitosas en los países en desarrollo alrededor del mundo y fue seleccionada como uno de los tres mayores logros del país.

En este modelo, los estudiantes trabajan en equipos, repartiéndose funciones (roles: líder, encargado de los materiales, redactor, controlador del tiempo, expositor), con el objetivo de convertirse en un verdadero trabajo colaborativo, dando a éste unos resultados mucho más dinámicos y eficientes. La disposición en mesas hexagonales, establecida como una filosofía de trabajo y un diseño espacial, nos recuerda los panales construidos por las abejas, cuya eficiencia geométrica contribuye a obtener resultados esperados.

En el año 2021 en la Maestría en Educación en la Universidad Católica de Manizales, Nelly Morales Rivera y Angela María Holguín Carvajal adelantaron su tesis en el municipio de Pensilvania, Caldas en la Institución Educativa Camilo Olimpo Cardona (“El Hoy de la Escuela Nueva”), y en ella resalta un aspecto que se relaciona directamente con esta propuesta, que tiene que ver con el concepto de territorio:

En el desarrollo de la obra de conocimiento, se evidencia en el modelo de Escuela Nueva el propósito de afianzar el sentido de pertenencia por sus estudiantes

hacia sus territorios y las ventajas competitivas o recursos naturales y estratégicos con que cuentan, con un pensamiento empresarial de producir con valor agregado. Además, instruir y comprometer a través de los gobiernos estudiantiles para un versátil liderazgo que transforme óptimos resultados en el desenvolvimiento socioeconómico de sus zonas rurales o para su tendencia vocacional acorde con su *modus vivendi*, desarrollar en los ciudadanos con vocación agrícola de la región las facultades de debate y construcción de ideas pragmáticas para bien de sus terruños. (2021, p. 46).

Una de las fortalezas que pretende afianzar el modelo de Escuela Nueva es la identificación y la aprehensión de los estudiantes frente al territorio que lo rodea. Su conocimiento, su utilización, su explotación, su aprovechamiento, su mejoramiento, su valoración, su aprehensión, entre otros factores, tienden a que los menores de edad establezcan un buen comienzo de la relación “parresiana” con su territorio.

Dentro de la dinámica de trabajo que propone el modelo de Escuela Nueva en el componente pedagógico, está una serie de propuestas didácticas que los docentes y los estudiantes estructuran en la cotidianidad de las clases y que le dan un sentido propio al trabajo con el modelo. Entre ellos tenemos: Actividades de Conjunto (casi siempre al inicio de las clases); Centro de Recursos de Aula (CRA); Cuaderno Viajero; Cuadros de Control de Progreso; Cuadro de Honor; Gobierno Estudiantil (conformado por distintos comités). Este esquema -sugerido en la metodología del modelo- se debe mantener en constante retroalimentación y variación formal, y se nutre de la iniciativa tanto del estudiante como del profesor.

Quizás el punto más inquietante de este modelo replicado en varios países de Latinoamérica y estudiado por varias naciones de otros continentes, y que hace dudar del

éxito difundido a los cuatro vientos en Colombia y que lo analiza Rodrigo Villar, en la *Revista Educación y Pedagogía* Número 14, llama al maestro como “adoptador” de estrategias, más que “adaptador”. En sus palabras:

El enfriamiento de un modelo que busca ser replicado mecánicamente y que hace del maestro un "adoptador" de estrategias más que un "adaptador" es lo que parece estar predominando actualmente en el proceso de expansión del programa al total de escuelas rurales del país. (2018, p. 62).

Propone superar este enfriamiento:

A través de una estrategia de formación de recursos humanos donde el maestro tenga las herramientas necesarias para "facilitar" el trabajo cognitivo de los niños y donde las áreas del conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales y sociales) sean parte central de su formación. Podría ser una forma de superar una capacitación que se ha reducido a la aplicación instrumental de un modelo predefinido y que no asume el papel que el maestro como implementador fundamental del programa que debe realizar en el aula.

Otra de las críticas que se le ha hecho al modelo de Escuela Nueva, donde el conductismo y la masificación son factores que inciden en su éxito, y que la convertiría en un modelo de bajo costo, pero al mismo tiempo de baja calidad, lo expresa Víctor Manuel Gómez en la *Revista Educación y Pedagogía* (1995):

a) Las limitaciones intrínsecas del modelo de autoaprendizaje implementado, basado en criterios y objetivos derivados del conductismo y de la tecnología educativa. b) La rápida masificación del modelo Escuela Nueva a miles de escuelas rurales, sin sustento suficiente de investigación y evaluación, tanto del

modelo o diserto original como de las condiciones necesarias para su difusión exitosa a escuelas en muy diversos contextos culturales y socio-económicos. (p. 13).

¿Ha llegado la hora de reorganizar o reestructurar o replantear las estrategias y las metodologías que dinamicen y aceleren el proceso educativo en la Escuela Nueva colombiana?

Capítulo II

Metodologías Narradas: Entre Relatos y Tramas

En esta sección se estimarán categorías epistémicas susceptibles de ser usadas como categorías metodológicas, las cuales, gracias al trabajo de campo y sus hallazgos, reorientan la pertinencia teórica, empleando como insumo el uso de piezas itinerantes como las narrativas y las técnicas de revisión documental, las entrevistas a profundidad, los grupos focales y los testimonios.

Esto implica la determinación de las condiciones necesarias para la formulación de una política pública que garantice, mediante un pensar-actuar en el territorio, la calidad de la educación rural en el Municipio de Manizales. Esto se centrará en el pensamiento de Paul Ricoeur (2006), acogiendo a su propuesta de entrelazar la perspectiva hermenéutica, incluyendo nuevos estadios como la narrativa, la cual se basa en el conocimiento obtenido entre los relatos de la cotidianidad.

Esta tarea implica, en primera instancia, transformar y dar valor agregado a la cotidianidad, las falencias y necesidades de los contextos educativos rurales en categorías epistémicas, susceptibles a ser interpretadas como categorías metodológicas, hechos de vida convertidos y traducidos en narrativas, relatos vivos, con sentido e integradores, que permitan

identificar y conformar las piezas claves para la formulación de la política pública. Es decir, unas narrativas basadas en territorio, que superen la simple enumeración de los hechos o acontecimientos independientes, y se conviertan en relatos organizados y transformados en historias, que a su vez permitan generar una composición y conduzcan a discusiones orientadas a las prioridades educativas de las poblaciones que habitan los territorios rurales, tramas transformadas en historias con sentido.

Dicho en las palabras de Ricoeur (2006), la trama constituye una síntesis desplegada desde un segundo punto de vista que en su estructura es orgánica y enlaza componentes diversos en situaciones, dando lugar a los agentes de las acciones y sus capacidades. En la filosofía del autor, de la reunión de todos estos elementos nace una historia singular que reúne la totalidad en una trama, lo que él clasifica como concordancia discordante o discordancia concordante.

Estas tramas, tomadas de los actores constitutivos de las comunidades rurales, implican heterogeneidad e inducen a la constitución de historias narradas en tiempos sucesivos, y cronológicos. También historias que involucran conectividad, entramados, composición de relatos, que conducen a narrativas integradoras y reveladoras de la voz del que habita el territorio. Ricoeur (2006) considera que la vida y el relato que se construya de ella pueden encontrarse y en un punto se convierte en una reconstrucción narrativa de la experiencia vital.

Lo que Ricoeur declara una existencia que se vive y se narra, con la interpretación de los sucesos y, en este caso, de las necesidades de las comunidades rurales, es como la vida misma cobra sentido, que aquellas interacciones entre los actores del territorio, leídas, tejidas e interpretadas bajo la óptica de la trama, el relato y la narrativa, se transforman en insumo vital de la propuesta de la política pública para la educación rural.

Con respecto a la narración, Ricoeur (2003) indica que esta admite múltiples formas, se da en un lugar y un tiempo, y puede mostrar nuevas maneras de interpretar el mundo, mediante los relatos en los cuales cada sujeto le puede dar significados nuevos y otro sentido a su propio existir. La define además con historias a través de la cual se mira la realidad y sus diferentes facetas, y si se piensa en los entornos de las comunidades rurales, cada individuo será capaz de narrar desde su experiencia y contexto territorial.

Metodología Propuesta

La investigación se abordó desde un nivel cualitativo, exploratorio y descriptivo, donde los aportes a través de las narrativas de los diferentes actores en el contexto expresan y representan las necesidades a las cuales debe responder la propuesta de política pública de la presente tesis. Consta de dos momentos, el primero, construido con base en la configuración del sentido de territorio, en la comprensión y en el reconocimiento de un estado de inequidad estructural en la zona rural, sus luchas por una vida digna, sus necesidades de progreso, su autonomía y su transformación local sin perder su identidad. El segundo, con la propuesta de formulación de la política pública, se espera realizar inicialmente un planteamiento generalizado para las quince Instituciones Educativas Rurales de la Municipio de Manizales con sus respectivas sedes. Dicha política estará en consonancia con el Plan Regional de Educación 2020-2031, los Planes Nacionales de Desarrollo de los gobiernos entre los años 2014-2018, 2018-2022 y las propuestas del gobierno 2022-2026. El Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023 y el Plan Sectorial de Educación 2020 – 2023.

La revisión documental de las últimas propuestas políticas, la normatividad que rige el sector educativo y cómo desde los territorios trabajados se entienden estos elementos, se

convierten en objetos de análisis para las administraciones municipales en relación con lo propuesto y las voces directas del territorio.

En el desarrollo del trabajo de campo se pudo hacer una caracterización de los diferentes territorios y las condiciones que le atañen, donde se parte de una generalidad en donde pueden identificarse las diferentes necesidades en términos de infraestructura, equidad, derechos y calidad de vida. En este sentido, la descripción que ofrecen los actores dentro del territorio se relaciona con la propuesta central de esta tesis: la triada parresiana: verdad, subjetividad y territorio. Aquí se encontraron varias categorías en relación con el desarrollo de la educación rural, sus características, necesidades y proyecciones. “El estudio descriptivo cualitativo es el método que se puede elegir cuando se deseen descripciones rigurosas de los fenómenos. Tal estudio es especialmente útil para investigadores que busquen saber el quién, qué y dónde de los eventos” (Aguirre y Jaramillo, 2015, p. 181).

Al empezar el ejercicio investigativo, se dialogó con los rectores de las quince instituciones educativas del municipio de Manizales, explicando el objetivo y alcance de la investigación, así como la forma de trabajo con los diferentes actores educativos, donde también se analizaron las fortalezas y necesidades de la educación rural, desde diferentes perspectivas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de desarrollo investigativo, se presentaron temas de fuerza mayor que impedían un trabajo presencial con los diferentes actores educativos y, en temas de comunicación, se observaron necesidades en las mismas, lo que impactó en el resultado y el alcance de los objetivos acá propuestos.

La pandemia global a causa del Covid-19 generó en Colombia, a partir del mes de marzo del año 2020, una contingencia en la salud pública que tuvo un impacto social, económico y político, con efectos directos en el sector educativo. Los procesos de enseñanza

y aprendizaje se tuvieron que desarrollar desde los hogares y bajo la responsabilidad de la familia. Las necesidades territoriales en cuestiones de acceso a servicios básicos y públicos transitaron resaltaron la falta de acceso a los mismos por la brecha social y educativa entre el sector urbano y el rural. En el segundo semestre del año 2021, se empezó a trabajar a modo de alternancia entre la presencialidad y el trabajo académico en casa, bajo la responsabilidad del acompañamiento docente y familiar mediado por las TIC, donde se propuso una comunicación por medios digitales, a través del celular o computador con las familias, y entre los territorios donde se pudiera trabajar de esta forma. Este proceso permitió reconocer las necesidades en cuanto a conectividad y uso del internet en las zonas rurales, donde es necesario invertir más en cuestiones políticas y sociales, ya que muchas de las familias no tenían ninguno de los recursos que permitiera trabajar con medios de las TIC. Los docentes tuvieron que adaptar sus planeaciones a una metodología mucho más flexible para el buen desarrollo de los contenidos, en la búsqueda de su entendimiento y la intencionalidad de las diferentes competencias promovidas desde los procesos educativos y sus áreas de aprendizaje.

El trabajo investigativo se realizó en el retorno a la presencialidad, en donde a nivel territorial, se evidenciaron varias necesidades de infraestructura y en algunas de las sedes educativas, pese a que las diferentes comunidades trataron de cumplir con los protocolos de bioseguridad, se resaltó la necesidad de mejorar los servicios públicos como el agua potable y la conectividad y acceso a recursos de las TIC.

Para desarrollar el alcance de la metodología propuesta se hizo necesario analizar los conceptos a trabajar por medio de sus prácticas, formas y modelos donde cada comunidad tiene sus características específicas que invitan a su individualización para un mejor

entendimiento de sus territorios dentro del mundo educativo, partiendo de los diferentes contextos y formas de desarrollo territorial.

Con la necesidad de definir estrategias para el entendimiento de los territorios rurales, se hizo necesario su conceptualización a través de las siguientes unidades de análisis.

Paradigma

Proponiendo la categoría “Nueva Praxis Rural”, esta investigación busca visibilizar las condiciones, características, situaciones de la educación en los territorios rurales. Hablar de *Nueva praxis rural*, implica así una de las afirmaciones rectoras más importantes de la presente investigación, la cual involucra una praxis escolar desde la perspectiva de territorio, capital social, restablecimiento y consolidación de la institucionalidad, participación democrática y el mejoramiento de las unidades comunitarias por el ordenamiento y gestión, basados en elementos estructurantes como:

Territorio

Se concibe el territorio como la *mediación efectiva* para el desarrollo y transformación social. No corresponde a un espacio físico, sino que es un elemento fundamental en el tejido social, en el que se respeta y avala la diversidad de los territorios, las necesidades de las comunidades, prevaleciendo el respeto a su cultura, tradiciones y particularidades de cada población, asociando el concepto de parresia de Foucault, generando un dialogo entre la triada propuesta subjetividad/verdad/territorio. En este sentido el concepto de territorio se asocia con el conocimiento del otro, de sí mismo y de las relaciones que se entretajan en el camino.

Capital Social

Este concepto referencia los tejidos sociales creados a partir de los individuos y sus interacciones, la red creada a partir de las comunidades, poblaciones, regiones, localidades y la riqueza que cada una de las unidades comunitarias puede generar para el territorio, su conservación y progreso. Así mismo, se abre la discusión sobre la importancia de la familia como unidad primordial para el desarrollo de las comunidades y la base de la educación en la ruralidad.

Fortalecimiento de las Instituciones

Reconocimiento de las relaciones existentes al interior de las comunidades y la importancia que estas poblaciones tienen para el afianzamiento del Estado de Derecho. De igual forma, se solicita mayor participación de los organismos no gubernamentales en los territorios rurales y fluidez en la comunicación entre la ruralidad y la ciudad, entre lo público y lo privado.

Intervención Democrática

Visibilizar y empoderar a las poblaciones para que intervengan enérgicamente en los ejercicios democráticos, así como también tengan mayor voz en la toma de decisiones, tales como los recursos girados a los territorios rurales y los proyectos implementados. Se requiere con urgencia la consolidación de la identidad, el amor por lo propio y la autonomía.

El Mejoramiento de las Comunidades por el Ordenamiento y Gestión

Consiste en desarrollar en las comunidades la capacidad de autogestionar los recursos y proyectos para las zonas rurales, desarrollar habilidades laborales, cualificar los habitantes de las regiones para generar procesos de emprendimiento y empresarismo.

Narrativas

Las narrativas como elementos ambulantes posibilitan la expresión de las representaciones subjetivas de las personas, elaboradas a partir de sus experiencias vitales, significados y los patrones culturales que construyen en cada contexto y que dejan ver la identidad vinculada a cada territorio. Carrillo (2013) lo explica de la siguiente manera: la narrativa como alternativa metodológica recupera el pensamiento de los sujetos de la investigación mediante las historias que estos construyen y son capaces de narrar. Este autor indica que, como forma de hacer investigación educativa, se vale de instrumentos como la entrevista, para recuperar una parte de la experiencia de los sujetos por medio de sus narrativas.

Por lo anterior, en los diferentes contextos trabajados y teniendo en cuenta los grupos poblacionales, las edades, géneros y territorios, se pudieron evidenciar distintas formas de narrar y expresar lo vivido, lo conocido, lo realizado y lo proyectado desde un conjunto de visiones de lo que es la ruralidad en el ámbito educativo y político.

Según Ricoeur (2003), la investigación narrativa es un método heurístico que pretende recoger aquellos saberes que generalmente son obviados, pues no ofrecen posibilidades de ser racionalizados, medidos o cuantificados. Si esta metodología es usada en la investigación en el campo de la pedagogía, puede impulsar capacidades y plantear opciones de intervención.

La investigación narrativa o metodología de investigación narrativa, es una forma de investigación dentro del paradigma cualitativo que posee su propia credibilidad y validez en la construcción del conocimiento. La amplitud que aporta le permite usar varias estrategias metodológicas, diferentes fuentes para recoger los datos y diversas formas de análisis que

van desde los procedimientos tradicionales hasta otros más novedosos y creados para la experiencia narrativa.

Ámbito del Estudio

El municipio de Manizales es la capital del departamento de Caldas y ubicada en una región montañosa y cafetera del oeste del país. La zona rural, que es el territorio de estudio de la presente tesis, se encuentra dividida en 7 corregimientos que se presentan en el siguiente mapa:

Mapa de los corregimientos y distribución rural de Manizales.



Recuperado de: Andres402 - Trabajo propio, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=41448595>

Cada corregimiento cuenta con sedes de varias Instituciones Educativas, en donde se desarrolló el trabajo de campo y la aplicación de las guías de interaprendizaje según los niveles educativos. Los grupos focales son estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

En la siguiente tabla se relaciona la población estudiantil:

INSTITUCIONES Y SEDES EDUCATIVAS RURALES DE MANIZALES				
Corre gimiento	Ver eda	Institución Educativa	Sede educativa	Número de estudiantes
Colo mbia	Kil ómetro 41	Giovanni Montinni	Central	14
Crist alina	La Garrucha	Rafael Pombo	Central	12
	San Gabriel	Rafael Pombo	San Gabriel	7
	Lis boa	Rafael Pombo	Alto Lisboa	9
	Tar roliso	Rafael Pombo	Tarro Liso	5
	Min a rica	Rafael Pombo	Mina Rica	6
	La Garrucha	Rafael Pombo	La Inmaculada	4
	El Guineo	Miguel Antonio Caro	El Guineo	7
El Remanso Corredor Agro turístico.	La Cuchilla del salado	Miguel Antonio Caro	Central	15
	La Cuchilla del salado	Miguel Antonio Caro	Juan Hurtado	9
	Alt o Tablazo	Seráfico	Central	14
	Alt o del Naranjo	Seráfico	Alto del Naranjo	12
	Alt o Tablazo	Seráfico	Gabriela Mistral	13
	Alv entino	Seráfico	Alventino	9
	La Violeta	La Violeta	Central	11
	San Mateo	La Violeta	San Mateo	8

	Alto del Zarzo	La Violeta	Alto del Zarzo	11
	Bajo Tablazo	María Goretti	Central	15
	Guacas	María Goretti	Guacas	7
	Javala	María Goretti	Sarita Bernal	6
	La Cabaña	La Cabaña	Central	15
	La Pava	La Cabaña	Libertador	8
	La Cabaña	La Cabaña	Junín	8
	Tres puertas	La Cabaña	Altamar	7
	La Quebra de Vélez	Granada	El Bosque	5
	Farallones	Granada	Farallones	9
	La Playa	Granada	La Playa	4
	Mal paso	Granada	Central	10
	Cueva Santa	Granada	Cueva Santa	6
	La Palma	La Palma	Central	5
	La Palma	La Palma	José Antonio Sucre	9
	Morrogorodo	La Linda	Morrogorodo	6
	Ayacucho	La Linda	Ayacucho	6
Zona urbana	Zona urbana	La Linda	Central	10
rama Pano	Arenillo	Adolfo Hoyos	Arenillo	9
	Aurora	Adolfo Hoyos	Aurora	8
	Argelia	Adolfo Hoyos	Argelia	5
	Elvecia	San Peregrino	Elvecia	5

	San Peregrino	San Peregrino	Antonio Nariño	7
	San Peregrino	San Peregrino	Central	11
	Las Pavas	La Trinidad	Las Pavas	4
	La Trinidad	La Trinidad	Central	10
	La China	La Trinidad	Los Diaz	8
El Manantial	Pueblo Hondo	José Antonio Galán	Pueblo Hondo	7
	Alto Corinto	José Antonio Galán	Alto Corinto	8
	Bajo Corinto	José Antonio Galán	Bajo Corinto	5
	Alto bonito	José Antonio Galán	Central	16
Río blanco	Maltería	Maltería	Central	13
	El desquite	Maltería	El porvenir	8

El trabajo realizado con 15 Instituciones Educativas rurales, 49 sedes educativas y 426 estudiantes de diferentes niveles, permitió analizar la percepción educativa, pedagógica y territorial de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se evidencian en los diferentes contextos académicos.

Instrumentos y Recolección de Datos.

Para la recolección de datos con la población trabajada, se tuvieron en cuenta cuatro grupos focales. Los estudiantes, con los cuales se trabajaron dos guías de interaprendizaje. Para las sedes primarias se desarrolló una guía denominada “Mi escuela, mi vereda”. Con los estudiantes de bachillerato se aplicó la guía “Mi colegio, mi vereda”. En las guías de interaprendizaje se trabajaron los momentos de: vivencia, fundamentación, ejercitación y aplicación bajo el modelo pedagógico Escuela Nueva, el cual se desarrolla en todo el

departamento según los lineamientos del decreto 1075 de 2015 como único y reglamentario del sector educativo a nivel nacional, y la resolución 3069-6 del 24 de mayo del 2019 de la Secretaría de Educación del departamento de Caldas.

Las guías fomentaban los conceptos de territorio, escuela, educación y vereda, entre otros, que buscaban, a través del mismo ambiente de clase y el mismo proceso metodológico de su diario vivir, establecer narrativas, relatos y tramas desde su cotidianidad.

Guía trabajada en básica primaria.

MI ESCUELA/ MI VEREDA



Indicadores

Expreso mis pensamientos sobre mi Escuela con los demás compañeros de clase.

Participo en la identificación de las necesidades de mi Escuela.

Respeto las ideas y aportes de los demás.

A. VIVENCIA.

Trabajo individual.

1. Por medio de un dibujo represento cómo es la educación en mi Escuela



2. Construyo un cuento donde yo sea el protagonista y exprese lo que más me gusta de mi vereda y de mi escuela. Tengo en cuenta las siguientes palabras. Amor, amistad, conocimiento, juegos, risas, cuadernos, sentimientos.

3. Socializo la actividad con el docente y mis compañeros de clase.

B. FUNDAMENTACIÓN.

Trabajo en equipo.

4. Nos organizamos en grupos de a tres, y nos asignamos los roles de controlador de tiempo, relator y ayudante veloz.

5. Realizamos con atención la siguiente lectura.

LA PAZ EN EL TARRA.

El viajero llega al Alto de Bellavista, allí sus ojos se abren mucho para poderse llenar del paisaje tan hermoso. Bajo el inmenso azul del cielo se pueden ver el larguísimo río Catatumbo y junto a las curvas del río están El Tarra y El Tarrita rodeadas de verde, pero de mucho, mucho verde; esta es mi región, la zona del Catatumbo y mi pueblo.

El Tarra es el corazón del Catatumbo. A mí me gusta vivir aquí, en El Tarra se vive en paz, no hay ladrones, no hay atracos, hay muchos árboles y flores.

Voy en segundo grado y soy una niña muy estudiosa, me gusta mucho ir a la Escuela porque la Profesora Luisa nos trata muy bien, nos deja ver muchos libros y nos cuenta cuentos. Aunque soy muy pequeñita, me gustan mucho los libros y me encanta leer, también me gusta la paz en El Tarra.



EJERCITACIÓN.

En plenaria o mesa redonda.

6. Socializamos o expresamos con el docente y demás compañeros, el mensaje o reflexión que nos dejó la lectura.



Trabajo individual.

7. Con palabras o dibujos simples, respondo cada una de las siguientes preguntas.

¿Cuáles son las actividades que más me gusta hacer en la Escuela?

¿Qué cosas no me gustan o no me gustaría en la escuela?

¿Qué es lo que le hace falta a mi vereda?

C. APLICACIÓN.

Trabajo individual.

8. En una hoja de papel de colores escribo un mensaje con un dibujo donde exprese como me siento en mi Escuela y en mi vereda.

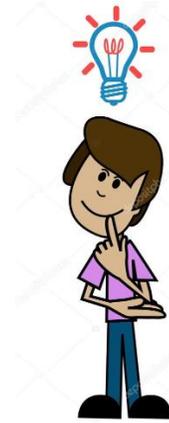


un
en mi

Trabajo con el docente.

9. Me dispongo a poner mucha atención a la explicación de mi profesor(a), para realizar un avión de papel con la hoja de colores donde escribí el mensaje.

10. Arrojamamos el avión para intercambiarlo con los demás compañeros y expresar nuestro mensaje.



Guía trabajada en básica secundaria.

MI COLEGIO/ MI VEREDA.



Indicadores

Expreso mis pensamientos sobre mi Vereda y mi Colegio, con los demás compañeros de clase.

Participo en la identificación de las necesidades de mi comunidad.

Respeto las ideas y aportes de los demás.



A. VIVENCIA.

Trabajo individual.

Realizo las siguientes actividades

Escribo un concepto personal sobre territorio donde tengo en cuenta el aspecto cultural, económico, social y político.

Cuáles son las actividades que más me gusta hacer en la vereda y en el colegio.

Que cosas no me gustan del colegio.

Que le hace falta al colegio y a la vereda.

Realizo un dibujo representativo de mi territorio.

B. FUNDAMENTACIÓN.

Trabajo en equipo.

Nos organizamos en grupos de a tres, y nos asignamos los roles de controlador de tiempo, relator y ayudante veloz.



Realizamos con atención la siguiente lectura.

Territorio, conceptos.

Algunos autores han llegado a afirmar que el territorio es el objeto principal de la investigación geográfica frente a otros términos también muy usados dentro de la geografía como paisaje, región, espacio geográfico o lugar.

- **Desde la tradición física**, el término territorio puede entenderse como un sinónimo de superficie terrestre, es decir, de relieve o en su sentido más amplio (como el que le otorgaba F. von Richthofen) de la interfase entre litosfera, atmósfera e hidrosfera

- **Desde la tradición ecológica**, el término territorio puede entenderse como sinónimo de medio natural, con lo que suele hablarse de relaciones entre sociedad y territorio.

- **Desde la tradición – regional**, el término territorio se refiere a un sistema o complejo formado por todos los elementos físicos y humanos de un área o región

- **Desde la tradición espacial**, el territorio se entiende como un sistema espacial, es decir, como un conjunto de lugares interconectados por redes y flujos horizontales. También puede usarse como sinónimo de espacio absoluto sobre el que los distintos objetos y fenómenos se depositan

- **Desde la tradición paisajística**, el territorio o bien se entiende como sinónimo de paisaje natural o bien como sinónimo de paisaje cultural, de conjunto de construcciones, aprovechamientos y usos que una sociedad hace sobre el suelo.

- **Desde la tradición social**, el territorio se entiende como el sistema socio ecológico que reúne la sociedad y el medio que esta habita. El territorio se estudia tanto en sus relaciones verticales (entre sociedad y medio físico), como en sus características (organización económica, política, demográfica, espacio construido, medio físico en

cuanto condiciona a la sociedad, etc.) como en sus relaciones horizontales (entre los diversos subterritorios que lo conforman).

C. EJERCITACIÓN.

En plenaria o mesa redonda.

Escuchamos la canción:

La Tierra, del grupo Ekhyosis.

Trabajo individual.

Realizo un mapa mental con la reflexión que me deja la lectura de la fundamentación y la canción escuchada.



D. APLICACIÓN.

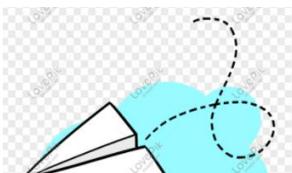
Trabajo individual.

En una hoja de papel de colores escribo un mensaje con un dibujo donde exprese como me siento en mi colegio y en mi vereda.



Trabajo grupal.

Arrojamos el avión para intercambiarlo con los demás compañeros y expresar nuestro mensaje.



Al momento de su realización fue necesario fortalecer los conceptos trabajados para una mejor comprensión de los que se proponía desde la metodologías y recursos intencionados, debido a que se evidenciaron dificultades de aprendizaje, como impacto del tiempo que se desarrolló la educación en casa y en consecuencia de la pandemia global.

Las guías de interaprendizaje trabajadas con los estudiantes se desarrollaron con preguntas orientadoras como:

1. ¿Qué es lo que más le gusta de su escuela?
2. ¿Qué es lo que más le gusta de su vereda?
3. ¿Qué cosas no me gustan del colegio?
4. ¿Qué le hace falta a su escuela/vereda?

También se buscó reflejar, a través de diferentes formas de expresión como cuentos, dibujos y relatos, por medio del diálogo lo que la comunidad estudiantil comprendía sobre su territorio y el contexto educativo.

Un segundo grupo poblacional se constituyó por los docentes, con quienes se propusieron las siguientes preguntas, que buscaban reflejar, por medio del diálogo y la expresión escrita, los conceptos fundamentales para el establecimiento de los lineamientos para la política pública y su relación con el paradigma propuesto.

1. ¿Considera que la formación que usted brinda tiene en cuenta el territorio del que hace parte? ¿En qué aspectos?

2. ¿Qué aspectos son fundamentales para garantizar una educación de calidad en la ruralidad?

3. ¿Cuáles son las condiciones necesarias que se deben tener en cuenta para la formulación de una política pública para la educación rural en Manizales?

4. ¿Considera que ha habido aspectos pendientes por parte del MEN, la ETC o la Institución educativa para brindar una educación de calidad en la ruralidad?

5. ¿Qué aspectos son necesarios para brindar una educación de calidad pensada en territorio?

6. ¿Qué es el territorio rural?

7. ¿Cuáles son los elementos diferenciadores de la escuela rural?

8. ¿Qué elementos caracterizan la territorialidad?

9. ¿Existe representación de los habitantes de las zonas rurales en proyectos educativos y de desarrollo?

Otros actores fundamentales para la consolidación y construcción de la propuesta investigativa de la presente tesis fueron los rectores de las instituciones educativas, los cuales tienen el conocimiento del panorama territorial y educativo de sus comunidades y son quienes aplican y ejercen la política pública para la administración de sus instituciones. Con el grupo focal de los directivos se trajeron las siguientes preguntas.

1. ¿Qué significa territorio? ¿Cómo cobra sentido la palabra territorio asociado a la Escuela?

2. ¿Cómo asume el reto de ser directivo rural?

3. ¿Existen condiciones específicas para la educación rural?

4. ¿Qué apoyo económico, pedagógico, didáctico, de formación recibe por parte del MEN, la ETC y la administración local?

5. ¿Considera que la educación en la ruralidad es de calidad?
6. ¿Existe una brecha entre la educación rural y la educación urbana? De ser afirmativa su respuesta, en qué aspectos fundamentales?
7. ¿Bajo qué criterios se debe asociar la educación rural al territorio?
8. ¿Cuáles son los elementos fundamentales que se deberían tener en cuenta en la formulación de una política pública para la educación rural del municipio de Manizales?
9. ¿Qué es el territorio rural?
10. ¿Cuáles son los elementos diferenciadores de la escuela rural?
11. ¿Qué elementos caracterizan la territorialidad?
12. ¿Podría explicar en qué forma la escuela que usted representa defiende los derechos e intereses políticos de la Comunidad?
13. ¿Existe representación de los habitantes de las zonas rurales en proyectos educativos y de desarrollo?
14. ¿Puede explicar cuáles son las instancias en las que usted participa para la formulación de los planes de desarrollo, planes de gobierno y/o políticas públicas en torno a una educación rural?
15. ¿Considera que ha habido mejora en las condiciones organizativas y de gestión en torno a la educación rural del municipio? ¿En su opinión de qué forma pueden mejorar?

Para el alcance de los objetivos propuestos también se tuvo en cuenta la percepción, conocimiento y aportes de los primeros educadores, es decir, la familia. Hacia este grupo focal se plantearon las siguientes preguntas.

- 3 ¿Por qué tiene a su hijo matriculado en Escuela Rural?

4 ¿Cuáles son las condiciones necesarias que usted considera fundamentales para que su hijo tenga una educación de calidad?

5 ¿Considera que la Institución le brinda una educación de calidad a su hijo?
¿En qué aspectos

6 ¿Considera que el Estado, la administración local o la Institución Educativa tiene aspectos y/o condiciones pendientes por brindarle a la formación de sus hijos?
¿Cuáles?

7 ¿Existe representación de los habitantes de las zonas rurales en proyectos educativos y de desarrollo?

La relación de los conceptos expuestos como materia de análisis para los actores educativos que conforman los grupos poblacionales y focales que enriquecen y aportan a la comprensión real del territorio, adquiere cualidades propias del entendimiento holístico acerca de lo educativo, lo social, lo político, lo económico y lo cultural.

Hernández et al. (2014) mencionan que cuando un método es empleado en una investigación y es de tipo cualitativo, debe de comprenderse desde un punto de vista holístico. Las investigaciones de este tipo se encargan de recolectar datos sin mediación numérica o contable para formular preguntas de investigación, que permita evaluar la hipótesis propuesta.

Uno de los propósitos de esta investigación es identificar los elementos, experiencias, percepciones, valores, significados y dinámicas propias de los grupos poblacionales para levantar medidas de intervención en el sector educativo, en términos de capacidades administrativas y sociopolíticas.

Dentro de este contexto, es importante conocer las últimas propuestas y acciones desarrolladas por distintos gobiernos para reconocer el contenido y la eficiencia de la política

educativa y lo que se ha ejecutado a partir del programa a nivel nacional, departamental y municipal.

Revisión de Registros Documentales

El presente apartado describe las últimas propuestas, proyecciones y políticas promovidas desde los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) de los gobiernos entre los años 2014-2018, 2018-2022 y las propuestas del gobierno 2022-2026. El Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023, Plan Regional de Educación del Eje Cafetero: aprender a desaprender 2020-2031.

En la revisión de registros documentales, se pudo analizar la relación y las formas en las que se han desarrollado las políticas públicas educativas vigentes en la actualidad, y la normatividad que rige el sistema educativo desde lo público a nivel nacional, gubernamental y municipal. El análisis de estos documentos es un importante insumo sobre el cual se va a sustentar la propuesta de la política pública local.

Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País

El gobierno del expresidente Juan Manuel Santos y la exministra de educación Gyna Parody expidieron la Ley 1753, que consagraba las bases y proyecciones del PND. Este plan de desarrollo tenía como objetivo la construcción de la paz en relación con la equidad y la educación. Se planteó como objetivo el cierre de brechas en acceso y calidad al sistema educativo entre las regiones y los diversos grupos poblacionales, proyectando a la nación como la más educada para el año 2025.

Se direccionaron responsabilidades al Ministerio de Educación Nacional para el diseño de instrumentos y la tarea de motivar iniciativas de promoción para el cumplimiento de los derechos de las comunidades en código de igualdad y equidad.

Se empezó por promover la jornada única, que buscaba aumentar el tiempo de la jornada escolar, fortaleciendo el trabajo académico para el desarrollo de competencias en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias e inglés. Con esta acción, el gobierno buscaba dar solución a las limitaciones de infraestructura, así como garantizar la seguridad alimentaria a través de los almuerzos y refrigerios de los estudiantes. Esta iniciativa exigió un análisis previo de la información compartida por las entidades territoriales, docentes y otros actores educativos.

Otro programa que se desarrolló durante este periodo fue denominado “Excelencia docente” y buscaba impactar la calidad de la práctica docente a través de becas de estudio. Esta iniciativa consistió en otorgar créditos condonables en un 100% a las instituciones educativas y docentes por sus méritos e intereses, en el desarrollo de programas de maestría en universidades con acreditación de alta calidad. La cualificación docente también busca fortalecer los ambientes de aprendizaje a través de la mejora y actualización de prácticas pedagógicas y didácticas a la hora de transmitir el conocimiento, acompañado de los aprendizajes para el desarrollo humano.

En la misma línea de esta propuesta del gobierno, se continuó la generación de estrategias hacia la excelencia docente con el programa “Todos aprender 2.0”, que tenía como objetivo fortalecer las competencias de los estudiantes, desde transición al grado quinto, en las áreas de matemáticas y lenguaje, en las instituciones educativas con bajos desempeños en los resultados de las pruebas SABER 11, a través de mejores prácticas en el aula por parte de los docentes.

El programa venía acompañado por un grupo de formadores y tutores en las diferentes entidades territoriales. Los docentes que hacían parte del programa PTA tenían como responsabilidad la formación y acompañamiento en áreas como enseñanza afectiva, estrategias e instrumentos de evaluación, uso de recursos y materiales educativos.

En la búsqueda por mejorar las prácticas en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje a cargo de los docentes, se continuó con el programa “Excelencia docente, acompañamiento docente”. En medio del camino a la consolidación como la nación más educada en el año 2025, el gobierno y el MEN definieron una ruta denominada “la ruta de la excelencia educativa”, que contenía dos estrategias para el sector.

La primera fue el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que permitía a las instituciones educativas saber cómo se encontraban a posicionadas a nivel nacional, a través de puntajes que definían el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Una segunda estrategia se conoció como el “Día de la excelencia educativa. Día E”, donde la comunidad educativa se reunía en una jornada para adelantar actividades de seguimiento, proyección y fortalecimiento de prácticas en el aula. A cada institución se le entregaba una caja de herramientas con los informes de los resultados de las pruebas saber, una matriz de referencia de las pruebas de 3°, 5° y 9° describiendo la competencias, componentes y evidencias. También contenía los derechos básicos de aprendizaje (DBA), que se presentaban como un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que definían las expectativas hacia cada estudiante en materia de aprendizajes durante un año lectivo. Un complemento curricular que guardase coherencia con los estándares básicos de competencias (EBC).

Otro material incluido en la caja de herramientas eran las orientaciones pedagógicas para fortalecer el análisis hacia la toma de decisiones, acciones y oportunidades de mejora.

Las instituciones que demostraban buenos resultados y mejoras en sus prácticas pedagógicas eran reconocidas con incentivos económicos para su planta docente.

Dentro de las propuestas fomentadas en este periodo de gobierno, el MEN definió la “Política de excelencia docente”, que eran unas estrategias que buscaban reconocer a los maestros colombianos, fortaleciendo la comunicación y buscando consolidar la profesión a través de estímulos desde el avance de los procesos pedagógicos y formativos en sus contextos.

Se establecieron cambios en la evaluación docente, enfocando los procesos de aula, donde el 80% dependía de un video al interior de las aulas de clase en el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Una autoevaluación del 10%, una encuesta de los estudiantes que representa el 5% y, por primera vez, la evaluación de desempeño se tuvo en cuenta como parte del puntaje de la evaluación para ascender laboralmente (5%).

En la búsqueda de conocer experiencias significativas y buenas prácticas docentes, se desarrolló el programa “Colombia aprende y red de maestros, conexión total con docentes”, que era un portal virtual donde la comunidad educativa podía acceder a diferentes recursos, productos y servicios adscritos a las dinámicas educativas. Entre los principales objetivos de este programa estaban: Incentivar el uso de las tecnologías de información y comunicación, difundir experiencias educativas significativas desarrolladas por los distintos actores del sistema, ofrecer un espacio virtual para la articulación de redes y comunidades de aprendizaje, apoyarse en herramientas virtuales de comunicación y trabajar en alianza con portales educativos nacionales e internacionales.

Con el propósito de fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media, se crea el programa “El programa Colombia Bilingüe 2014-2018”, para que los

estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales.

Con la necesidad de seguir bajando los niveles de analfabetismo a nivel nacional, también se creó el programa “Colombia libre de analfabetismo”, mediante el cual se buscaban nuevas estrategias para que Colombia fuera un territorio libre de analfabetismo.

En esta agenda del gobierno también se trabajó un programa denominado “Modernización de la educación media”, que tenía como estrategias fortalecer el desarrollo de competencias, acceso y permanencia, así como las acciones de fomento y apoyo a la educación terciaria. En este programa se buscó la articulación con programas técnicos desde grado noveno en compañía del SENA y las alianzas público privadas territoriales.

En la consolidación de propuestas y estrategias para la mejora de los hábitos de vida saludable, se reconoció la práctica de la lectura, que durante gobierno se promovió en el plan nacional de lectura “Leer es mi cuento”. Entre sus actividades estaban fortalecer las bibliotecas escolares, incorporar la lectura y la escritura como ejes transversales del trabajo en la escuela, fortalecer las prácticas de mediación de maestros, bibliotecarios y padres de familia, y fortalecer el acceso a materiales de lectura en distintos soportes.

Como apuesta para el reconocimiento por méritos entre la población estudiantil, se creó el programa “Ser pilo paga” una iniciativa que buscaba que más jóvenes colombianos accedieran a la Educación Superior de Calidad, a través de créditos condonables según el resultado de las pruebas Saber 11.

En las propuestas del PND 2014-2018 no se evidenciaron acciones, direccionamientos y políticas específicas con el sector educativo de la población rural, lo proyectado se articuló a nivel general sin diferenciación de contextos ni territorial. Es labor

de las entidades y actores territoriales trabajar por el buen direccionamiento y ejecución de los programas proyectados.

Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad

Durante el gobierno del expresidente Iván Duque Márquez en, materia de educación se proyectaron metas y retos, entre los cuales estaba aumentar el porcentaje de niños en la educación inicial hasta dos millones de beneficiarios. En el “Pacto por la equidad: Educación de calidad” se plantearon estrategias para fortalecer la educación integral en sus diferentes niveles, empezando con el fomento a la permanencia en el sistema educativo y aumentar el acceso y mejorar la calidad en la educación rural.

Se proyectó también el incremento en la asignación de recursos para el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y para la mejora en las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas con jornada única. Para el fortalecimiento de la seguridad alimentaria, se promovió la creación de entornos alimentarios saludables y sostenibles, con guías alimentarias y nutricionales. Estas fueron estrategias locales que pretendían favorecer la disponibilidad, el acceso y el consumo de alimentos producidos en la región. También surgieron medidas de acción para disminuir la desnutrición infantil y la mortalidad por esta causa.

También se organizaron medidas para duplicar los estudiantes en jornada única en colegios oficiales, en medio del avance gradual en la gratuidad para el acceso a la educación superior. Entre estas metas también se proyectó el apoyo técnico y agropecuario para los agricultores y facilitar el acceso a internet, aumentando un 20% su cobertura a nivel nacional.

En las propuestas en relación con el “Pacto por el emprendimiento, la formalización y la productividad. Campo con progreso” se expresa la necesidad de fortalecer la inversión, la calidad y las oportunidades de crecimiento para los pequeños productores. La necesidad de armonizar la producción agrícola y el uso eficiente de los recursos naturales. Se resalta la importancia de la mujer rural en el desarrollo agropecuario y en la generación de un modelo de conectividad digital en las zonas rurales.

En este mismo punto se resalta el pacto por la descentralización, donde se fomenta el desarrollo de los territorios rurales en relación con las zonas urbanas, la construcción de paz, la inclusión de los pequeños productores para mejorar las condiciones sociales y económicas. También se estimaba un espacio donde los jóvenes del sector rural tuvieran acceso a programas técnicos, tecnológicos y profesionales que permitirían mejorar sus condiciones y calidad de vida, donde también se empiecen a promover otros espacios de desarrollo y crecimiento alternativo a la producción agropecuaria, con el turismo sostenible y el aprovechamiento de la biodiversidad junto a su conservación y protección.

En este periodo se proyectó el “Pacto por la transformación digital de Colombia”, el cual hacía referencia al sector educativo con la creación de centros regionales de innovación, la nueva ruralidad y el desarrollo sostenible, favoreciendo la doble titulación en la educación media y aumentando los recursos del programa Computadores Para Educar (CPE).

En la descripción de los proyectos, metas y programa del periodo de gobierno en mención, se reconocen varias acciones que buscan impactar las comunidades rurales teniendo en cuenta sus necesidades. Es necesario contemplar el sector rural como un contexto que funciona bajo dinámicas distintas a la urbe, pues ha sido atravesado por la inequidad las necesidades insatisfechas y la carencia de presencia estatal. La educación sigue siendo un sector que requiere de mejor planeación intersectorial para su desarrollo y crecimiento.

Pacto por la Equidad, Pacto por la Educación. Plan Sectorial 2018-2022.

El gobierno nacional y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cabeza de la exministra de Educación María Victoria Angulo, continuaron desarrollando los diferentes programas y proyectos expresados en su PND con la puesta en marcha de diferentes estrategias de impacto en el sector educativo.

El documento en mención hace referencia a una propuesta política denominada “Más y mejor educación rural”, donde ya se empieza a reconocer las dificultades y las diferencias en los territorios rurales, entre estas, la alta dispersión de los territorios, las dificultades de acceso, las necesidades socioeconómicas, la distancia entre los lugares de residencia y las escuelas, etc. En esta propuesta de gobierno, se explicitó la correspondencia entre el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como los compromisos incluidos en el Acuerdo de Paz con las Ex FARC, firmado el pasado 26 de septiembre del año 2016 durante el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos.

En el año 2020, el gobierno, a través del MEN, empezó a gestionar con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) un contrato de préstamos para dar respuesta a lo proyectado, sumando el impacto de la pandemia global. El objetivo de estos recursos era el fortalecimiento de la gestión del aula rural, el mejoramiento de las prácticas del docente rural y la dotación de mobiliario y textos.

La política integral de educación rural expresaba el propósito de dinamizar el desarrollo y la productividad del campo hacia la consolidación de una reforma rural integral, alineada con lo planteado en el Conpes 3932 de 2018, que hace referencia a La Reforma

Rural Integral como primer punto del acuerdo final para la paz, teniendo en cuenta aspectos tales como el bienestar de sus habitantes, el retorno de los desplazados a sus tierras, educación de calidad en la ruralidad, salud, trabajo, vivienda, participación de las comunidades, apoyo a la comercialización de la producción agrícola, construcción de vías terciarias, electrificación, conectividad, formalización de la posesión de la tierra, creación de la jurisdicción agraria y protección social rural, reforma que en el acuerdo final establece cuatro líneas de intervención concretas, a saber:

Acceso y el uso de la tierra. Es decir, distribuirla a los campesinos sin tierra o con tierra insuficiente, mediante un gran Fondo de Tierras que les permita vivir en condiciones de dignidad. Un segundo pilar son planes nacionales en lo rural que, en una etapa de construcción de paz, deberán lograr una reducción radical de la pobreza y en especial de la pobreza extrema, con el fin de disminuir la brecha que existe entre el campo y la ciudad. Estos planes están orientados a proveer bienes y servicios públicos en infraestructura, desarrollo social y estímulos a la agricultura familiar y a los proyectos de asociatividad que contribuyan a dinamizar la economía rural, integrar las regiones al país y mejorar la calidad de vida de los habitantes del campo. También contarán con asistencia técnica, crédito, mercadeo, y formalización laboral y protección social. Un tercer pilar es el establecimiento de programas especiales de desarrollo con enfoque territorial (PDET) en los territorios más necesitados, que coordinen esas grandes intervenciones e inversiones del Estado para que las instituciones trabajen de la mano de las comunidades y se logre estabilizar esas regiones. Se trata de reconstruir las zonas más afectadas con verdaderos planes de choque y facilitar la reconciliación. El cuarto y último pilar es la seguridad alimentaria y nutricional: todo el esfuerzo de transformación del campo tiene que

llevar a una mayor producción de alimentos y a una mejor nutrición, en especial de los más pobres. Las acciones que se diseñen y ejecuten en todos los pilares tendrán en cuenta las necesidades, características y particularidades de los territorios y las comunidades rurales y contarán con una perspectiva de género y enfoque diferencial. Su efectividad, transparencia y buen desarrollo dependerá de la amplia participación de las comunidades en la planeación, ejecución y seguimiento.

Como parte de esta política de gobierno, se aprobó en el año 2020 el Plan Especial de Educación Rural (PEER), con proyección y recursos hasta el año 2031. Una de las propuestas es unir esfuerzos para mejorar las condiciones de la población rural, lo que le permitiría transitar en el área educativa de manera completa y satisfactoria, contribuyendo a mejorar su calidad de vida, teniendo en cuenta las fases para el desarrollo y ejecución del plan: aprobación y alistamiento y ejecución de las estrategias y así contribuir de manera explícita a “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” .

Se expresa también la necesidad del fortalecimiento curricular de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de los proyectos pedagógicos productivos, así como la presentación de unos ejes en relación con el Plan Sectorial. Estos son: la atención integral a primera infancia, educación de calidad con mejores ambientes de aprendizaje acordes con el medio y los proyectos a desarrollar, bienestar y permanencia donde está incluido el mejoramiento de la infraestructura, alimentación y transporte escolar. De igual forma, se promueve el acceso a la educación superior para el desarrollo rural del territorio y el

fortalecimiento institucional a través de las diferentes gestiones acompañada de estrategias transversales promoviendo el uso de las TIC.

En el avance del fortalecimiento curricular y pedagógico, se suscribió en el 2019 un convenio con la Universidad de Caldas, que dirigió un proceso de estructuración de mallas curriculares fundamentados en el modelo Escuela Nueva que trabaja la Alianza Comité de Cafeteros, la secretaria de Educación de Caldas y otros aliados estratégicos. Para el año 2020, se desarrollan unos Lineamientos y Estrategias para la Ruralidad, que giran en torno a las diferentes gestiones y la generación de recursos educativos para el fortalecimiento curricular hasta la educación media. Se avanzó en diferentes acciones como: acompañamiento y asistencia técnica a secretarías de educación, consolidación y herramientas para atención a primera infancia y el fortalecimiento de ambientes pedagógicos con diversas dotaciones.

Para el año 2021 se socializan y validan los lineamientos y recursos educativos para empezar la estandarización de materiales y recursos pedagógicos pertinentes a la ruralidad y sus diferentes contextos. Durante este periodo, se avanzó en la propuesta de implementación de un modelo de educación inicial en ruralidad y ruralidad dispersa, con una planta docente con propuestas pedagógicas y educativas coherentes con las características de los territorios y su posterior implementación en otros contextos.

El documento también menciona la infraestructura educativa rural, y se determina la inversión estatal a través del Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE), que se enfoca en consolidar un programa de mejoramiento de infraestructura urbana y rural en articulación con planes estratégicos de participación social y comunitaria. Dentro de los criterios para la asignación de obras, esta aplicaba para el caso de las sedes que implementaban jornada única, primera infancia, proyectos pedagógicos productivos y sedes con afectación de desastres naturales, entre otros.

Es importante reconocer que para esta propuesta de gobierno y lo proyectado para el país, se tuvo en cuenta el modelo de educación rural que se desarrolla en Caldas con Escuela Nueva, y la alianza público privada con el Comité de Cafeteros y la Secretaría de Educación de Caldas y Manizales, por lo cual es pertinente reconocer las acciones que ya se han realizado en el territorio para fortalecerlas y retomar lo pendiente para su ejecución.

Pacto Histórico Educativo 2022-2026

Para empezar a hacer una descripción de las propuestas de gobierno durante los periodos de los años de 2022-2026 es necesario reconocer los cambios sociales, económicos y políticos que se esperan ejecutar en cabeza del nuevo presidente Gustavo Petro.

Entre las propuestas de gobierno en materia de educación, se destaca como prioridad la atención integral a la primera infancia, la nivelación académica en las áreas básicas de enseñanza, la creación de un nuevo sistema de evaluación docente, la inversión en infraestructura educativa para continuar fortaleciendo la jornada única, entre otras. Se proyecta elevar el presupuesto público para el sistema educativo, en especial para la educación superior, en busca de la gratuidad en la educación superior. Se describe la posibilidad de acceder a créditos públicos con intereses preferenciales para la construcción de empresa digital en el campo y la ciudad.

Reconociendo los escándalos y problemas que ha tenido en materia de administración y corrupción el Plan de Alimentación Escolar (PAE), Petro proyecta una mejora estructural y una relación directa con las comunidades, para que estas puedan vender sus productos locales y fortalecer la seguridad alimentaria.

Se busca garantizar la cualificación de saberes y competencias dentro de la educación media como puerta de entrada a la educación superior, fortaleciendo las alianzas con el SENA y las Universidades con diversos programas que respondan a las necesidades de la comunidad y el crecimiento territorial.

Se busca el trabajo intersectorial, que para el caso de la educación rural, consiste en una relación con el sector productivo en áreas como la agricultura, la industria, el turismo, el arte y la cultura.

El gobierno en curso designó como ministro de educación al excandidato presidencial Alejandro Gaviria, el cual ha definido el trabajo prioritario y fundamental en tres ejes que son: aumentar la cobertura y atención en educación inicial, hacer un plan de choque para atender las brechas de aprendizaje que ha dejado la pandemia y aumentar la cobertura en educación pública gratuita y de calidad. También se destaca la continuidad del programa “Matrícula cero”, la implementación de la jornada escolar única y algunas reformas al Icetex, en busca de mayores beneficios para sus usuarios y evitar tasas de endeudamiento de tiempos de pago tan amplios como las actuales. En respuesta a este propósito se busca retomar el Plan Especial de Educación Rural proyectado desde el Proceso de Paz y seguir con su implementación en todo el territorio nacional, en el cual el departamento de Caldas se reconoce como referente a nivel nacional.

Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023.

La administración municipal en cabeza del alcalde Carlos Mario Marín Correa, proyectó una serie de estrategias bajo el lema “Manizales + grande”, que busca incorporar principios de gobernanza, eficiencia y transparencia en el uso de los recursos públicos.

En materia de educación, la administración reconoce que a pesar del reconocimiento como referente nacional como uno de los centros de educación superior, existen aún comunidades donde la cobertura de matrículas en instituciones educativas no llega al 100% y que aún hay problemas de lectura y escritura en básica primaria, que responden también brechas de analfabetismo e inasistencia escolar.

En Primera Infancia se espera coordinar acciones para trabajar en tres frentes: seguridad nutricional, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial. Uno de los ejes principales para trabajar en primera infancia, es la seguridad alimentaria, la cual buscará fortalecer la promoción de estilos de vida saludables y la prevención de trastornos alimentarios de niños, niñas, familias gestantes y lactantes. Esta propuesta busca la articulación entre el campo y la ciudad y las familias campesinas a través de alimentos saludables.

En el acompañamiento psicosocial se buscará una atención integral desde la Secretaría de Salud, Secretaría de Educación, ICBF, Medicina Legal, Fiscalía, Policía Nacional, La Academia y otras instancias del municipio de Manizales, con el fin de fortalecer los centros de atención y prevención, la provisión de información y la implementación de las rutas de atención integral. Como medida para el desarrollo cognitivo, se proyecta el fortalecimiento de alianzas y la gestión de recursos para implementar herramientas pedagógicas por medio del juego, el arte y la literatura con varios actores y agentes educativos.

El consolidar a Manizales como ciudad del aprendizaje es otro de los objetivos de la administración. El concretar un mayor aprendizaje en las familias y las comunidades, fortaleciendo el acceso a las TIC como mejora hacia la calidad educativa e inclusiva, donde también se promueve una relación regional entre Caldas, Quindío y Risaralda a través de la

Región Administrativa y Planificación del Eje Cafetero, RAP-EC, configura uno de los objetivos del plan regional de educación del Eje Cafetero ‘Aprender a Desaprender’, cuya finalidad es articular la formulación, gestión y ejecución de programas educativos en el marco de los propósitos misionales de la RAP-EC y la política pública nacional.

Para dar respuesta a las competencias y las nuevas dinámicas de la cuarta revolución industrial que demuestra el auge de las telecomunicaciones y la tecnología, se proyecta migrar a una educación 4.0 enfocada en siete líneas estratégicas, tanto para la zona urbana como para la ruralidad. Estas líneas son: cobertura y permanencia, calidad académica y uso de las TIC en el aprendizaje, proyectos de innovación pedagógica, articulación a la educación media superior, educación para la ciudadanía y el desarrollo humano, infraestructura física, dotación tecnológica con muebles y enseres, vida saludable y salud ambiental.

La administración municipal busca hacer del territorio un espacio de oportunidades y de competitividad, por lo cual se hace visible en varias de sus propuestas, la articulación cultural, ambiental y tecnológica que integra propuestas comunitarias y acciones relacionadas con proyectos creativos que requieren del seguimiento y participación comunitaria para su desarrollo y cumplimiento.

Plan Regional de Educación del Eje Cafetero: Aprender a Desaprender 2020-2031.

El Concejo Municipal de Manizales, a través del proyecto de acuerdo No. 007 de 2020, adoptó el “Plan Regional de Educación del Eje Cafetero: Aprender a Desaprender 2020-2031” como el instrumento de planeación regional en materia de educación. Este tiene un enfoque territorial orientado hacia el bienestar humano, reconociendo el derecho a la

educación como parte del desarrollo individual y comunitario, partiendo de criterios de diferenciación e inclusión.

Mediante esta normativa, también se pretende encontrar herramientas y proyectos en los que se promueva la protección ambiental, por la garantía de un futuro sostenible con base en una educación que contribuya a la promoción de competencias transversales para la vida, el trabajo y el desarrollo humano.

El objetivo de integrar las políticas educativas nacionales pensadas en la región cafetera es la consolidación de un territorio educado e integrado a nivel intersectorial. A nivel institucional, se proyecta la revisión y ajustes de los planes existentes dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

Dentro de los programas educativos estratégicos regionales se destacan: la prioridad en la atención a la primera infancia, el desarrollo de competencias en una segunda lengua, acceso a la educación superior de calidad y pertinente integrada con la educación media y el fortalecimiento de la escuela como centro de convivencia ciudadana.

Es importante la promoción de estrategias pensando en región y en sostenibilidad. Es por esto que el Paisaje Cultural Cafetero se convierte en un punto de encuentro hacia su cuidado y conservación a través del apoyo a Proyectos de Innovación Pedagógica (PIP) fortaleciendo el talento humano, la diversidad, los convenios y acuerdos internacionales de movilidad académica, guardando coherencia con la Agenda de Desarrollo Sostenible promulgada por la ONU hacia el 2030, donde se establecieron las metas por cumplir en el sector educativo en función de los objetivos de desarrollo.

Análisis de la Información (Aplicación de Guías y Entrevistas con los Grupos Poblacionales)

Reflexionar y actuar sobre el territorio implica el análisis de las relaciones entre todos los actores que lo habitan. La consolidación de estrategias, decisiones, formas y objetivos en común se convierte en una necesidad para las comunidades que se desenvuelven en estos contextos.

Con el fin de analizar e interpretar las experiencias y saberes entre los sujetos vinculados a la ruralidad, y con la información recolectada por los grupos focales a través de los datos suministrados por los métodos cualitativos, se utilizó el programa Atlas.Ti, relacionándolos entre sí, cruzando variables para categorizar los elementos, conceptos y formas que dan soporte y estructuran la propuesta de política pública.

El desarrollo del análisis empieza primero desde las expresiones de los sujetos y actores principales del territorio desde una de sus principales fuentes de desarrollo del conocimiento y el saber cómo lo es la escuela y quienes convergen en ella. El procesamiento de datos cualitativos se hizo con instrumentos útiles en la recolección de la información. Dentro del proceso de construcción de categorías inductivas, se buscó darle voz a los sujetos que participaron, por medio de narrativas, en el reconocimiento de las realidades y necesidades de los territorios rurales. Los datos recolectados a través de las preguntas formuladas fueron analizados para entender conceptos que luego serían codificados.

A este propósito se realizó un proceso de lectura de los resultados para su familiarización, creación de citas y categorización. La creación de citas y la búsqueda de conceptos se realizó por medio de la codificación abierta, buscando también concurrencias de la información para identificar nodos dentro del software y dando contenido a las categorías.

Es importante aclarar que la metodología propuesta hace parte de la novedad de la investigación dado que, de acuerdo con el grupo poblacional abordado, se empleó una técnica diferenciadora relacionada con las narrativas y la obtención de los resultados. En el caso de los estudiantes, se recolectaron las tramas y los relatos a través de las guías de interaprendizaje, allí los niños y jóvenes permitieron, a través del juego, la creación personal, las lecturas y los momentos de clase del modelo de escuela nueva, la definición de las narrativas deseadas.

En el caso de maestros, se realizaron varios grupos focales con diferentes poblaciones en los cuales primó la conversación emotiva y quizás el dolor de esa odisea comunitaria permanente que viven los maestros rurales colombianos. De igual forma, con los rectores se realizaron varios grupos focales. En el caso de los padres de familia y/o acudientes, fue una dinámica de cercanía que consistió en visitar decenas de viviendas, fincas cafeteras, de conversaciones en medio de un café o un almuerzo y simplemente escuchar lo que nadie ha escuchado y atendido por décadas. Aquí recae la diferencia y, sobre todo, la novedad de la metodología propuesta y la diversidad de los abordajes y las narrativas obtenidas. De igual forma, la interpretación de las narrativas de cada uno de los grupos poblacionales pasa irremediablemente por el conocimiento profundo del territorio objeto de estudio, sus comunidades y dinámicas asociadas.

En este orden de ideas, se identificaron seis categorías que relacionan los resultados obtenidos, con el cruce de la información y conceptos identificados dentro de los datos recolectados con los actores del territorio y de la educación rural.

En el siguiente cuadro se presentan las categorías resultantes.

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6
Pensamiento y actuaciones en y desde el territorio	Política pública	Educación en y desde la ruralidad	La vida en la escuela rural	Saberes propios de la comunidad educativa rural.	Necesidades de la escuela rural.

Descripción de las Categorías Resultantes

Pensamiento y actuaciones en y desde el territorio.

En esta categoría se pretende develar elementos de sentido y forma acerca de cómo se percibe y vive en el territorio, por lo cual es muy importante entender cómo la misma comunidad ve el resultado de las decisiones políticas, sociales, administrativas, económicas y educativas, y su respectivo impacto ante lo propuesto y ejecutado.

Política pública.

El desarrollo de lo que se ha propuesto a nivel político, es una importante fuente de estudio, que se complementa con el análisis documental de los diferentes planes de desarrollo, metas y proyectos que se contemplan para el territorio desde lo nacional, departamental y municipal. La información de esta categoría varía según los conceptos y las hipótesis de los grupos focales.

Educación, en y desde la ruralidad.

El conocimiento del contexto requiere de elementos de práctica y discusiones en relación con aquello que podría definir cercanías y brechas entre la educación urbana y la rural, que desde los actores que intervienen en el territorio. Durante muchos años y varios gobiernos, se ha reconocido como un reto el cierre de las brechas entre lo urbano y lo rural y, hasta el día de hoy, no se evidencian resultados que den un panorama claro al desarrollo del territorio, la equidad y el cierre de brechas.

La vida en la escuela rural.

En esta categoría se devela las significaciones y símbolos de la escuela rural y sus actores directos, relacionando también la importancia que tiene la escuela en el territorio como un referente de conocimiento y competencias genéricas, así como un motor del proyecto de vida.

Saberes propios de la comunidad educativa.

El agrupar saberes emergentes del habitar en la ruralidad requiere del análisis de un panorama diferenciado y contextual de cada territorio, por lo cual es muy importante entender cada uno de estos con características diferenciadas donde cada comunidad, puede aportar de manera significativa a una propuesta que responda a las necesidades evidenciadas durante años, y la consolidación de estrategias directas para el cierre de brechas que también deben estar en constante seguimiento desde sus mismas comunidades.

Necesidades de la escuela rural.

La ruralidad es un espacio territorial muy importante en el país, que se reconoce a nivel genérico como un espacio rico en biodiversidad y en materias primas con potencial hídrico y de diferentes especies, pero que también es un espacio de conflicto, desigualdad e intereses de varios actores en el país. Identificar estas necesidades es fácil cuando se está en el territorio, y la búsqueda de estrategias para su desarrollo requiere también del crecimiento de la escuela que es el centro del conocimiento y el referente de desarrollo, por lo cual el tener muy claro los recursos con su respectivo seguimiento, puede impactar de manera directa estas necesidades desde la escena pública.

Análisis de los Resultados en Estudiantes.

Los relatos y narrativas de los estudiantes frente al desarrollo de las guías propuestas dan cuenta de las fortalezas y ciertas necesidades que se evidencian en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las Instituciones Educativas, en sus sedes centrales, cuentan con mayor población y la presencia casi siempre de los directivos que están pendientes de todos los procesos administrativos, pero que en algunos contextos se alejan de los procesos pedagógicos. Aquí adquiere sentido nuestra propuesta de lectura e interpretación de acerca del territorio, con una mirada Foucaultiana del poder a través de la verdad, es decir, la parresia asociada a la dominación del conocimiento del territorio.

Para un estudiante de grado décimo de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro de la vereda La Cuchilla del Salado de Manizales, el territorio es *“La organización y unión de la comunidad en torno a la biodiversidad, la conservación de las costumbres y la identidad cafetera, la búsqueda de oportunidades y el prepararse para cuidar y aportar al*

crecimiento de la familia y la vereda” (Corredor, D., comunicación personal, 27 de septiembre de 2021).

Conviene distinguir los diferentes territorios y contextos donde se ubican las Instituciones Educativas, que para el caso de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, se ubica en una de las veredas que más agrupa visitantes y turistas por sus paisajes, topografía, unión comunitaria y cercanía a la zona urbana.

Al desarrollar el modelo pedagógico Escuela Nueva, la Institución Educativa cuenta con el proyecto la Universidad en el Campo y el programa de Técnico Profesional en Operación de Servicios Turísticos con la Universidad Católica, en el cual se benefician los jóvenes que salen del grado noveno a la Educación Media. Este proyecto beneficia a la comunidad que tiene en contexto, un potencial turístico, y de igual manera se articula a lo que se busca trabajar desde las diferentes propuestas promovidas en la ruralidad y en uno de los propósitos del Plan Especial de Educación Rural, al establecer el ciclo completo en educación, articulando la educación media y educación superior.

Es importante ahora analizar el impacto de los programas técnicos en desarrollo, en cuestiones de calidad, pertinencia, inclusión y cobertura en relación con la urbanidad. Si bien, hay acceso a la educación superior, es importante analizar el número de egresados, el trabajo de impacto intersectorial y el trabajo de las alianzas público privadas en relación con las oportunidades de empleabilidad de los egresados de los programas de enfoque rural, acorde a las políticas propuestas.

Otra narrativa se encontró en la Institución Educativa Maltería, sede El Porvenir, ubicada en la vereda El Desquite. En la aplicación del desarrollo de la guía propuesta con la pregunta *¿Que le hace falta a su escuela/vereda?*

Una estudiante de grado noveno respondió: *“Mayor presencia de las autoridades para que no permitan que nos trasladen a la sede central. Más cuidado de la naturaleza cuando llegan los turistas, más oportunidades de estudio y que no nos quiten el transporte escolar”* (Lizarazo, A., comunicación personal, 10 de marzo de 2022).

Es oportuno reconocer otro contexto territorial que demuestra otra forma de vivir a nivel comunitario, otra economía, otro clima y otros recursos que expresan los estudiantes al estar en la necesidad de defender el traslado o cierre de su sede educativa. Un claro llamado al análisis territorial y contextual por parte de las autoridades educativas en la búsqueda de la mejora de condiciones territoriales para la población rural, que en muchos casos solo ve el impacto de las decisiones políticas que pueden afectar sus condiciones, reflejando inequidad y necesidades de apoyo estatal.

Una importante población estudiantil con que se trabajó mayoritariamente son las sedes educativas, las primarias o también conocidas como las ya mencionadas sedes unitarias. En esta población se evidenció a nivel general la necesidad de fundamentar junto a los docentes, los conceptos a trabajar para promover su significado y conceptualización desde las vivencias expresadas desde diferentes formas como dibujos, cuentos, relatos y diálogos en torno a las preguntas y diversas formas de expresión.

Es importante tener en cuenta los procesos educativos de los niños que cursan los grados de primaria, pues debido al impacto de la pandemia estuvieron en un proceso de acompañamiento familiar y por los medios de comunicación a los que podían acceder. Esto constituye un proceso diferente que relaciona la edad y los procesos de desarrollo cognitivo, donde la capacidad de expresión y de narrar sus expresiones de la realidad depende de cada estadio de pensamiento y su estructura cognitiva, pero donde también se evidencia la

importancia de la interacción social para el desarrollo de las potencialidades del individuo a través de su socialización.

Una estudiante de grado cuarto de la institución educativa Rafael Pombo, sede Mina Rica, frente a la pregunta ¿Qué es lo que más le gusta de su escuela/vereda? expresa lo siguiente: *“En la escuela me gusta que la profesora y mis amigos me tratan muy bien, tenemos un parque para jugar. Hace falta computadores para aprender a manejarlos y los libros y los baños están dañados”*. (Gutiérrez, A., comunicación personal, 22 de marzo de 2022).

Es natural que en las diferentes sedes se observen problemas de infraestructura y ausencia de recursos, que en muchos de los casos se relaciona con la ausencia del Estado en los territorios rurales. También influye que aún muchos docentes vean sus sedes distanciadas de las dinámicas institucionales. Frente a esto, se hace necesario promover mayores espacios de inclusión desde algunos directivos y una política pública clara frente al desarrollo de la educación en los contextos rurales.

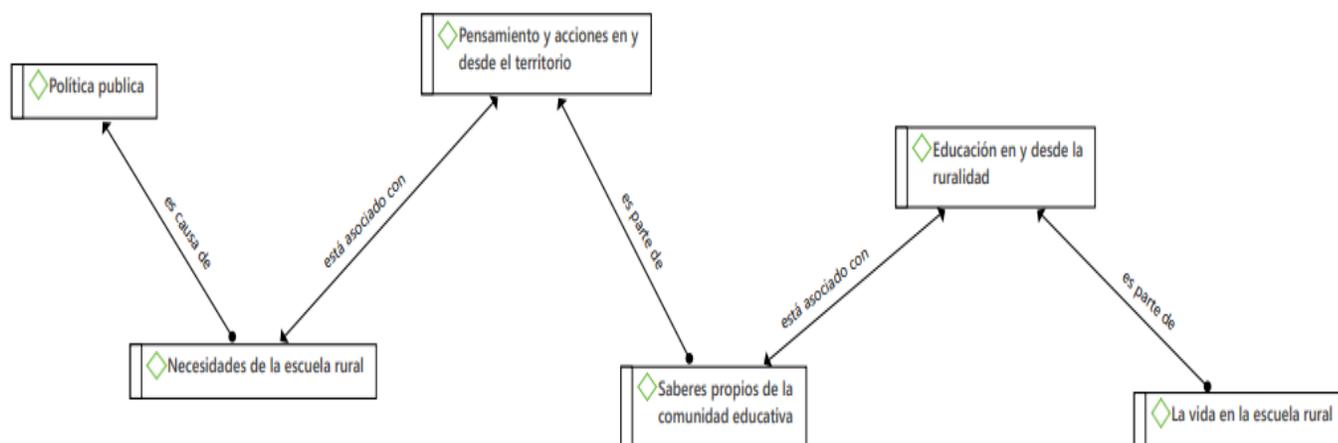
Para una estudiante de grado quinto de la Institución Educativa La Trinidad sede La China, a la escuela y la vereda le hace falta; *“En la escuela necesitamos que no se entre el agua por el techo y que organicen el piso porque está dañado y nos tropezamos, los libros están viejos y en mi vereda hace falta un parque bueno”* (Largo, L., comunicación personal, 24 de marzo de 2022).

Al respecto, conviene contextualizar el territorio de las veredas visitadas y sus escuelas, pues es posible observar en muchos de los casos problemas en las plantas físicas, una infraestructura que no garantizan la prestación del servicio. En algunos casos, no se cuenta con la totalidad de los servicios públicos o no se cuenta con los espacios idóneos para

los restaurantes escolares, bibliotecas, laboratorios, escenarios deportivos e incluso las mismas aulas de clase.

Lo que nos da a entender esto es la necesidad de gestión e inversión inmediata por parte de las entidades territoriales, las administraciones locales y por supuesto, el Ministerio de Educación Nacional. En el desarrollo y aplicación de las guías de interaprendizaje, sus formas de expresión y las preguntas promovidas, se empezaron a reconocer varias categorías que se evidencian en la siguiente imagen.

Ilustración 2. Categorías resultantes: Estudiantes



La mayoría de los estudiantes expresan varias necesidades de sus territorios y las instituciones educativas, lo que demuestra una marcada diferencia entre lo que se trabaja y desarrolla con los recursos y medios disponibles en los diferentes contextos. El concepto de política para muchos es desconocido dependiendo de la edad y la escolaridad, pero para otros, implica intereses expresados desde sus saberes propios. Cuando se dialoga con los

estudiantes de básica secundaria y educación media, se puede observar un entendimiento de las necesidades de su territorio y de la escuela, un pensamiento crítico ante lo vivido y la poca credibilidad en los procesos políticos.

Cabe señalar la importancia de estructurar las propuestas que se han venido trabajando en materia de educación rural a nivel político, en una política de aplicación y desarrollo en los diferentes territorios. Ejemplo de esto lo podemos relacionar con los problemas del transporte escolar en términos de fijación de recursos anuales y contratación.

El transporte escolar es un servicio muy importante para toda la comunidad educativa rural, ya que promueve la asistencia, la cobertura y disminuye las cifras de deserción escolar. También aporta a la calidad educativa, en la medida de que tengan la posibilidad de asistir y de participar de los procesos formativos e institucionales para responder a todas las actividades que se realizan.

Cuando los estudiantes no cuentan con este servicio, se pueden presentar problemáticas de trabajo infantil, problemas de aprendizaje, movilidad y abusos. Es necesario fijar los recursos de manera permanente desde los tiempos específicos en que empieza el calendario académico sin afectar otros tipos de recursos como la gratuidad y el sistema general de participación. Las pólizas de manejo deben de ser asumidas por las administraciones locales, de tal forma que los recursos de gratuidad sean orientados solo a la prestación del servicio y las necesidades de la Institución Educativa.

Es necesario entonces el cumplimiento de lo promovido desde uno de los ejes del Plan Sectorial de Educación que hace referencia al transporte escolar, otorgando mayores recursos y responsabilidades desde el MEN y la secretaría de educación municipal.

En muchos casos, no existen acciones de intervención en los territorios de forma permanente, sino sólo se reconocen y desarrollan en determinados momentos. La agricultura

sigue siendo el mayor motor de la economía de las comunidades. La educación y la vida en la ruralidad sigue requiriendo de estar conectados con las zonas urbanas por lo cual se hace necesario contar con mejores vías, transporte rural reconocido como un derecho en todo el año escolar, conectividad y recursos TIC.

Es necesario una política pública clara y completa que también responda a la protección ambiental y el paisaje natural. Este proyecto involucre a la comunidad y fortalezca sus relaciones con todos los actores educativos, reconociendo la importancia del desarrollo integral del ser humano, por lo que se nutre, la jornada académica con momentos artísticos, deportivos y culturales, donde también se promueve, desde la práctica y la pedagogía, la finalidad integral de la educación para el desarrollo de sus comunidades, en especial las rurales.

Análisis de Resultados en Docentes

La labor del docente es quizás una de las más importantes para el desarrollo de una persona y una sociedad, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje condicionan los pensamientos y comportamiento de una persona, y también lo que aporta a su comunidad.

El docente rural cumple una función con una marcada diferencia a la de un docente urbano, teniendo en cuenta las distancias, los desplazamientos, las caminatas, el estar en muchos casos lejos de su familia, entre otros múltiples esfuerzos que se realizan. Las diferencias del ejercicio de la carrera docente en la ruralidad son considerables, tomando sentido la metáfora de la odisea comunitaria propuesta en esta tesis como parte fundamental del relato de la vida en la escuela rural y sus diferentes actores.

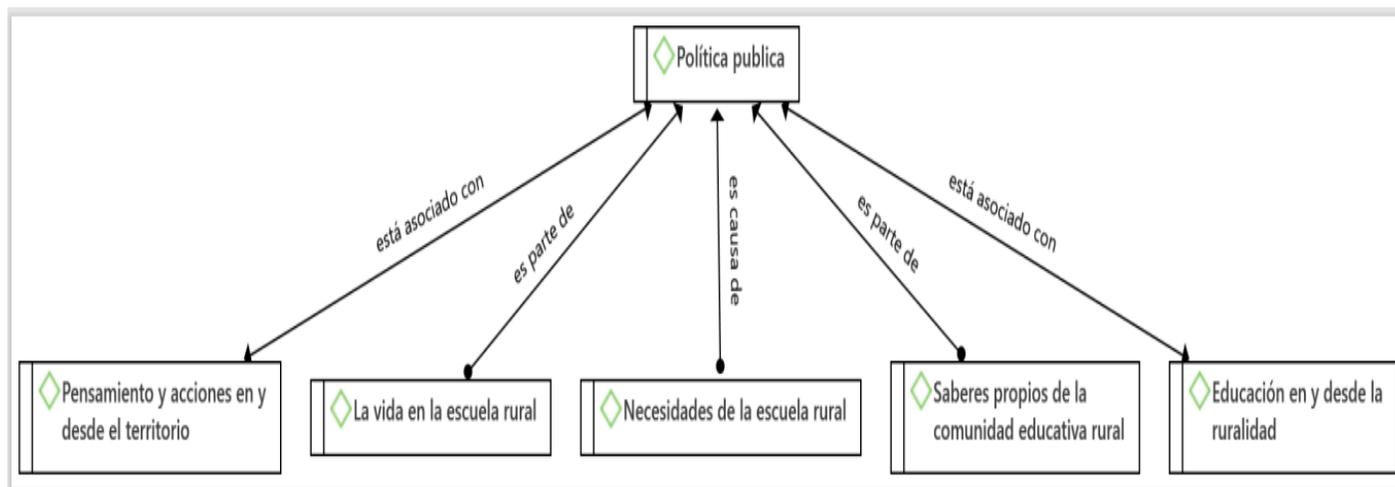
En el departamento de Caldas y en su capital Manizales, los docentes que son nombrados para las Instituciones Educativas rurales son acompañados por la Alianza

(Comité de Cafeteros, SEM, Chec y aliados estratégicos) con talleres de inducción al modelo Escuela Nueva, talleres de fortalecimiento y visitas de asesoría y acompañamiento. La formación en valores es un complemento con el que el sistema educativo busca acompañar las competencias y conocimientos que se debe promover desde las diferentes áreas.

Para la recolección de la información, se organizaron varios grupos focales, para un total de 32 docentes, de las diferentes Instituciones Educativas rurales, con los cuales se

Ilustración 3. Categorías resultantes: Docentes

en la siguiente imagen y las narrativas en relación.



Para los docentes, la política pública es el centro de todo, es la que articula las propuestas de desarrollo y el reconocimiento de oportunidades de mejora, asociando las acciones en y desde el territorio. Pero a la vez, es insuficiente para satisfacer las demandas de la de la educación rural. El ejercicio de recolección de información con los docentes se realizó mediante entrevista, un conversatorio direccionado donde se dialogó acerca del contexto educativo rural, sus características e individualidades. Conversatorio que, como se mencionó anteriormente, permitió reflejar la odisea comunitaria a la cual están sometidos

permanentemente, sus carencias, necesidades y las diferencias marcadas en el ejercicio de la profesión.

Una docente de la Institución Educativa La Linda sede central, ante la pregunta; ¿Considera que la formación que usted brinda tiene en cuenta el territorio del que hace parte? ¿En qué aspectos? Respondió. *“En muchas ocasiones respondo a los contenidos que debo orientar de acuerdo a la planeación de las clases, pero es necesario adaptar esos aprendizajes al contexto para que los estudiantes lo entiendan mejor, para muchos docentes que somos de otras regiones se nos hace necesario conocer más aspectos del contexto territorial como la biodiversidad, los recursos disponibles, el papel de la secretaría de educación, la economía entre otros”*. (Aristizábal, D., grupo focal, 9 de abril de 2022).

Este testimonio sugiere que es necesario reconocer la importancia de planear por competencias, en relación con los contenidos, para que estos sean más contextualizados para la comunidad estudiantil. También se hace necesario que las autoridades municipales realicen una inducción a partir de las características de los territorios rurales para los docentes que son de otras regiones. El hablar de territorio implica necesariamente su contextualización, es por esto que el aprendizaje basado en proyectos sobre el territorio se convierte en una importante estrategia de desarrollo que se puede implementar en el aula para hacer seguimiento a las competencias promovidas desde los mismos contenidos o referentes establecidos desde la planeación curricular.

Para esto es muy importante los recursos con que cuenta el docente y las cartillas de Escuela Nueva, que son las que se trabajan en la mayoría de colegios rurales de Caldas y de Manizales. Si referenciamos las cartillas de primaria, nos damos cuenta de que estas son del año 2010 y que fueron diseñadas con el apoyo del área de educación del Comité de Cafeteros de Caldas y son responsabilidad del MEN. Si bien estas cuentan con los contenidos que

relacionan, y responden a los estándares básicos de competencias por área, es necesario una actualización de las mismas con los últimos referentes curriculares, como los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y las últimas mallas que se trabajaron con la Universidad de Caldas en el año 2019.

Bajo esta lógica, es importante seguir fortaleciendo las alianzas público privadas y los procesos de actualización curricular con material didáctico y las guías de interaprendizaje, para que el municipio siga siendo un referente dentro del departamento y el país.

Para esto se requiere definir una política educativa rural que responda a la formalización de los parámetros establecidos desde los pasados PND, el PEER y las propuestas del gobierno en curso. Aquí se hace necesario analizar los procesos de inducción y el material didáctico con que cuenta el docente rural para seguir respondiendo a las demandas del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las preguntas promovida en los grupos focales fue ¿Cuáles son las condiciones necesarias que se deben de tener en cuenta para la formulación de una política pública para la educación rural en Manizales? A la cual un docente de la Institución Educativa Giovanni Montinni de la vereda Km 41 respondió lo siguiente; *“Es necesario que las comunidades rurales tengan acceso a recursos TIC y un mejor entendimiento y manejo de herramientas ofimáticas, la mejora de algunas vías, promover en la jornada única por medio de la mejora de la infraestructura institucional, fomentar espacios artísticos y deportivos que impacten en el desarrollo humano e integral. Continuar promoviendo el acceso a la educación superior desde los mismos territorios con carreras que tengan impacto laboral y desarrollo territorial para el campo”* (Gómez, A., grupo focal, 11 de abril de 2022).

En contraste con lo que expresa el docente, menciona un tema muy importante que se viene mencionando en los diferentes planes de desarrollo como es la conectividad y acceso

a los recursos TIC. Un tema que desde el año 2021 durante el gobierno del expresidente Iván Duque, fue proyectado como uno de sus retos en materia de educación, pero que terminó con el escándalo de la pérdida de 70 mil millones de pesos. Esto fue un ejemplo de desvío de recursos en el que aún no se establecen responsabilidades, que afecta a un gran número de población académica, y que entra en controversia con la legalidad y transparencia mencionada en su propuesta de gobierno.

Es necesario referenciar también lo proyectado en el Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023 que, como se mencionó anteriormente, busca dar respuesta a la cuarta revolución industrial migrando a la “Educación 4.0”. Si analizamos los resultados en cuanto al trabajo e impacto de estas iniciativas, nos damos cuenta que, a nivel municipal, se están desarrollando pilotajes institucionales para seguir creciendo en cobertura con la proyección de más colegios con acceso a las TIC, permitiendo la mejora de los procesos educativos de acuerdo a las necesidades del contexto.

La jornada única sigue siendo un tema que está presente en todas las propuestas políticas, pero que aún requiere de un conocimiento contextual por parte de las autoridades educativas municipales con la gestión de recursos ante el Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FIEE), teniendo en cuenta que en la mayoría de Instituciones Educativas cumplen sus criterios desarrollo y gestión como los proyectos pedagógicos productivos (PPP) y la jornada única.

Lo expresado por el docente, muestra un panorama contextual de lo que es la vida en la escuela rural, donde es necesario reconocer realidades, necesidades y logros en materia de educación y administración.

Frente a la pregunta ¿Considera que ha habido aspectos pendientes por parte del MEN, la ETC o la Institución educativa para brindar una educación de calidad en la

ruralidad? un docente de la Institución Educativa José Antonio Galán de la vereda Alto Bonito respondió; *“El incumplimiento de las propuestas políticas dan un duro golpe a la calidad educativa, la calidad en la ruralidad se da desde la gestión, la relación comunitaria y la infraestructura con equidad en los territorios. Tenemos problemas de infraestructura en gran parte del municipio y en muchas sedes primarias, si el directivo está comprometido y gestiona puede haber calidad pero todo eso depende de un complemento de varios actores donde las autoridades y la política son los grandes ausentes en materia de resultados”* (Carmona, L., grupo focal, 12 de abril de 2022).

El panorama que nos muestra el docente en este relato resalta algunas de las necesidades más evidenciadas dentro del municipio como lo es la infraestructura y la gestión directiva. Pudimos observar que en el PND 2014 - 2018 se desarrolló el proyecto “Excelencia docente”, con el cual se buscaba mejorar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la formación docente, y que es un paso importante hacia lo proyectado pero que también es un proceso que requiere del análisis de los resultados esperados en relación con la práctica de la formación. No existe aún una carrera, especialización o formación que haga énfasis en la educación rural.

Es oportuno ahora analizar las directrices y funciones que se dan desde la orientación de la SEM, la cual requiere estar alineada a las propuestas en materia de educación desde lo que proyecta el MEN. En este contexto, se hace muy necesario la relación intersectorial que se viene dialogando desde el gobierno del expresidente Iván Duque y que proyecta su continuidad en el gobierno de Gustavo Petro, pero aún no se evidencian relaciones directas que aporten al desarrollo territorial y den respuesta a las necesidades específicas hacia la mejora de las condiciones en este sector.

Con relación a la pregunta ¿Existe representación de los habitantes de las zonas rurales en proyectos educativos y de desarrollo? un docente de la Institución Educativa La Violeta expresa; *“En el colegio se fomentan varios momentos en los cuales se hace participe la comunidad, como actos culturales, torneos deportivos, ferias de emprendimiento y escuelas de padres, pero el desarrollo de un proyecto educativo con una visión clara, es aún materia de mejora teniendo en cuenta cuestiones laborales y culturales por parte de la comunidad, que en muchos casos no encuentra motivación y se ausentan del seguimiento a los procesos académicos con sus hijos. Los proyectos de seguridad alimentaria, son muy importantes para aportar al desarrollo comunitario y agrícola del territorio pero requieren de nuevas estrategias de acompañamiento por parte de la Alianza y el apoyo de recursos donde se trascienda del acompañamiento teórico con la entrega de semillas u otros recursos que motiven a los estudiantes y sus familias”*. (Henao, F., grupo focal, 22 de abril de 2022).

Al llegar a este punto, se analizan los proyectos institucionales que invitan a una relación más cercana con la comunidad. La actualización de los PEI es un proceso que tiene seguimiento desde la SEM y es apoyado por la Alianza, pero que también hay que analizar frente a su impacto y seguimiento en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). El desarrollo de proyectos de seguridad alimentaria se viene mencionando desde los PND y se ha incluido dentro de las Instituciones Educativas que manejan el modelo Escuela Nueva. En la jornada académica se observan las asignaturas de seguridad alimentaria y escuela y café, donde cada una cuenta con unas guías para su apoyo y desarrollo.

Esta iniciativa también se mencionó dentro del Plan Especial de Educación Rural y en las últimas propuestas de gobierno 2022-2026, donde se busca también una relación con los insumos que pueden ofrecer las comunidades al PAE. Es importante analizar el impacto

de estos proyectos y la relación comunitaria y económica, con programas de emprendimiento que motiven a los estudiantes y exalten el valor de la tierra.

Es necesario un análisis del impacto comunitario de estos proyectos y claridad para los directivos sobre los recursos de apoyo para estas iniciativas. Esto se debe a que requieren de mayores incentivos para el resto de la cadena alimenticia y el estar vinculados con otros sectores como el agrícola y ganadero para la toma de decisiones articuladas frente a necesidades específicas y el crecimiento y desarrollo del campo.

Análisis de Resultados en Rectores

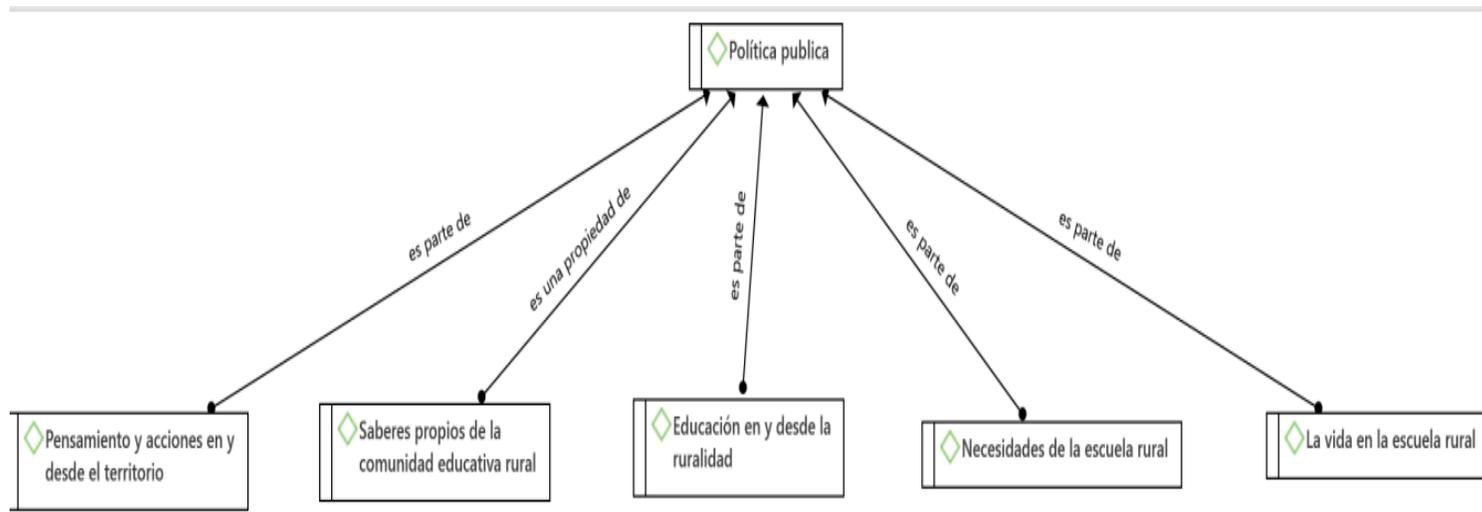
En el municipio de Manizales los rectores rurales se encuentran organizados por medio de una red denominada “Red de rectores rurales”, pensada y creada como parte del proceso de esta tesis doctoral. Esta red, que poco a poco fue cogiendo fuerza y solidificándose dentro de sus territorios, evidenciando la parresia de Foucault y la triada subjetividad, verdad y territorio. Esta Red es a la fecha es la única existente en el territorio nacional y de la mano de las bondades de las comunidades aborda, no solo temáticas de tipo administrativo, financiero, logístico, sino también, lo más importante, las dinámicas pedagógicas, didácticas, de formación y convivencia propias de cada uno de los escenarios de Escuela rural.

La Red está organizada de manera democrática con una asamblea y una junta directiva conformada por presidente y secretario. Se reúnen frecuentemente y realizan actividades como microcentros, que son jornadas pedagógicas de encuentro entre pares, donde también se trabajan las gestiones directivas y los aspectos curriculares, administrativos, comunitarios y de capacitación.

En la información recolectada con los grupos focales de rectores, se reconocen las acciones en materia de administración y organización de los diferentes recursos designados para las instituciones educativas, con los cuales se trabajó mediante la jornada de microcentro

y la estrategia de encuesta a modo de entrevista, para la recolección de datos, dando como resultado las categorías de la siguiente ilustración:

Ilustración 4. Categorías resultantes: Rectores



Para los rectores, el desarrollo territorial parte del contexto propio de cada uno. Las diferentes acciones que desarrolla la comunidad son muy importantes para su organización, así como la participación dentro de la toma de decisiones administrativas. El territorio rural presenta diversas características donde es necesario que la escuela siga fortaleciendo su papel *comunitario referencial*.

Continuando con el ejercicio narrativo de recolección de datos y en diálogo con un rector sobre la pregunta *¿Considera que la educación en la ruralidad es de calidad?* este nos responde lo siguiente; *“El concepto de calidad abarca varios procesos entre los cuales es necesario reconocer que a nivel municipal y departamental tenemos acceso a la educación superior por medio de las alianzas, pero el principal objetivo es impactar en la calidad de vida de las comunidades. La educación en Manizales recibe un fuerte apoyo por parte de los actores aliados pero se requiere fortalecer todo con unos lineamientos claros para dar*

respuesta a las características propias de la ruralidad” (Botero, J., grupo focal, 31 de abril de 2022).

En contraste con lo aportado por el rector, se reconocen proyectos muy importantes a nivel municipal, pero es necesario definir unas estrategias claras para su cumplimiento y crecimiento. Al realizar un estudio de impacto de los diferentes proyectos trabajados, debe tener una relación directa y de impacto con el desarrollo comunitario.

El hablar de calidad requiere de un trabajo articulado entre los actores educativos del municipio y lo que aportan entidades como el SENA y las Universidades que hacen parte de la Alianza. La realización de jornadas educativas y pedagógicas con enfoque rural es una estrategia que solo seguirá creciendo en el encuentro con lo político.

Continuando con el diálogo, surge la pregunta; ¿Cuáles son los elementos diferenciadores de la escuela rural? Un rector nos aporta la siguiente respuesta: *“La escuela rural se diferencia en gran parte de la urbana, porque está a nivel territorial se reconoce como el referente de las comunidades. En muchos contextos se reconoce como un elemento de poca presencia estatal pero donde convergen los ciudadanos que esperan cambiarla. La escuela es el centro del pensamiento y la ilusión del cambio.”* (Murillo, F., grupo focal, 31 de abril de 2022).

Es una tarea de las comunidades aportar al cambio desde sus propios saberes, desde un punto de vista motivante y en función del cambio con mayor presencia estatal. La poca presencia estatal se reconoce como un elemento diferenciador dentro de las respuestas observadas en el grupo, lo que nos muestra la necesidad permanente de hacer presencia a través de las entidades territoriales con proyectos que den respuesta a sus necesidades.

Con relación a la pregunta ¿Qué apoyo económico, pedagógico, didáctico, de formación recibe por parte del MEN, la ETC y la administración local? Una rectora nos

aporta la siguiente respuesta: *“Los recursos asignados en materia de gratuidad no alcanzan para las necesidades estudiantiles en el año escolar. Las labores administrativas institucionales deben empezar a ser asumidas por la administración, debido a que las pólizas de manejo, las labores de contaduría, tesorería y rectoría son también asumidas por la institución educativa, impactando en la necesidad de insumos necesarios para la calidad en los procesos pedagógicos. Son pocos los colegios que cuentan con recursos propios. Cada año son menos los recursos desde el MEN. Los rectores constantemente recibimos talleres de formación relacionados con las estrategias y actividades del MEN. En materia de apoyo pedagógico y material didáctico se reconocen muchas necesidades principalmente para las sedes primarias donde es poco el material y en muchos casos desactualizado”*. (López, O., grupo focal, 31 de abril de 2022).

Se deduce que en materia de acompañamiento, los rectores expresan estar al tanto de muchas instrucciones y propuestas desde la SEM, la realización de talleres de formación y escenarios de encuentro educativo se reconoce por gran parte del grupo.

Este, a su vez, expresa a nivel general la necesidad de material pedagógico y didáctico para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Haciendo referencia a lo proyectado desde el PEER, se reconoce la proyección de elaboración de materiales, recursos y ayudas específicos para la ruralidad desde un proyecto nacional que está en proceso de pilotaje.

Partiendo del reconocimiento municipal y departamental con el modelo desarrollado, se hace necesario que se definan estos recursos desde el mismo territorio desde donde se proyectó. La gran mayoría de las sedes rurales son de carácter multigrado y desde la misma formación profesional es necesario empezar a incluir estas cualidades existentes en gran porcentaje, para generar mayor impacto, proyección y trabajo. Se hace necesario definir y

establecer pautas claras en materia de asignación de recursos de gratuidad y las diferentes labores administrativas que requiere un colegio rural.

En la consolidación de estrategias e información que siga aportando a la organización de las propuestas objeto de estudio, se formuló la siguiente pregunta ¿Cuáles son los elementos fundamentales que se deberían tener en cuenta en la formulación de una política pública para la educación rural del municipio de Manizales? ante la cual un rector nos dio la siguiente respuesta: *“Para la formulación de una política pública, es necesario establecer unos lineamientos o indicadores claros para su cumplimiento, la fijación en la designación de recursos específicos para las características rurales. Nuevos programas técnicos y tecnológicos en la conexión de la educación media con la educación superior, material pedagógico para salones multigrado, definición de recursos e infraestructura para la jornada única y primera infancia. Diálogo intersectorial”* (Álvarez, C., grupo focal, 31 de abril de 2022).

En la formulación de los elementos necesarios para la propuesta de la política para la educación rural, se reconoce a nivel general en las respuestas de los rectores la importancia del establecimiento de unas directrices claras para su ejecución y desarrollo. Se reconocen varias propuestas políticas que se encuentran a través de los diferentes periodos de gobierno pero ya es necesario el cierre de brechas y el establecimiento de pautas claras para su diferenciación.

La vida en la ruralidad requiere de un trabajo en conjunto para el desarrollo del campo, donde el sector educativo no puede trabajar de manera desarticulada con los otros sectores.

El establecimiento y designación de unos recursos específicos se convierte en una necesidad para los rectores que hacen lo posible desde el reconocimiento de varias necesidades

Análisis de los Resultados en Comunidad

La información proveniente del ejercicio de recolección de datos con la comunidad viene de 60 actores de diferentes contextos que ofrecieron sus puntos de vista a través de narrativas, diálogos y entrevistas, espacios. Como se dijo anteriormente, estos permitieron conocer el territorio y sus subjetividades en cada uno de los escenarios de viviendas cafeteras, momentos de cercanía, de escucha atenta, de evidenciar otra faceta de la odisea comunitaria y la parresia de Foucault.

En el sector rural del municipio de Manizales se puede observar en gran parte el Paisaje Cultural Cafetero y toda la cultura alrededor de este, con un gran porcentaje de familias que transita en la economía de café y los sectores agrícola, ganadero y pecuario, donde hay mucho por aportar en materia de educación y del trabajo articulado de las diferentes entidades públicas y privadas, teniendo en cuenta que aún hay niveles de analfabetismo y movilidad de sus familias por cuestiones económicas. Esto da como resultado el escaso arraigo territorial, y se ve reflejado en la deserción de los estudiantes en la ruralidad.

En algunas comunidades se evidencian largas distancias y dificultades de acceso a los territorios, jornadas de trabajo extensas y, en muchos casos, desconocimiento de los procesos formativos y pedagógicos. El objetivo de que la educación llegue a las comunidades excluidas se convierte en máxima para los diferentes actores e instituciones que aportan a los

procesos de enseñanza y aprendizaje para la mejora en las condiciones sociales y la calidad de vida.

La organización de los datos y la categorización de la respectiva información con la comunidad se relaciona en la siguiente imagen:

Ilustración 5. Categorías resultantes: Comunidad



En el contexto rural se encuentran familias de diferente conformación. Se evidencian niños y adolescentes que son criados por sus abuelos, un gran porcentaje de madres cabeza de familia al igual que familias nucleares. El acompañamiento a las diferentes familias es un proceso que requiere mayor articulación entre los actores que hacen presencia comunitaria para asegurar el cumplimiento y respeto de sus derechos.

Para ilustrarnos mejor, es necesario referenciar la primera categoría resultante de las narrativas, donde se reconocen las necesidades de la escuela rural. En esta categoría se reconocen expresiones de diferentes actores comunitarios que resaltan que una de las principales necesidades se evidencia en la infraestructura de las sedes primarias y el garantizar los servicios públicos. El desarrollo curricular también se convierte en un punto de análisis al mirar los temas que se promueven desde las distintas áreas del conocimiento y el desarrollo de las diferentes competencias.

Es muy importante que desde los directivos y el equipo docente, se respete el PEI y su lógica de desarrollo frente al horizonte institucional, si bien las últimas propuestas de gobierno en materia de educación hablan de la actualización de los PEI, este debe ser un ejercicio que dé respuesta ante las necesidades comunitarias. La búsqueda de la calidad educativa debe definirse en la toma de decisiones administrativas y conjuntas, el ejercicio curricular requiere de un trabajo en equipo con enfoque humanista, que reconozca sus fortalezas y limitaciones. Para empezar, abordaremos el ejercicio narrativo a través de las respectivas preguntas.

Frente a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones necesarias que usted considera fundamentales para que su hijo tenga una educación de calidad? Una madre de familia de La Institución Educativa Granada de la vereda Malpaso nos aporta lo siguiente; *“Que se le garantice la alimentación si hay jornada única, las rutas escolares en todo el año y más proyectos con ayudas al campo, que los niños le cojan amor al campo”*. (Villada, O., grupo focal, 9 de mayo de 2022).

Lo expresado por la madre de familia muestra que para empezar a hablar de calidad, es necesario garantizar la seguridad alimentaria, que se aborda en las aulas de manera teórica desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. El garantizar el transporte escolar desde el inicio del año escolar debe ser un tema incluido en agendas de las administraciones municipales y desde el establecimiento de una política muy necesaria para el sector rural.

Si bien en Manizales el tema del PAE no ha tenido escándalos como en otros territorios, es fundamental fortalecer procesos para referenciarlos a nivel nacional con transparencia administrativa y la buena ejecución de los recursos. Desde el PEER y las propuestas de gobierno del periodo proyectado hasta el año 2026, se resaltan varios puntos en materia de educación que se relacionan con otros sectores, como el agrícola, donde los

temas de seguridad alimentaria se deben planear con las mismas comunidades, reconociendo la relación que se puede desarrollar con el sector productivo y el PAE con la venta y compra de insumos desde el mismo territorio.

En medio del diálogo, frente a la pregunta ¿Considera que la Institución le brinda una educación de calidad a su hijo? ¿En qué aspectos? Un padre de familia de la Institución Educativa Seráfico sede Alto del Naranjo nos aporta lo siguiente; *“En la escuela, el profesor hace lo posible para que los niños aprendan, pero sería bueno que los directivos estuvieran más pendientes de las sedes. También se necesita invertir en la organización, paredes con humedad, rotos en los techos, zonas recreativas, las cartillas están viejas”* (García, L., grupo focal, 10 de mayo de 2022).

Se comprende que en el sector educativo rural hay muchas necesidades insatisfechas, y aun así reconociendo a la ciudad como un referente educativo a nivel nacional, todavía se observan varios problemas de infraestructura en lo relacionado con el concepto de calidad. Este trasciende lo que sucede en la escuela y, en este trabajo de grado, se observa desde un punto de vista territorial y holístico, que invita a la integración en equipo, para hacer del sector rural y de la vida campesina un ejemplo de cierre de brechas y el término de un reto para todos los gobiernos.

Se hace necesario pensar también en la formación que requiere un docente rural para responder a las demandas de la educación en se encuentran territorio. Las características propias de la escuela rural son diversas, y podemos encontrar aulas multigrado, inclusión, extra edad y primera infancia, además de otras características, donde también es muy importante el apoyo psicosocial y la articulación con entidades como el ICBF, la Policía de infancia y adolescencia y demás instituciones.

Cabe resaltar que las comunidades rurales requieren también de otros espacios diferentes a la escuela, donde se desarrollen actividades que aporten a su ritmo de vida y a su bienestar humano.

En muchas zonas rurales del país han desaparecido los centros de salud, los puntos viven digital, las bibliotecas públicas, centros recreativos y casas de la cultura, entre otras cosas, lo que estimula la calidad de vida de sus habitantes. Paralelamente a estas características, se evidencia una fuerte presencia de población migrante venezolana en el sector rural, la cual presenta unas condiciones que requieren de la atención de varias entidades gubernamentales. Se pueden observar otras condiciones familiares y humanas, que en muchos casos pueden ser críticas y que requieren de una respuesta inmediata.

El acceso a los servicios públicos aún sigue siendo una necesidad en varias comunidades que expresan abandono estatal. Muchos niños y adolescentes en la pandemia perdieron los avances de procesos académicos, lo cual ha impactado en su formación. En muchos casos, los estudiantes perdieron comunicación con el docente por las dificultades tecnológicas, lo que ha impactado los procesos formativos en términos de convivencia, adaptabilidad, socialización, aprobación y aceptación de las normas y la figura del maestro en el aula de clase.

Continuando con el trabajo con las comunidades y con relación a la pregunta ¿Considera que el Estado, la administración local o la Institución Educativa tiene aspectos y/o condiciones pendientes por brindarle a la formación de sus hijos? Una madre de familia de la Institución Educativa La Cabaña del corregimiento El Remanso, nos respondió lo siguiente: *“Tengo varios hijos que han salido del colegio y tengo la fortuna de ver a mi hijo graduado de la Universidad y el Sena. Actualmente nos ayuda mucho con la administración de la finca porque aprendió muchas cosas. El Estado y la Alcaldía deben hacer ferias o*

jornadas de empleo para los jóvenes rurales, para que tengan más oportunidades. El campo necesita inversión y actualización” (Villa, J, grupo focal, 10 de mayo de 2022).

Podemos observar cómo la formación que brinda una Institución Educativa, puede establecer alianzas y gestionar el cumplimiento los ciclos educativos secuenciales y complementarios a través de la formación técnica y tecnológica. Un tema que ya hemos resaltado en la importancia de la relación entre Manizales y Caldas, y las Alianzas público privadas, pero que también se gestiona desde el conocimiento del contexto y la búsqueda de recursos para la calidad educativa.

Es muy importante que la administración local y el Estado en general piense en la conexión laboral y el fortalecimiento de la empleabilidad o de los emprendimientos propios del territorio. Al seguir abordando el concepto de calidad, es necesario pensar en cuál es el impacto y resultado de los procesos educativos en el territorio. Si bien este relato nos expresa que sí es posible una formación desde preescolar hasta la universidad con nivel tecnológico, es necesario que se fortalezcan los emprendimientos y las oportunidades de empleo para los egresados de los programas rurales en relación con los mismos programas a nivel urbano y en las demás instituciones donde se desarrollen, porque puede presentarse muchos egresados, pero sin posibilidades de empleabilidad donde se requiere un trabajo directo entre las instituciones, la academia, el Estado y las comunidades.

También se hace importante la garantía de calidad en el área de la agricultura. Si las condiciones de producción en relación con la rentabilidad tienden a cambiar y a mejorar, muy seguramente la educación puede impactar y desarrollar una lógica formativa en función del crecimiento del campo, en un país que ofrece un gran porcentaje de fuerza laboral campesina y que produce tantas materias primas en cuestiones agrícolas, ganaderas y pecuarias.

El acceso y el conocimiento de las nuevas tecnologías que aportan al campo es muy importante dentro de los currículos institucionales y es por esto que el docente rural requiere de una formación específica que responda a estas necesidades, de forma paralela con los proyectos y políticas estatales en todo lo relacionado al campo, la ciudad, el departamento y el país.

En el diálogo comunitario y frente a la consulta de si ¿Existe representación de los habitantes de las zonas rurales en proyectos educativos y de desarrollo? El padraastro de un adolescente de la Institución Educativa Maria Goretti de la vereda Bajo Tablazo nos compartió lo siguiente *“Está la escuela de padres, para estar pendiente del rendimiento escolar y la educación. En el colegio hacen jornadas de emprendimiento donde los muchachos presentan algunos proyectos productivos, sería muy bueno hacer crecer esos proyectos con más apoyo no solo en café. El campo necesita más incentivos y más recursos para que la comunidad se motive”* (Taborda, C, grupo focal, 10 de mayo de 2022).

El panorama que nos brindan en esta respuesta nos expresa la necesidad de seguir pensando en y desde el territorio, con el impacto de los proyectos educativos y de desarrollo. Es importante resaltar la importancia de los proyectos institucionales que enmarcan una relación comunitaria, como las escuelas de padres y todo tipo de proyectos y jornadas donde estén presente sus miembros. Si observamos una de las propuestas que se empezó a desarrollar durante el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos con el Día E, se reconoce una propuesta que buscaba también la relación comunitaria frente a la toma de decisiones institucionales para la excelencia educativa o el fortalecimiento de los procesos institucionales.

En el desarrollo del modelo Escuela Nueva también se realizan unas jornadas denominadas microcentros, donde se busca el trabajo de las gestiones institucionales de la comunidad. En este mismo modelo pedagógico, también están los proyectos productivos, que tienen una estrategia de acompañamiento que empieza desde el establecimiento de un proyecto productivo en primaria y se complementa con el apoyo pedagógico y comunitario para su desarrollo con funcionarios de la Alianza. Estos proyectos se articulan a los recursos con los que cuentan algunas instituciones, respaldados también por la Alianza mediante un comité institucional de apoyo agropecuario. Estos proyectos pedagógicos productivos son mencionados también dentro de las estrategias del PEER y son una estrategia territorial en las zonas de conflicto donde ha impactado el proceso de Paz.

El fortalecimiento de esta estrategia es de gran impacto a nivel comunitario rural, ya que tanto en el municipio como en el departamento, se reconocen casos exitosos respecto a la calidad de vida personal, familiar y comunitaria. Es necesario entonces analizar su planeación y el apoyo con más recursos o estrategias a todos los sectores que caracterizan a la economía rural, que para el caso de la vereda el Tablazo que está en el centro del PCC, también se requiere apoyo en proyectos turísticos y de todo tipo con el fortalecimiento de los emprendimientos locales.

Capítulo III

Propuesta de Política Pública para una Educación n de Calidad en la Ruralidad

A partir de la propuesta de la categoría de “Nueva Praxis rural”, donde se visibilizan las condiciones, características y situaciones de la educación pensada y actuada en territorio, se plantea una propuesta de política pública basada en los elementos estructurales de territorio, capital social, fortalecimiento de las instituciones, intervención democrática y el mejoramiento de las comunidades por el ordenamiento y gestión.

Teniendo en cuenta estos elementos estructurales, se plantean las siguientes líneas de acción:

Territorio

Pensar-Actuar en Territorio

Para fortalecer los territorios, son grandes los desafíos de la educación rural. En Colombia debe tomarse como prioridad la reconstrucción del tejido social, el cual se ha deteriorado por la historia de violencia, por los delitos continuos y deliberados, los desplazamientos forzados y por la inestabilidad laboral de buena parte de los habitantes de la ruralidad, entre otros.

Según cifras oficiales de la Unidad de Víctimas, entre 1985 y 2016 se registraron 400.852 hechos victimizantes (desplazamiento forzado, asesinato,

desaparición, confinamiento, entre otros) en la región del Magdalena Medio, siendo el 80% de los hechos, desplazamiento forzado. En el marco del conflicto armado colombiano. (Tamara y Pimiento, 2020, p.42).

Es una misión a largo plazo que implica convocar a todos los actores de las comunidades rurales, aquellos que cuentan con las condiciones idóneas para la subsistencia en los territorios. Pero también invita a los actores que conforman el tejido social, desde los más pequeños, como los niños y jóvenes, como también a los empresarios, la fuerza pública, las comunidades religiosas y todos aquellos líderes comunitarios que conforman el territorio, convocando a una parresia de conocimiento del espacio y las comunidades.

En estudios sobre la reconstrucción del tejido social, por parte de El grupo y el Centro de memoria histórica se ha establecido que:

...la reconstrucción del tejido social está basada en compartir, llorar, darse apoyo y aliento, tomar decisiones sobre sus vidas, realizar acciones colectivas, salir a la plaza y a las calles, pasar de memorias privadas a medidas simbólicas y reivindicación social de sus familiares pasando a la movilización y al intercambio con otras víctimas de varias regiones del país, convirtiéndose en un ejemplo de cómo la gente puede ayudarse entre sí a enfrentar las consecuencias de la violencia, recuperar sus vidas, y transformar su rol socialmente asignado hacia una proyección colectiva". (Tamara y Pimiento, 2020, p.49).

Reconstrucción del tejido social que es imperativo en los territorios Nacionales, lo que es observado y analizado desde el exterior como casos sui generis, en particular en el vínculo que se realizó con Argentina y la Universidad de Entre Ríos. Aquí prevalece la inquietud permanente por el pensar y el actuar en territorios colombianos, es motivo de conversación y discusión amplia.

Desde el punto de vista educativo, es indispensable fortalecer las Instituciones educativas y la labor de los educadores en los territorios. “La escuela es un medio disponible en las poblaciones rurales, para sentar la idea de progreso” (Vite, 2019, p.12). Así pues, el docente debe recuperar su rol de “líder de la comunidad”. El liderazgo de los docentes en las poblaciones rurales se ha venido menguando, debido a las amenazas, los desplazamientos, los asesinatos de líderes y la ausencia en muchos de los casos, del estado y las Entidades Territoriales. Son cientos de maestros que día a día ejercen un rol tan protagonista en la ruralidad, en medio de la odisea comunitaria, se enfrentan cotidianamente a cualquier número de dificultades, bien sea el transporte, las vías, el clima, las mismas condiciones de las escuelas y en términos generales sus condiciones de vida. Maestros que son tomados por los padres de familia y los miembros de las comunidades, como referentes, personas de confianza, a quien acuden para pedir consejo y apoyo. Estos son vínculos que se generan de manera perenne, no solo con los niños y jóvenes, sino también, con todas las generaciones de una misma familia.

Padres de familia, estudiantes y docentes, constituyen un triángulo fundamental para los logros positivos del proceso educativo de la institución y de quienes la integran. Educar y formar es una misión colaborativa, es un trabajo de equipo, es una tarea en la cual cada integrante participa en función de lograr los objetivos desde su experiencia, desde sus conocimientos, desde sus sentimientos y su territorio.

De tal manera que hay que fortalecer la labor del docente rural, es decir, incentivarla y promoverla. En este sentido, es oportuno proponer a las Universidades que ofertan pregrados de Licenciaturas, encaminadas a ejercer la docencia que, en la medida de lo posible se oferte programas especializados en educación rural, ruralidad y territorio. En los programas ya existentes, se hace necesario incluir en sus mallas curriculares un eje central

de formación sobre la docencia en la ruralidad y, por supuesto, un tiempo prudencial de práctica docente en la ruralidad. Formar pedagógicamente para la ruralidad brinda la posibilidad de “articular en la práctica los conocimientos adquiridos...con la realidad de la escuela rural, de tal manera que se logren construir alternativas metodológicas y didácticas para estas instituciones” (Ramírez-González, 2015, p.124).

Mientras en la propuesta para las Universidades se considera que se debe ofrecer a los docentes rurales formación pertinente, subsidiada por el Estado, con el fin de que su labor educativa apunte a satisfacer estas necesidades de los estudiantes en los territorios. Es pertinente realizar un estudio sobre la inconveniencia de homogenizar los planes de las zonas urbanas con los de las comunidades rurales, así como la realización de pruebas SABER 11 diversificadas.

El docente rural es aquella persona que explora nuevos caminos pedagógicos que potencian, en el estudiantado, la curiosidad, la originalidad; un ambiente de cooperación; valores que posibilitan en sus estudiantes el desarrollo de personas críticas y respetuosas de la diversidad. En este sentido, la labor pedagógica debe adaptarse a los cambios que las zonas rurales enfrentan, por lo que la planificación de sus actividades requiere de docentes rurales con una posición flexible, proactiva, real y útil para el estudiantado y, por ende, para la comunidad misma. (Ramírez-González, 2015, p.125).

Las principales características de un educador, y en particular del educador rural, deben ser, entre otras, la tolerancia, el trabajo mancomunado, la planeación y la proyección frente a la diversidad étnica rural de la población estudiantil y los variados ritmos de aprendizaje, flexibilidad ante la programación y la adaptabilidad de los planes de estudio, la capacidad de interacción con los padres de familia y la comunidad en la cual está involucrada

la institución educativa. Esto nos lleva nuevamente a proponer la necesidad de referentes de calidad desde el mismo Ministerio de Educación, contextualizados ante la diversidad y condiciones de los territorios, teniendo como eje dinamizador el BIOS, en el que el territorio cobre vida a través de sus comunidades con una visión transformadora y potenciadora del mismo.

Capital Social

Apuestas de Atención Integral para una Educación de Calidad, con Cobertura, Accesibilidad y Permanencia:

Ejecutar acciones contundentes que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en la ruralidad, ampliando la cobertura, como estrategias enlazadas, requiere de una política pública reglamentada y planeada que contribuya a resolver las falencias que existen de raíz en el territorio y en todas las variables que abarca el BIOS rural. Por lo tanto, es primordial atender los ámbitos, referidos a lo social, lo económico y lo educacional; los cuales no existen separados, sino que cada uno va entrelazado con los demás en una simbiosis constante. Dicha política debe motivar a todos los miembros de la comunidad a gestionar recursos y apoyos pertinentes para tal fin.

En las “11 apuestas” que presenta el gobierno de Gustavo Petro para una educación de calidad, en la primera, referida a “una infancia feliz”, plantea pasar del 9% al 72% de niños atendidos en la primera infancia cuyas edades oscilan entre los 3 y 4 años y pasar del 62% al 80% de niños estudiando en el grado de transición, cuya edad corresponde a los 5 años; y, en la segunda aumentando las tasas netas de primaria, al 92%, de secundaria al 85%, y de media vocacional al 60%; teniendo en cuenta que, la inasistencia escolar en 2020, a nivel

nacional, pasó del 2.7% al 16.4%. En la ruralidad pasó del 4.6% al 30.1%. Además, garantizar al 100% de la población estudiantil, una alimentación adecuada y vincular al sistema educativo a los 610 mil niños y adolescentes que se encuentran desvinculados.

Este desafío debe contrarrestar los obstáculos que ha tenido la ampliación de la cobertura en la ruralidad colombiana, como lo son, entre otros, el desplazamiento forzado de las comunidades rurales, el empobrecimiento de las familias, el olvido del Estado y la deuda histórica con la ruralidad, la desprotección de maestros en zonas de alto riesgo, la cantidad de factores que inciden y engrosan la odisea comunitaria rural. También la escasa formación de los maestros rurales, la ausencia o escasez de personal capacitado especializado que conforme grupos interdisciplinarios para atender a los estudiantes con discapacidad y los casos que se presentan de enfermedad mental.

El fenómeno el desplazamiento de campesinos de unas zonas a otras, ha generado una cantidad importante de consecuencias que perjudican sobre manera el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes. Entre estas la movilidad, la deserción, la disminución de la cobertura y en muchos casos la exclusión del sistema educativo:

Hoy, los registros oficiales contabilizan **2.169.8741 personas** que se han desplazado forzosamente, cifra que equivale al 5% de la población colombiana y es la segunda en magnitud y la tercera como porcentaje de la población total, en el mundo.

El conflicto interno colombiano, que se ha recrudecido en el último año, dejó alrededor de 73.900 personas desplazadas en 2021, lo que significa un aumento del 181% en comparación con 2020. Estas cifras fueron reveladas el 14 de febrero de 2022, por la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de la ONU (OCHA). (Infobae, agosto 2022).

Una de las más importantes transformaciones que ha tenido el territorio rural es la reconstitución de la familia, pues predominan las numerosas familias, pocas familias nucleares, y la movilidad entre las regiones es alta, por lo tanto, el arraigo por el territorio es escaso o nulo, lo que nuevamente trae consigo la desarticulación con el sistema educativo y la deserción permanente del proceso.

Ahora bien, se hace necesario no solo poner en marcha acciones inmediatas ante la deserción, la permanencia, la cobertura y la articulación de las familias con el sistema educativo, sino también, como fenómeno postpandemia, la urgencia de atender en la ruralidad los casos de salud mental, como la depresión, la ansiedad, el estrés, conductas disruptivas, los desafíos y hasta la ideación suicida. Todo debido a los vacíos de afecto, seguridad, autoestima y sentimientos de desasosiego, sin proyectos a mediano y largo plazo y por ende, sin arraigo por el territorio.

Respecto a los docentes amenazados, desplazados y asesinados, la lista es larga y no para de crecer, de acuerdo con informes de FECODE. Según la Federación Colombiana de Educadores:

En 2019 se registró un crecimiento de los ataques a los docentes (sin contar directivos): mientras que en 2018 se reportaron 273 casos de amenazados, el año pasado aumentaron a 715. A esto se suma que, entre 1986 y 2016, 6.119 docentes fueron víctimas de violaciones de derechos humanos en el marco del conflicto armado, según el informe 'La vida por educar', que Fecode le entregó a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

De tal manera que del total de la población desplazada es muy bajo el porcentaje de quienes puede acceder a la educación, “menos del 15% de la población desplazada accede a

la educación formal, y de ellos la mitad lo hace en niveles bajos, un 30% en niveles medios y menos del 20% a niveles altos” (Castiblanco-Castro, 2021, p.48),

Es difícil para las familias desplazadas, bien sea por la violencia o por la obligatoriedad de movilidad por las temporadas de cosecha, reingresar a sus hijos al sistema educativo, de tal manera que los más perjudicados con el desplazamiento son los niños, niñas y adolescentes, al verse forzados a abandonar su proceso de formación integral y tener que desertar del sistema educativo, con la imposibilidad de volver a retomarlo. Por esto es necesario implementar una política pública que facilite el reingreso de esta población al sistema, la inclusión de estrategias que agilicen y proporcionen la posibilidad de matrícula en los territorios rurales. Es necesaria la presencia de la Escuela y sus diferentes actores en los escenarios propios de la ruralidad, las fincas, las veredas, los caseríos, deben ser lugares cotidianos para los maestros y maestras rurales.

La odisea comunitaria descrita ha traído consigo el registro en zonas rurales de Colombia donde no hay presencia de maestros, pues los pocos que existen migran o solicitan traslado y los que nombran, muchos no aceptan. Lo cual conlleva a que, en el imaginario colectivo, los maestros rurales no cuentan con el reconocimiento que sí tienen en otros escenarios educativos, aunado a la escasa o nula cualificación específica para la ruralidad, las condiciones precarias de las escuelas rurales, la planeación genérica sin pensar en las características de los territorios rurales, en muchos de los casos no existe o no se plantean objetivos y metas a largo plazo por la alta movilidad de los maestros. Esta es una serie de condiciones que, paradójicamente, permite la odisea comunitaria y deja a un lado el BIOS característico y la subjetividad y verdad de los territorios.

Para atender los riesgos de abandono del sistema escolar, se tiene la esperanza de que el Acuerdo de Paz presente avances con el gobierno de Gustavo Petro. Enfrentar este desafío

es fundamental porque de la continuidad de los procesos de paz y la fortaleza de las negociaciones, depende en gran medida del retorno a las aulas de muchos de los niños, niñas y jóvenes, acompañados de cientos de maestros, además de la constitución nuevamente de aquel cordón umbilical entre la Escuela y la familia.

Como se ha dicho, algunas de las víctimas del conflicto armado en Colombia han sido niños, niñas y adolescentes, y esto se refleja en los bajos niveles académicos y en la deserción del sistema educativo. Asimismo, las familias han sentido las consecuencias negativas al desmejorar su situación económica bajando a niveles de pobreza extrema. La situación se agudiza, desde el punto de vista educativo, con el bajo porcentaje de estudiantes que se integran al sistema educativo. En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, según el “Centro Nacional de Memoria Histórica”, (2015) y el informe final de la comisión de la verdad (2022) más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, obligadas a abandonar sus hogares, sus tierras, sus bienes, sus comunidades y sus costumbres.

Es por este motivo que, paralelamente con la solución a la problemática del desplazamiento en las poblaciones afectadas, hay que buscar alternativas de solución para las familias empobrecidas, lo cual no se circunscribe únicamente a las que están afectadas por el conflicto armado, sino a otras que soportan las consecuencias de los factores relacionados a las dificultades por la tenencia de la tierra.

La estructura de tenencia de la tierra en Colombia, que históricamente ha estado afectada por factores como la concentración de la propiedad en individuos como los terratenientes o los narcotraficantes, en contra de un acceso más igualitario por parte de otros sectores del campesinado, a pesar de los esfuerzos de instituciones como el INCORA. Este aspecto se explica en parte por el hecho de que la tierra, más

que factor productivo ha sido históricamente un elemento de poder político y de dominación social”. (Jaramillo, 2006, p.66).

Esta imposibilidad de muchos campesinos de tener su parcela propia los lleva a desempeñarse como jornaleros, cuyos ingresos apenas alcanzan para la manutención de la familia. En muchos de los casos, el contrato se hace con el jefe del hogar, aun cuando los demás miembros también colaboran con las labores propias de la finca y los cultivos, sin recibir remuneración. Pero “no solo son pobres los campesinos sin tierra sino los propietarios de terrenos con bajo potencial agrícola, definido como el acceso a los recursos necesarios para generar ingresos suficientes para la supervivencia del agricultor y su familia” (Jaramillo, 2006, p. 60).

El bajo potencial puede deberse a la baja fertilidad del suelo o a la falta de agua para el riego, o al difícil acceso a insumos y equipos indispensables para el cultivo y la producción de alimentos. Por lo tanto, es prioritario, por parte del gobierno, implementar créditos blandos para facilitar el acceso de los campesinos a la adquisición de insumos, fertilizantes, agroquímicos, maquinaria y equipos, que animen al cultivo de productos alimentarios básicos de la canasta familiar. También es fundamental atender al mejoramiento de la infraestructura para el transporte. Muchas de las vías terciarias del país permanecen en pésimas condiciones, lo que impide la comercialización de los productos. Esta es una manera de mejorar la situación económica del campesino colombiano, y por ende, favorecer la educación de sus hijos.

En este sentido, es importante por parte del estado dar continuidad al Plan de Alimentación Escolar (PAE) y optimizarlo, así como ocurre en el municipio de Manizales. La relación que existe entre el desempeño del cerebro, el desarrollo de la inteligencia y la alimentación consiste en que esta última impacta directamente en el rendimiento académico,

en el fortalecimiento de la memoria, el mejoramiento de la concentración, en la capacidad análisis, así como en el desarrollo físico armónico, generando un buen estado de ánimo y más energías para las diferentes actividades que se requieran.

Pero no es suficiente con una buena dieta en las instituciones educativas por medio del PAE. También es necesario que los buenos hábitos alimenticios y la seguridad alimentaria comiencen en el hogar desde la primera infancia, así lo afirma Ernesto de la Cruz en su investigación sobre La educación alimentaria y nutricional en la primera infancia:

La Educación Alimentaria y Nutricional, debe nutrir – hacer énfasis- especialmente en el nivel de Educación Inicial, a los actores que en ella actúan; los maestros, la familia y la comunidad en general” y continúa afirmando:” ...la malnutrición (desnutrición y obesidad), tiene implicaciones fundamentales en la formación integral del individuo: incide directamente sobre el crecimiento del sistema nervioso y sobre el funcionamiento cognitivo, y por ende sobre el aprendizaje...” (2015, p.212)

Podría ayudar a mitigar la situación el hecho de que el campo se ha diversificado en atención a que “*la productividad del campo ha perdido peso*” como afirma la profesora de la Universidad Nacional Stella Jaramillo (2006), en atención a la tecnología y otros factores. Además, hay que tener en cuenta los avances de la globalización y la relación estrecha entre el campo y la ciudad. Es por esto que hay buen número de campesinos que se dedican a las artesanías, a promocionar el turismo en la zona, e incluso a desempeñarse como empleados de restaurantes, fondas, tiendas y otro tipo de servicios en la ruralidad. Todo esto contribuye a adquirir un ingreso mínimo para la supervivencia y a engrosar las estadísticas del trabajo infantil y por ende la deserción del sistema educativo.

De tal manera que, si se quiere mejorar el nivel académico de los estudiantes y por ende la calidad de la educación, es imprescindible abogar por una buena alimentación de la niñez, lo cual puede requerir de una capacitación u orientación adecuada sobre seguridad alimentaria a padres de familia y maestros. “La educación para una alimentación saludable atañe tanto a maestros como a las familias y ambos deben colaborar conjuntamente para fomentar en los niños y niñas hábitos de alimentación saludables” (Gutiérrez, 2008, citada por De la Cruz 2015, p. 232).

Infortunadamente, buena parte de las familias campesinas, no pueden atender de la mejor manera las necesidades relacionadas con la educación de sus hijos. Los bajos ingresos en el hogar, obligan a los padres a poner a sus hijos a desempeñar labores propias del campo: Desde temprana edad los niños aprenden a coger café, aprontar y picar caña para los animales, ordeñar, pastorear, ayudar en la cría de avícolas, acompañar a los mayores en el desyerbado, poda y plateado de plantas y también en oficios domésticos, muy a pesar de que existe, en Colombia la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que en su artículo 20, numerales 12 y 13, establece “que los niños y adolescentes serán protegidos contra el trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo pueda afectar su salud, integridad y seguridad o impedir el derecho a la educación”.

Esta situación, contribuye a que haya un número importante de niños que no asisten a la escuela en época de cosechas, lo cual impide continuidad en el proceso de aprendizaje.

Es por esto que es muy importante el propósito del gobierno de Gustavo Petro en la primera apuesta para una educación de calidad cuando afirma que se reconocerán las particularidades de los territorios y las poblaciones mediante modalidades educativas pertinentes, de calidad e incluyentes, que potencien el desarrollo integral.

Colombia cuenta con territorios rurales bastante diversos y diferencias en sus costumbres, en su cultura, su gastronomía, en sus aspiraciones y en sus raíces, incluso al interior del mismo paisaje cultural cafetero. Esta variedad demanda una política pública que invite a las entidades territoriales a generar Proyectos Educativos Institucionales que apunten a satisfacer las necesidades de cada territorio y a atender las particularidades que en el ámbito educativo conciernen a cada una.

Para estimular el ingreso al sistema educativo e impedir la deserción es fundamental que los padres de familia tomen conciencia de las consecuencias de la falta de educación de sus hijos. No asistir a la escuela impide el bienestar, la seguridad y el desarrollo integral, de ahí la importancia que existan articulaciones permanentes con aliados estratégicos como el SENA, las universidades inmersas en los territorios, las secretarías de despacho, la empresa privada y pública, la generación de espacios permanentes y asequibles para el arte, la cultura, el deporte, la expresión artística.

En este sentido, afirma la UNICEF, que, es en la escuela donde los niños reciben educación, juegan, hacen amigos, comparten, obtienen alimentación, cuentan con el apoyo de los docentes. Por lo tanto, para propender por el bienestar de los niños, en la escuela, en la familia y en general, en su territorio, es esencial, tener en cuenta las dimensiones propias de la prosperidad de los niños.

Estas son las dimensiones del bienestar que se deben tener en cuenta en las escuelas presentadas en la investigación sobre “El bienestar en la escuela infantil...” por la profesora Ángeles Medina de la Maza y otras compañeras de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (AUM):

En el ámbito físico, lo relacionado con la salud y la atención a las necesidades primordiales del propio cuerpo; en el ámbito emocional y afectivo, la posibilidad de construir relaciones sólidas desde donde se puedan desarrollar habilidades para reconocer y manifestar las emociones de forma adecuada, la capacidad de resolver conflictos y tensiones, así como de ser flexibles para disfrutar de la vida; en el ámbito social, aspectos como la convivencia cordial con los demás, la cooperación, la empatía y el respeto hacia los otros, el placer en las relaciones con los demás; en el aspecto cognitivo, contar con espacios de actividad interesantes y que planteen retos con distinto grado de complejidad, proporcionando además las ayudas ajustadas a las necesidades y características de cada niño. (Medina de la Maza y otras, 2001, p. 44).

En este sentido, los directivos y los maestros rurales, apoyados por equipos interdisciplinarios, tienen mucho por hacer para que los niños se sientan estimulados para permanecer en la escuela y para que logren su desarrollo integral.

Los directivos deben gestionar ante las autoridades, locales, regionales y nacionales, los recursos suficientes para realizar una infraestructura que responda a las necesidades de orden sanitario, alimentario, académico y cultural. Los espacios deben ser amplios, que brinden comodidad a los estudiantes y a los docentes, buenas áreas deportivas, aulas con buena ventilación, agradables y que animen al estudio y faciliten el proceso enseñanza y aprendizaje.

Constituir una propuesta en el proyecto educativo institucional que haga de la jornada única, que ya está decretada y reglamentada por el gobierno nacional, un tiempo provechoso y bien productivo, en función del desarrollo integral de los estudiantes.

Educación Integral, Pertinente e Incluyente

Para hablar de educación integral es necesario tener en cuenta a la persona como un ser completo, con todas sus dimensiones. Lo cual significa que hay que integrar en el proceso enseñanza y aprendizaje, de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los aspectos físico, psicológico, emocional, social, moral, ético, espiritual. “La expresión educación integral, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (Gervilla, 2000, p.122).

Una educación integral, pertinente e incluyente se refiere a todos los factores que inciden en el crecimiento y desarrollo integral de una persona: un excelente Plan de Alimentación Escolar, aliado a la seguridad alimentaria de los territorios, óptimas condiciones de salud mental, emocional y física, relaciones afectivas sanas y duraderas, buen trato, interés por el desempeño académico, acompañamiento e interés por parte los padres de familia y/o cuidadores, contacto permanente con la institución educativa, diálogo con los maestros, acceso permanente a los recursos didácticos, pedagógicos, tecnológicos, logísticos idóneos para su formación, verificación del aprovechamiento del tiempo libre, posibilidad de formación artística, cultural y deportiva.

En este sentido, se vuelve menester formar integralmente a los estudiantes para que, como ciudadanos, tengan acceso a una vida de calidad, para que dimensionen su talento humano y con su actuar competente, ético y moral contribuyan al desarrollo de su territorio y progreso de su comunidad “ampliar el número de orientadores escolares, nombrar profesores formados en educación especial y en enfoques diferenciales de acuerdo a las necesidades de la comunidad, a los saberes populares, a las artes y a las expresiones culturales

de cada región”. (Petro, Apuestas para una educación de calidad). Asimismo, intensificar la formación en competencias ciudadanas, haciendo énfasis en la reconciliación y la paz.

Se hace necesario la creación y acceso a equipos interdisciplinarios de psicólogos, fonoaudiólogos, educadores especiales, entre otros profesionales que permita la atención integral y de calidad a los múltiples casos de discapacidad y salud mental en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales. En Colombia existe el Plan Nacional de orientación escolar, desde 2021, en el que se dan orientaciones para el ejercicio de esta profesión en las instituciones educativas y se precisan las acciones por realizar de acuerdo con los diferentes niveles escolares. Estas acciones están dirigidas a la prevención de riesgos psicosociales, al fortalecimiento de los procesos de desarrollo socioemocional, a la prevención de la deserción escolar, así como de la violencia que se pueda suscitar entre los mismos estudiantes. En el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el apoyo de los demás miembros de la comunidad educativa, padres de familia, docentes y profesionales especializados.

Fortalecimiento de las Instituciones

Jornada Escolar Única, Extendida, Complementaria, Diversa

Con el fin de apoyar a los padres de familia en la buena utilización del tiempo libre de sus hijos y para cumplir con el deber de fortalecer la formación integral y enfatizar en una educación de calidad, apoyando a los jóvenes en las buenas prácticas educativas y formativas en un horario extendido, el estado colombiano adoptó como política la jornada única en los centros educativos de preescolar, primaria y secundaria, mediante el Decreto 2105 de 2017.

Esta estrategia busca, mediante el aumento de horas de permanencia en el colegio, aportar a dos ejes fundamentales para el desarrollo del país. Primero, la

equidad, ofreciendo mejores oportunidades a los estudiantes de colegios oficiales a través del mejoramiento de la calidad de la educación pública en el fortalecimiento de competencias básicas. Segundo, protege a nuestros niños y jóvenes en un ambiente escolar y la aleja de situaciones amenazantes para sus proyectos de vida. En este sentido la Jornada Única tendrá impactos positivos en disminución del embarazo adolescente, la delincuencia juvenil y el vandalismo, entre otros. Es así, como esta acción concreta hace parte de una política estratégica de educación con calidad, paz y equidad", destacó el presidente Juan Manuel Santos, en el lanzamiento del programa en Armenia el 05 de febrero de 2015. (MEN, 2015).

Este tiempo adicional permite que las instituciones educativas refuercen pedagógicamente a los estudiantes en las áreas que más lo requieran, atendiendo las diferencias individuales.

Esta política logró, para el año 2022, que el 19% de los estudiantes matriculados en el sistema educativo participaran del horario extendido para una jornada escolar completa. El 81% continúan por fuera de esta cobertura.

La apuesta en esta política pública fue aumentar las instituciones educativas que ofrezcan la jornada extendida, complementaria, única, y diversa, con el fin de que niños, niñas, jóvenes y adolescentes tengan la oportunidad de participar en actividades que les permitan aprender, artes que les sean afines, practicar deportes, música, así como fortalecer aprendizajes pertinentes a las exigencias de estos tiempos como proyectos productivos, inglés y sistemas, entre otros. Esto en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se deben precisar unos pilares de formación integral para el tiempo adicional, teniendo en cuenta la diversificación, de acuerdo con el territorio en el cual se desempeñan los estudiantes.

Esta apuesta implica la promoción y uso de diferentes escenarios y ambientes en una articulación intersectorial. “La articulación intersectorial tiene como objetivo descentralizar el poder ejercido por el equipo directivo y evidencia la necesidad de ejercer un trabajo colectivo y colaborativo que involucre a los profesionales de salud y asistencia social y a la familia”. (Samuel da Silva y otros, 2017, p.59). Lo que nos trae nuevamente a convocar las articulaciones con los aliados estratégicos, escenarios de acuerdos que permiten y fluyen hacia la educación de calidad en la ruralidad, ante todo permeados por la subjetividad y verdad de los territorios, se propone entonces una jornada única/extendida/complementaria *diversa* en la que confluyen de manera intencionada la formación integral, el arte, el deporte, la cultura, la tecnología, la salud mental y en esencia el arraigo por la tierra que habitan.

La propuesta incluye, no sólo a la escuela como escenario único de formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en diferentes áreas, en espacios de jornada únicas diversas. También se convoca al protagonismo otros escenarios de la ruralidad, las casas de cultura, los espacios recreativos y deportivos, los mismos corredores turísticos, es decir, se propone que en torno a la propuesta de la Escuela y su proyecto educativo institucional a través de la jornada única diversa, se articule la vereda, el corregimiento, la vida en comunidad, se jalone la inversión y la proyección en la ruralidad, se empodere el emprendimiento y el empresarismo y se fortalezca el liderazgo comunitario.

Asimismo, la apuesta también requiere del aumento y mejoramiento de la infraestructura institucional, generando espacios propicios para el desarrollo de las actividades propuestas. De igual forma, se hace necesario la formación de los docentes rurales en las áreas propias de la diversificación de la educación en la jornada única diversa ajustada a las necesidades de los territorios rurales.

También debe implementarse la estrategia de los proyectos pedagógicos productivos (PPP), con el fin de articular a la institución educativa con la comunidad y el territorio rural, por medio de alianzas que fortalezcan las relaciones entre todos los actores. Dichas unidades de producción estarán integradas por estudiantes y padres de familia o habitantes de la comunidad; y, serán una oportunidad única de nuevos aprendizajes para los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y, por supuesto, la opción de afianzar sus procesos de emprendimiento y empresarismo, escenarios necesarios para el desarrollo de los territorios rurales.

Los Proyectos Pedagógicos Productivos..., están guiados por un conjunto de propósitos y prácticas institucionales que en conjunto aportan a la formación de los niños, niñas y jóvenes. En el contexto institucional, estos propósitos y prácticas se convierten en componentes del currículo, es decir, en programas y acciones que se planean para llevar a cabo los procesos de formación de los estudiantes, especialmente, en el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas. Los componentes del currículo se dinamizan gracias a la gestión institucional que fortalece los proyectos académicos y contribuye tanto al mantenimiento de la autonomía institucional como al enriquecimiento de los procesos pedagógicos; generando respuestas a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales. (MEN, 2010).

En concordancia, con la instauración de la jornada única diversa y el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos productivos que exigen que los estudiantes continúen después de la jornada habitual, por dos o más horas, incluyendo el horario del almuerzo, se debe continuar y fortalecer el Plan de alimentación escolar PAE, según el decreto 1852 de 2015. Dicho Plan, es una

Estrategia estatal que promueve el acceso con permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo oficial, a través del suministro de un complemento alimentario durante la jornada escolar, para mantener los niveles de atención, impactar de forma positiva los procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo, disminuir el ausentismo y la deserción y fomentar estilos de vida saludables. (MEN, 2015).

De esta forma los niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben recibir alimentación en la mañana y en la tarde para continuar su formación académica después de la jornada habitual. Lo que implica que los contratos del PAE deben efectuarse con entidades que cuenten con personal capacitado en nutrición para que los estudiantes reciban los nutrientes, vitaminas y proteínas necesarias para su bienestar general.

Conectividad

El fortalecimiento de los territorios también incluye la conectividad a internet, la cual ya está determinada en la Ley 141 de 2009, que en su Artículo 1º, dice:

Esta ley tiene por objeto establecer dentro de los servicios públicos de telecomunicaciones, el acceso a Internet como uno de carácter esencial, con el fin de propender por la universalidad para garantizar y asegurar la prestación del servicio de manera eficiente, continua y permanente, permitiendo la conectividad de todos los habitantes del territorio nacional, en especial de la población que, en razón a su condición social o étnica se encuentre en situación de vulnerabilidad o en zonas rurales y apartadas. (Constitución Política de Colombia, 2009).

El servicio de internet, así como las tecnologías de la información TICS, son una necesidad de primer orden para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ruralidad, dado

que en cualquiera de los casos es el medio para la conexión con el aldea planetaria, el medio por excelencia que permite a las comunidades rurales no solo conocer, identificar, fortalecer su visión de mundo, sino también, es la única forma de dar a conocer lo que constituye las comunidades rurales, la vida en las escuelas, la odisea comunitaria, las características del BIOS y las condiciones de los territorios.

Las tecnologías de la información complementan, enriquecen, y transforman la educación y corresponde al maestro rural ejercer un control para atender a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Son una herramienta y en cierto sentido forman parte de una metodología indispensable en la ruralidad.

Como la tecnología digital no se detiene, es necesario que los maestros rurales estén siempre actualizados para poder asesorar y apoyar a sus estudiantes. Nuevamente se hace visible la necesidad de formación específica para los maestros en territorio.

El Mejoramiento de las Comunidades por el Ordenamiento y Gestión

Fortalecimiento de la Educación Media Diversificada

Dentro de las justificaciones por las cuales se amplió la jornada escolar, reglamentando la jornada única, está la de diversificar la educación debido a que en este mundo globalizado es pertinente que los estudiantes no se queden en el saber, sino que transiten al saber hacer, esto es, que vayan más allá de sus conocimientos atendiendo a sus propias ansiedades, habilidades, preferencias y afinidades. Esto implica que se les brinde una buena orientación vocacional y técnica, para que descubran con mayor certidumbre un quehacer productivo que, al mismo tiempo, esté en armonía con las necesidades de los

territorios. Así estarán contribuyendo tanto a su desarrollo integral como al progreso de sus comunidades.

Para ello es oportuno hacer un estudio por parte de cada institución educativa rural para incorporar en el proyecto educativo institucional las nuevas estrategias de diversificación, con todo lo que ello implica: fijar pilares que precisen el énfasis que se debe atender, ajustar metodologías apropiadas, ayudas didácticas bien diseñadas y orientadas a los objetivos; verificar recursos disponibles y recursos por adquirir.

Diversificar implica fortalecer la articulación con la educación terciaria, realizando alianzas con instituciones de apoyo como el SENA, La Universidad en el campo, empresas del sector productivo y establecimientos con programas de emprendimiento y empresarismo. En todo caso, se requiere una investigación de campo con el fin de realizar una exploración directa que permita identificar carencias de la comunidad y, al mismo tiempo, precisar los proyectos pedagógicos productivos que contribuyan a satisfacer las verdaderas necesidades del territorio.

Además, esto significa que las instituciones educativas rurales articulen sus planteamientos académicos con propuestas de la universidad en el campo y el SENA, y desarrollen estrategias desde muy temprana edad dirigidas al empoderamiento y formación en emprendimiento y empresarismo

No obstante, se requiere de estrategias muy apropiadas para motivar a bachilleres rurales a que accedan al ciclo profesional. En este sentido, el programa “La Universidad en el campo” tiene una tarea importante por realizar y el estado debe apoyar a dichos jóvenes con subsidios y alianzas con el sector productivo, continuar con el ciclo tecnológico y conectarse con la formación en los pregrados que ofertan las universidades inmersas en los territorios.

Se hace pertinente en esta propuesta de política pública que la formación docente apunte a las necesidades de los territorios rurales, independiente de la diversidad de las comunidades que allí habitan. Se trata de atender a toda la población sin ningún tipo de discriminación. Formar maestros rurales para este tipo de población tan heterogénea implica una medida de Estado efectiva.

Ahora bien, en el marco del mejoramiento de las comunidades por el ordenamiento y gestión, se hace necesario plantear una estrategia duradera y económicamente sostenible para la oferta y prestación del servicio del transporte escolar. En buena parte de los territorios rurales, los niños deben caminar largas jornadas por carreteras inhóspitas hasta llegar al punto donde los recoge un vehículo que los ha de llevar a la institución educativa. Es por esto que del servicio prestado de manera oportuna, diaria, de calidad, con veeduría ciudadana de los habitantes de las comunidades y garantizando los recursos para la totalidad del año escolar depende en gran medida la cobertura, la permanencia y la disminución de la deserción, incluso afecta directamente la disminución del analfabetismo y la exclusión del sistema educativo.

El transporte, entre otros motivos, influye ostensiblemente, en la permanencia de los niños en el sistema educativo que para el campo es del 48%, frente a un 82% en la zona urbana y en particular, de la conectividad a internet, indispensable para la educación. Además, son muy bajos los resultados de los estudiantes del campo, según informes de la Misión para la Transformación del Campo de 2014.

Cualificación Del Maestro: Dignificación de la Profesión

Pensar desde la ruralidad, también es pensar desde el territorio e incluye, por parte del docente rural, pericia para aplicar lo aprendido, con las debidas adaptaciones en otros

territorios. Un maestro es por antonomasia, un pedagogo y, por consiguiente, debe tener la capacidad de ajustar aprendizajes a los permanentes cambios en el sistema y tener la habilidad para crear nuevos modelos y nuevas formas de enseñanza para estar a la vanguardia en su labor diaria.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su Artículo 109, establece como propósito de la formación de educadores

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

La calidad de la educación está íntimamente ligada con la formación profesional de los docentes, “En Colombia, en los últimos años, las políticas públicas de educación se han orientado a resolver el problema de cobertura, permanencia y repitencia a partir de múltiples acciones institucionales y gubernamentales, aislando el tema de la calidad educativa” (González y Díaz, 2018, p. 101).

Los más recientes resultados de las pruebas SABER 11 reflejan bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes rurales y hay un número importante de estudiantes con niveles bajos o insuficientes, lo que evidencia la necesidad del fortalecimiento de la calidad de la educación rural y la formación permanente de sus maestros.

La formación de los maestros rurales requiere propuestas de calidad asociadas a pregrados, posgrados y formación continuada específica para la ruralidad, donde no solo se oriente hacia la especificidad disciplinar, sino también y de manera perentoria, la formación en desarrollo de proyectos comunitarios, el respeto por la cultura, la idiosincrasia, las

costumbres, el arraigo por el territorio, la formación en emprendimiento y empresarismo. La formación de los maestros rurales debe ser única, especial y con condiciones que enfatizan en el BIOS, en la superación y propuestas en torno a la odisea comunitaria, al empoderamiento de sus habitantes y a la permanencia y en el tiempo y en el espacio de la subjetividad y verdad de los territorios que habitan.

Intervención Democrática.

Empoderamiento de las Comunidades Rurales Pensando y Actuando en Territorio

Es indispensable que la política pública para la ruralidad contemple la formación de los habitantes de las comunidades como sujetos políticos, en tanto cada uno de sus se sienta con la capacidad de participar activamente en la formulación, ejecución y seguimiento de los proyectos pensados y actuados en territorio.

Así mismo, se requiere con urgencia, la formación de veedores ciudadanos en los territorios, con arraigo y amor por la tierra, sus comunidades y necesidades, habitantes que discutan, velen y aseguren la ejecución de los planes de desarrollo de las administraciones de turno y la ejecución transparente de los recursos.

En esta misma línea, se debe constituir y fortalecer la formación ciudadana en la configuración de líderes comunitarios, empoderados, que propendan por el trabajo en redes, que conformen grupos que propongan espacios, proyectos y escenarios rurales que convoquen a los territorios, al desarrollo de los mismos y a la reproducción de sus costumbres y cultura.

Finalmente se demandan líderes comunitarios que intervengan de manera decidida en los escenarios y ejercicios democráticos, que busque y defienda la toma de decisiones que involucren los territorios y sus comunidades.

Consideraciones Finales

CONCLUSIONES:

La tesis propuesta vincula el valor de la educación rural, pensando y actuando en territorio, haciendo un análisis de relacionamiento directo con la parresia de Foucault, como constituyente de la triada propuesta de subjetividad/verdad y territorio. Este es un vínculo que hace interpretaciones en torno al concepto de territorio, permeado por la exploración del individuo, el conocimiento de sí mismo, concibiendo el territorio como el lugar por excelencia de relación con el otro e indudablemente de la génesis del arraigo y la vinculación con la comunidad. Se realiza un análisis diferenciador de la propuesta Foucaultiana, haciendo un vínculo con su discernimiento y el concepto de territorio, explorando otras formas de interpretación de la propuesta parresiana de Foucault, entendido como una contemplación vinculante con el territorio. Esto logra que la verdad se asocie al concepto de subjetividad, constituyendo la triada propuesta de subjetividad/verdad/territorio y generando una nueva manera de leer e interpretar el poder y su vínculo con el Estado.

Con la nueva interpretación de Foucault, se vincula la noción de parresia con el concepto manifestado en esta tesis de “conócete a ti mismo” “inquietud de si” o “cuidado de si”, realizando un agenciamiento al poder, al discurso racional, a los límites del Estado, generando un pensamiento distinto, liberador, que rompe los esquemas y los estereotipos del dominio del Estado y el poder de los gobiernos, evolucionando hacia los requerimientos de las comunidades y sus habitantes, lo que constituye, irremediabilmente en los elementos fundantes de esta propuesta de política pública pensada y actuada en territorio. Desde la mirada Parresiana de Foucault, su vínculo único y diferenciador con el territorio, el agenciamiento al poder y la triada propuesta como elemento fundante de la política pública,

subjetividad/verdad/territorio, se propone además una metáfora que converge la mirada desde los territorios y específicamente las escuelas rurales, escenarios de expresión, dialogo, encuentro, que convoca y permite la expresión de los habitantes de la comunidad, que permite la interlocución de los diferentes protagonistas de la ruralidad y que pone de manifiesto las necesidades, carencias, circunstancias, diferencias que conlleva ser actor vivo y activo de los territorios rurales.

Se realiza de igual forma una interpretación específica para esta tesis de territorio, en la que se vincula el concepto de Biopoder de Foucault, con conceptos como Biopolítica, biomoral, geopolítica, geomoral, que generan un entramado único y muy particular del territorio, al que se le denominó BIOS, como un elemento latente, vivo, coherente, interdependiente, correlacionado del territorio, generando un agenciamiento al poder de los estados, el conocimiento de si y del otro, con sentido de verdad y subjetividad pensando y actuando en territorio.

Ahora bien, como parte de las conclusiones se estima como una de las propuestas más innovadoras de la presente tesis se encuentra relacionada con la metodología planteada, la cual fue diseñada a partir de la triada parresiana subjetividad/verdad/territorio, la cual permitió determinar las características de cada territorio y sus contextos comunitarios, empleando técnicas diferenciadoras relacionadas con las narrativas y la obtención de los resultados, se transitó desde la construcción de los relatos y las tramas con los estudiantes, evidenciando el BIOS en cada una de las escuelas y territorios visitados, los grupos focales con los maestros, visibilizando la odisea comunitaria que alimentan y luchan día a día, los grupos focales con los rectores, que permitieron el afloramiento y la verificación de la verdad y la subjetividad de los territorios y finalmente la cercanía y la calidez de las comunidades,

permitiendo confirmar el conocimiento del sí y del otro, relación propuesta desde la parresia de Foucault y la interpretación del territorio.

Constituye de igual forma un elemento innovador de la presente tesis, la elección de las narrativas como elementos ambulantes y piezas itinerantes, lo que posibilitó la expresión de las experiencias vitales, los significados de lo vivido, lo encontrado, el entramado y en sí, de la vida misma en comunidad, en el marco de un territorio rural. Así mismo se fortalece como elemento innovador la articulación de las categorías resultantes y las categorías propuestas, lo que dan cuenta de la sincronía y el conocimiento del territorio, extenso, diverso y poco explorado por parte de otros actores, categorías que constituyeron en los elementos fundantes de la política propuesta: pensamiento y actuaciones en y desde el territorio, política pública, educación, en y desde la ruralidad, la vida en la escuela rural, saberes propios de la comunidad educativa, necesidades de la escuela rural.

La innovación también radica en la propuesta del paradigma “nueva praxis rural”, constituida de los elementos de territorio, capital social, fortalecimiento de las instituciones, intervención democrática y el mejoramiento de las comunidades por el ordenamiento y gestión, lo que permitió generar un engranaje entre lo propuesto en la triada parresiana subjetividad/verdad y territorio, y la interpretación que se hace del poder de Foucault, las categorías resultantes y la metodología propuesta.

RECOMENDACIONES

En términos de la propuesta de política pública, se plantean las siguientes recomendaciones:

El pensar y actuar desde el territorio y sus diferentes actores, deja en evidencia que es muy necesario fortalecer las condiciones y garantías para las instituciones educativas rurales y sus sedes, brinden una educación pertinente para el desarrollo territorial en relación también con la calidad de la misma. Podemos observar como la escuela sigue siendo un escenario de encuentro, expresión y dialogo, donde se involucran varios actores educativos, comunitarios y políticos en búsqueda de establecer una relación de desarrollo territorial. El considerar pensar y actuar en el territorio y sus condiciones, características y particularidades, es garantía de formulación de una política pública con las implicaciones necesarias para una educación de calidad en la ruralidad del municipio de Manizales. Es así, como al analizar los resultados de las estrategias de recolección de información, implementadas en los grupos focales en relación con los objetivos propuestos, se hace evidente la necesidad de la formulación de una política pública de educación rural en el municipio de Manizales, que genere arraigo por el territorio, que piense y actúe en el sentido y vida del mismo BIOS que nos convoca, que permita la plenitud de la subjetividad y la verdad desde los territorios, y en este sentido cobra importancia la propuesta desde la nueva praxis rural, en la que el territorio, el capital social, el fortalecimiento de las instituciones, la intervención democrática y el mejoramiento de las comunidades por el ordenamiento y gestión facilitan la articulación con las líneas de acción formuladas: Apuestas de atención integral para una educación de calidad, con cobertura, accesibilidad y permanencia, Educación integral pertinente e incluyente, Jornada escolar única, extendida, complementaria, diversa, Conectividad, Fortalecimiento de

la educación media diversificada, Cualificación del maestro, Dignificación de la profesión, empoderamiento de las comunidades rurales pensando y actuando en territorio.

De igual forma, para el desarrollo de una política pública de educación rural, es necesario una relación intersectorial expresada a través de un trabajo asociado a dar respuesta conjunta a lo que requiere una comunidad desde lo expresado en las narrativas de sus protagonistas. La directriz que establece una política permitiría el cierre de brechas necesario para hablar de calidad, transparencia de recursos y equidad. La ruralidad y la educación requieren de un mayor espacio de desarrollo en su realidad agrícola. La relación comunitaria en términos de desarrollo y gestión expresa la necesidad de que las comunidades rurales se cualifiquen cada vez más, y desarrollen competencias axiológicas y laborales generales desde la escuela. Los proyectos de seguridad alimentaria comunitaria y el desarrollo del PAE, requieren de un trabajo conjunto que responda a las dinámicas territoriales y políticas que son aún ausentes en los diferentes territorios, por lo cual los estudiantes en su contexto educativo ven con desinterés y baja expectativa económica, productiva y laboral, las labores campesinas y el desarrollo del campo.

Ahora bien, al hablar de educación rural es necesario entender las particularidades de sus contextos, es por esto que el docente y directivo rural, deben responder a la lógica de los horizontes institucionales de los modelos flexibles que allí se implementen partiendo de una realidad curricular y territorial. Al analizar los resultados y las categorías de los grupos focales, se evidencia que no existe una directriz clara en términos diferenciales para la educación rural y sus diferentes contextos. El continuar desarrollando los programas y proyectos que permitan las garantías en términos de igualdad y equidad para la jornada única, y el establecimiento de recursos para la mejora de la infraestructura, sigue siendo una tarea para las entidades territoriales, donde también es necesario promover espacios artísticos,

comunitarios y culturales que se fortalezcan con otros aliados, desde las muy necesarias casas de cultura, bibliotecas públicas y espacios digitales desde las Tic.

Se hace necesario el tener una claridad administrativa desde los recursos suficientes que hacen posible el cumplimiento gubernamental de los transportes escolares para todo el año escolar, así como el garantizar la inversión y desarrollo de proyectos de infraestructura donde se establezca la mejora de la calidad debida de las comunidades, se convierte en un punto claro a fijar dentro de la administración municipal. Así como también el garantizar el acceso equitativo a la educación terciaria de acuerdo a las realidades de las comunidades, es un importante punto de análisis en relación con la oferta educativa desde los niveles técnicos y tecnológicos que promueven las entidades territoriales y los aliados estratégicos.

Por otro lado, en el dialogo con la comunidad, los actores educativos expresan por medio de la información de los grupos focales, que la relación del sector educativo con el Mintic, actualmente presenta una serie de oportunidades de mejora y necesidad de transparencia en la inversión y destinación de recursos que permita un beneficio para el cumplimiento de los lineamientos necesarios para la conectividad de las comunidades rurales y el desarrollo de competencias por medio de las Tic.

En cuanto al trabajo con las comunidades rurales, en el marco de la propuesta de la política pública de educación rural para el municipio de Manizales, deben de existir unas bases a partir de la práctica rural en el territorio, la intervención social y el fortalecimiento institucional por medio de diferentes acciones democráticas donde se tenga muy en cuenta la comunidad y sus organizaciones. El fortalecer las relaciones comunitarias también debe ser una prioridad desde las diferentes administraciones donde se tenga una claridad institucional con la compra y venta de los mismos insumos que produce la comunidad en relación con los PAE. La seguridad alimentaria debe ser un tema de relación económica comunitaria para

garantizar su crecimiento, lógica y desarrollo en respuesta también a la relación directa con los proyectos pedagógicos productivos.

En cuanto al talento humano de las Instituciones Educativas Rurales, el perfil del docente y directivo rural debe tener unas directrices claras para dar respuesta al conocimiento y necesidades de sus comunidades en los diferentes contextos, por lo cual se hace necesario que las entidades territoriales fortalezcan las estrategias de acompañamiento, asegurando la calidad de la misma por medio de la entrega de los recursos como insumos agrícolas, módulos de aprendizaje actualizados con las normativas educativas vigentes y la intencionalidad de competencias necesarias que requiere un estudiante para su vida personal, laboral y productiva. El docente y directivo rural deben tener un reconocimiento diferente en términos de preparación, pertinencia e identidad cultural y territorial.

Se hace fundamental y perentorio que para dar respuesta a las diferentes propuestas políticas de los periodos de gobierno que expresan la necesidad de establecer el acceso a la educación terciaria, ampliar la cobertura y la formación de los grupos en los diferentes niveles de acuerdo al número de estudiantes disponibles, así como también analizar la oferta educativa de los programas, permitiendo la generación de oportunidades de empleabilidad para sus egresados en relación con las necesidades territoriales, lo que motivaría la permanencia y evitaría la deserción escolar al verlo como una oportunidad no solo de cualificación profesional sino también de empleabilidad con proyecto de vida, así como también, el relacionamiento de proyectos de emprendimiento y empresarismo deben de estar motivado con una relación directa con los aliados del sector agrícola, industrial y tecnológico entre otros.

En cuanto a los tiempos de escolaridad de los niños, jóvenes y adolescentes, es fundamental fortalecer la jornada única, extendida o complementaria permitiendo que los jóvenes estén

vinculados a todo tipo de actividades que fortalezcan el desarrollo humano y el tiempo libre. Es necesario analizar la importancia de los espacios y proyectos comunitarios como los puntos vive digital que fueron tan importantes en varias comunidades, las actividades culturales y deportivas que permitan un desarrollo integral y un trabajo colectivo a nivel administrativo, es decir más tiempo y de calidad en la Escuela.

Referencias Bibliográficas

- Albuquerque, F. y Pérez R., S. (2021). El desarrollo territorial: enfoque, contenido y políticas. *Revista Iberoamericana de Gobierno Local*, (19), 2-24.
- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189.
- Castiblanco, C. (2021). *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2).
- De la Cruz, E. (2015). La educación alimentaria y nutricional en el contexto de la educación inicial. *Instituto pedagógico de Miranda*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República.
- CEPAL. (2019). Consejo Nacional de Política Económica y Social. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/instituciones/consejo-nacional-de-politica-economica-y-social-conpes-de-colombia>
- Córdoba, M. (2012). Políticas de la vida, retrato de una forma de vida emergente. CIECS. *CONICET. Astrolabio*, (8), 209-219. https://www.academia.edu/28767472/Pol%C3%ADticas_De_La_Vida_Retrato_De_Una_Forma_De_Vida_Emergente
- Da Silva, S., & Mayra, A. (2019). Gestión escolar y la articulación intersectorial para incluir a estudiantes.
- da Silva, V. S. V., Neres, G. M., & da Silva, R. (2017). Michel Foucault e o Poliamor: cuidado de si, parresia e estética da existência. *Tempo da Ciência*, 24(48).
- Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo Colombiano. Bogotá 26 de mayo de 2015.

- Echeverría R., M.C. y Rincón P., A. (2000). Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín. Universidad Nacional de Colombia. *Centro de Estudios de Hábitat Popular-CEHAP*. Serie Investigaciones, 22.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/70030/MCE-INV22.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, M. y Rello, F. (2001). Capital social: virtudes y limitaciones. *Conferencia Regional sobre Capital Social y Pobreza*. CEPAL-Universidad de Michigan.
https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1267551205.capital_social.pdf
- Fresneda, O., & Duarte, J. *Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria*.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Universidad de Granada*.
- Fresneda, O., & Duarte, J. *Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria*.
- Freitas, A.S (2013). A parresía pedagógica de Foucault o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira De Educação, 18*(Rev. Bras. Educ., 2013 18(53)), 325–338.
- Melo, J. (s/f). *Historia de Colombia: el establecimiento de la dominación española*. Bogotá. *Presidencia de la República*. Imprenta nacional de Colombia.
- Gobierno de Colombia y FARC-EP (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.
<https://cepdipo.org/portfolio/acuerdo-final-para-la-terminacion-del-conflicto/>
- González, A., & Díaz, A. (2018) Formación docente y desarrollo profesional. *Panorama, 12*.
- Helg, A. *Utopía para los excluidos: el multiculturalismo en África y América Latina*. Jaime Arocha compilador. Bogotá Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Jaramillo, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá. Universidad Nacional.

Jaramillo, J. (1968). *Ensayos sobre Historia Social colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.

Lévy, C. (2009). From Politics to Philosophy and Theology: Some Remarks about Foucault's Interpretation of Parrêsia in Two Recently Published Seminars. *Philosophy & rhetoric*, 42(4), 313-325.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Decreto 1075 del 2015.

Ley 1753 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>

Manifiesto por una Política Pública para la Educación Rural en Colombia. (2016). Declaración final del IV congreso Nacional de Educación Rural. http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/wp-content/uploads/2018/10/MANIFIESTO_DEL_IV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_RURAL_COREDUCAR.pdf

Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista Latinoamericana POLIS*.

Mesa Nacional de Educación Rural. (2017).

<http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/archivos/48>

Medina de la Maza, A., Estrada, L., & Barrantes, R. (2001). El Bienestar en la escuela infantil: Sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer. *Facultad de psicología, Universidad Autónoma de Madrid*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2017). Jornada única. Decreto 2105 de 2017. Bogotá, Colombia.

Montes, M. (2018). La formación de maestros en Colombia, alcances y limitaciones. *Revista Espacios, 39(19)*.

Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9)*, pp. 115 - 128.

Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”.

<https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Plan sectorial 2018-2022. Pacto por la equidad, pacto por la educación.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-349495_recurso_141.pdf

Plan Especial de Educación Rural del 17 de julio de 2018.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Petro, G. Plan de Gobierno (2022-2026). <https://gustavopetro.co/descarga-programa-de-gobierno/>

Plan de Desarrollo Manizales 2020-2023. Acuerdo No 1053 del 4 de junio del 2020.

<https://manizales.gov.co/transparencia-y-acceso-a-la-informacion-publica/plan-de-desarrollo-manizales-2020-2023/>

Plan Regional de Educación del Eje Cafetero: aprender a desaprender 2020-2031. Proyecto de acuerdo 007 del 2020. <https://www.concejodemanizales.gov.co/gacetas--concejo-de-manizales/gaceta-n00570-proyecto-de-acuerdo-007-de-2020>

Patarroyo L., L.E. (2017). Educaciones rurales, reconocimiento del derecho a la educación de la población rural. *Cinep/PPP*.

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), pp. 52-65.

Perfetti, M. (2021). Estudios sobre la educación para la población rural de Colombia. *Proyecto FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC*, 164-216. <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pdf>

Posada, E. (1991). *El Caribe colombiano. 1870-1950: estudio de una formación ~~región~~*

Pich, S. (2020). La mort en Foucault i la mort de Foucault: parresia, bios i logos. *Col· loquis de Vic*, 117-124.

Ramírez, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la practica educativa, Educare. *Revista electrónica*, 19(3).

Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Banco de la República*.

Resolución 3069-6 del 24 de mayo del 2019 de la Secretaría de Educación del departamento de Caldas.

Ricœur, P. (1991). L'identité narrative. *Revue des sciences humaines*, 95(221), 35-47.

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*.

Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Siglo XXI.

Rose, N. (2012). *Políticas de la vida, biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*.

Editorial Universitaria.

Sparkes, A.C. y Devís D., J. (s/f). *Investigación Narrativa y sus formas de análisis: una*

visión desde la educación física y el deporte. University of Exeter y Universidad de

Valencia.

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Segura, S., & Cuenca, M. (2007). Catedráticos, El ocio en la Grecia clásica, *Universidad*

de Deusto.

Tamara, J., & Pimientos, L. (2020). La reconstrucción del tejido social. *Universidad*

Cooperativa de Colombia.

UNIR. (2022). Universidad internacional de la Rioja. La Universidad en internet. La

tecnología en la educación, ventajas, importancia y retos futuros.

Vite, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogenización

imposible. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*.



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co