



Plumilla Educativa
ISSN: 1657-4672
ISSN: 2619-1733
plumilla@umanizales.edu.co
Universidad de Manizales
Colombia

Segura Gutiérrez, José Miguel; Torres, Heraldi F.
Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal
Plumilla Educativa, vol. 25, núm. 1, 2020, -Junio, pp. 71-97
Universidad de Manizales
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>.

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.

Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal

José Miguel Segura Gutiérrez¹
Heraldi F. Torres²

Resumen

El presente artículo propone una reflexión frente al papel que la educación rural ha tenido en el proceso de inclusión social de los habitantes del campo. Bajo ese marco, el texto se respalda en una revisión bibliográfica de tipo académico e institucional, con miras a establecer el carácter transformador que la educación rural ha suscitado en tales contextos, hoy gestionados a través de políticas de corte neoliberal, que han terminado por aumentar las desigualdades sociales entre el sector urbano y rural, además de deslegitimar formas de solidaridad social, comunalidad, cooperación y pluralidad de saberes que identifican a la vida rural.

Palabras clave: Educación rural, desarrollo social, inclusión, ruralidad, neoliberalismo.

¹ José Miguel Segura Gutiérrez. Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-Cinde). Especialista en Gerencia Social (Corporación Universitaria Minuto de Dios), Administrador Público (Escuela Superior de administración Pública-ES-AP) con Mención en Historia (Universidad del Rosario). Profesor Universidad Cooperativa de Colombia (Campus Villavicencio). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0760-5817>. Correo electrónico: jose.segurag@campusucc.edu.co

² Heraldi F. Torres. Economista (Universidad de los Llanos), Especialista en Administración de Negocios (Universidad de los Llanos). Consultor independiente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8751-0190>. Correo electrónico: hftorres@unillanos.edu.co

Rural education and social inclusion in Colombia. Reflections from the neoliberal matrix

Abstract

This article proposes a reflection on the role that rural education has had in the process of social inclusion for the inhabitants of the countryside. Under this framework, the text is supported by an academic and institutional bibliographic review, with a view to establishing the transformative character that rural education has raised in such contexts, managed today through neoliberal policies, which have ended up increasing social inequalities between the urban and rural sector, besides delegitimizing forms of social solidarity, communality, cooperation and plurality of knowledge that identify rural life.

Keywords: Rural education, social development, inclusion, rurality, neoliberalism.

Educação rural e inclusão social na Colômbia. Reflexões da matriz neoliberal

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o papel da educação rural no processo de inclusão social dos habitantes do campo. Nesse contexto, o texto é apoiado por uma revisão bibliográfica acadêmica e institucional, como objetivo de estabelecer o caráter transformador que a educação rural suscitou em tais contextos, administrada hoje por meio de políticas neoliberais, que acabaram aumentando as desigualdades sociais entre os setores urbano e rural, além de deslegitimar formas de solidariedade social, comunalidade, cooperação e pluralidade de conhecimentos que identificam a vida rural.

Palavras-chave: Educação rural, desenvolvimento social, inclusão, ruralidade, neoliberalismo.



Introducción³

La educación, al menos desde la perspectiva aristotélica ha sido concebida como un recurso moral, en la medida que modela la voluntad de los individuos transformándolos en ciudadanos, y avocándolos a un proceso deliberativo, frente a la mejor forma de gobierno de sus territorios y sociedades. Por este motivo, en su texto *Política* Aristóteles (1977) planteará “Nadie pondrá en duda que el legislador debe poner el mayor empeño en la educación de los jóvenes. En las ciudades donde no ocurre así, ha resultado en detrimento de la estructura política [...]” (p.301).

Razón esa, para reflexionar frente al papel que la educación ha tenido en la fase de modernización capitalista, con la instauración de ciudades globales y lógicas particulares de expansión (producción, comercio, flujos financieros, ejes de información, metropolización, sociedades del conocimiento), que han incidido en la reconfiguración de la relación campo-ciudad, y el aumento del panorama de desigualdades sociales en el campo, así como situaciones de conflicto auspiciadas por la rururbanización, en tanto espacio de contrastes y tensión de intereses, que terminan por afectar el desarrollo de las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto rural. Hoy en torno a lo rural, existe una visión algo melancólica que ha terminado por configurarlo como un espacio “Solitario y triste [que] ha visto morir en su rededor cuanto él amaba” (Vargas-Vila, 1984, p.83), pero al cual es necesario regresar si pensamos en clave de buen vivir, es decir sin autodestrucción.

Desde un ejercicio de deriva, agenciado por los autores en su calidad de docentes en ejercicio y visitantes del campo, lo que se advierte en los escenarios rurales en pero sin generalizar, son algunas dificultades de orden físico (planta física y equipos), actualización de enfoques teórico-disciplinarios y modelos pedagógicos para los docentes rurales, acceso efectivo a recursos tecnológico-informacionales y número de estudiantes por docente, que sin duda terminan por limitar el proceso de formación educacional y de adquisición de conocimientos, para los pobladores del campo. Esto sin desconocer, otras formas de educación y aprendizaje, surtidas desde el territorio y sus comunidades. Según lo plantea el mismo Aristóteles (1977), “[...] puesto que, en todas las ciudades, es uno el fin, es manifiesto que la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad” (p.301).

³ Artículo de reflexión.

De ahí que, el desarrollo del presente ensayo sea en líneas generales el siguiente: a.) Nuevas ruralidades, b.) ruralidad y educación c.) panorama de la educación rural en Colombia, d.) conclusiones y e.) referencias.

Nuevas ruralidades

Con la caída del muro de Berlín (1989), se estableció una nueva etapa económica y política (capitalismo estadounidense) para el mundo, cuyo producto se evidencia en la precarización de la vida y relocalización de los espacios productivos. Un ejemplo de ello, se manifiesta en las fuertes interdependencias económicas y sociales que se han establecido entre lo urbano y lo rural, y que a la postre terminan por afectar la configuración y desarrollo de tales territorios.

En términos funcionales los espacios territoriales rurales hoy presentan estrechos relacionamientos con lo urbano, situación que ha favorecido no solo su acceso a una amplia parrilla de bienes y servicios (infraestructura, social, gubernamental), sino también una mayor interacción socioeconómica y cultural, ante un panorama caracterizado por condiciones de pobreza y conflictividad, que para el caso colombiano, se agravan por la extensión del territorio, la baja presencial institucional y mutismo que adquiere el conflicto armado, en tanto factores explicativos del desarrollo y crecimiento económico.

Cuestión que ha sugerido no solo atención institucional, sino académica, con miras a identificar las múltiples realidades que acontecen en el ámbito rural colombiano y cuya génesis se ubica a partir de la década de los 90 con la llegada del modelo neoliberal, que reorientó los contextos rurales y su estudio hacia “el rescate del capital humano, la política rural y la comprensión de lo rural a partir de los usos y apropiación de los recursos naturales” (Echeverri y Ribero, 2002, p. 17). Esto, apalancado por el proceso de descentralización administrativa, en tanto mecanismo transformador del Estado y de las condiciones socioeconómicas de departamentos y municipios, que requerían de nuevas acciones gubernamentales para responder a viejas necesidades (acceso a la propiedad, superación de la pobreza y el establecimiento de infraestructura social), dentro del marco de la modernidad capitalista, y que sin duda, excluía la noción de territorio, entendido este como un espacio apropiado y desarrollado por los seres humanos a través del tiempo, y en donde ahora se anclan focos de producción de índole capitalista que alternan con ejercicios de tecnología artesanal, economía campesina, presentes en el espacio rural, y que sin duda terminan por configurar espacios de mercado que a la postre transforman no solo las prácticas sociales sino el uso mismo de los recursos naturales.



Si bien es cierto, el concepto de ruralidad estuvo asociado en principio a tres fenómenos interrelacionados: “una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades” (Llambí y Pérez, 2007, p.40). Aún no ha sido posible generar consensos en la comunidad académica, sobre el particular, esto debido al cúmulo de imágenes que se van dando sobre el campo desde su arista productiva, como en lo que refiere a su caracterización vía censos. Lo que sugiere cambios de tipo estructural, en lo que respecta a la relación población-territorio (Pérez-Farah, 2006) y procesos de des-agrarización creciente (Bryceson, 2000; Reardon et al., 2001; Kay, 2008) en tanto factores claves en la dinámica agroalimentaria y sociopolítica que vive el campo (éxodo rural, violencia y presiones derivadas del conflicto armado), y que, en caso de esta última, conlleva al desarraigo y búsqueda de nuevas oportunidades en la ciudad.

Frente a las nuevas formas que presenta lo rural, la “nueva ruralidad” sería el término adecuado en palabras de Arias (2002) y Linck (2001, p. 94) para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo), surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos (residenciales, de esparcimiento y productivas), que los espacios rurales ejercen de manera creciente.

El concepto de “nueva ruralidad” lo que busca es reconocer la diversidad de situaciones-problema que se vienen gestando al interior de las sociedades rurales, para así gestionar políticas económicas y de desarrollo rural por parte del Estado, pero sin descuidar los beneficios que el mercado ofrece. En palabras de Delgado (2003) dicho término se asocia ahora con el proceso político, institucional, social y cultural asociado a la rururbanización, centrado en las prácticas y estrategias de los actores en la globalización y en las nuevas localizaciones, como producto, de la penetración de las empresas transnacionales y la implantación de la agroindustria.

Situación que refleja según Kay (2008), no solo la contradicción que trae el neoliberalismo al campo, con el desarrollo de múltiples actividades en dicho contexto, sino también con la explotación y despojo que se produce para el campesinado, cuando los Estados con sus aparatos de gobierno se politizan y no logran priorizar el desarrollo de incentivos y mecanismos



de protección a la producción agropecuaria y agroalimentaria nacional. En palabras de Kay (2016):

Bajo el manto del emergente libre mercado, intereses capitalistas neoliberales han tratado de lograr cambios en las políticas y los mercados agrícolas que mejorarían su poder económico, social y político. La transformación neoliberal de la tierra, el capital, la fuerza de trabajo, del mundo financiero, el comercio exterior y otros mercados, ha creado y potenciado nuevos procesos existentes de concentración y desarrollo desigual en las áreas rurales (p.20).

Realidad que revela la ausencia de cierta exigibilidad política por parte de los ciudadanos ante la aplicación de modelos de desarrollo que no vinculan valores, conocimientos, puntos de vista y escenarios sociales de cada contexto, y si generan desequilibrios sociales y ambientales, que ponen en riesgo la existencia humana. Tal y como lo afirma Gómez-Pellón (2015):

Los efectos del neoliberalismo y los de la globalización se hallan indefectiblemente unidos al progreso de las grandes explotaciones agropecuarias y del comercio agroexportador, y también al retroceso de la actividad de los pequeños productores y de los campesinos tradicionales (p.1).

Por lo cual, cabe reflexionar frente al papel que cumple la escuela y el conocimiento en la comprensión del mundo. Desde lo apuntado por Lomas (2002) la escuela es “En última instancia, ese lugar donde se enseñan y se aprenden esas cosas que a veces nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas” (p.17). Pero que es necesario apropiarse, para construir tejido social y alcanzar así el bienestar de las mismas comunidades. El carácter complejo que guarda el desarrollo de las actividades y relaciones sociales en el contexto rural, requieren no solo de reflexionar críticamente frente al papel que cumple el capital en la transformación de la producción agropecuaria y agroalimentaria ahora en agroindustria, sino con cómo el conocimiento generado en la periferia unido al saber popular, pueden generar nuevas apuestas de desarrollo o alternativas posibles de autogestión y autoorganización para las comunidades que habitan tales territorios.

Incluso, cuando:

La coexistencia de comunidades indígenas, las sociedades campesinas, las comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones, ponen de relieve una organización social, formas de solidaridad social y prácticas de acción colectiva que se han visto afectadas por una visión de desarrollo y de progreso que las ha excluido (Niño, 2001 citado por Miranda, 2011, p.93).

Lo que requiere de una reconceptualización de la visión gestionada hasta hoy por el discurso hegemónico y modelos económicos imperantes en tor-



no a lo rural, y que dictan una educación alejada del contexto rural y devenir que suscitan los saberes y sentidos de los campesinos, a través de sus vivencias y saberes, lo cual hace necesaria una educación intercultural, que logre resignificar la cultura campesina como elemento clave en los procesos de empoderamiento social y económico, además de gestionar mejores índices de desarrollo humano y social (distribución del ingreso nacional, superación de la pobreza y participación ciudadana) para los diversos grupos y comunidades que habitan tales los territorios.

Ruralidad y educación. La relación territorio-inclusión social

En el marco neoliberal las prácticas de enseñanza-aprendizaje, rol del docente y compromiso del estudiante al interior de la escuela han surtido varios cambios, cuyo foco de interés se relaciona con la transferencia de conocimiento útil y desarrollo de habilidades técnicas, para responder a una lógica de capital, en donde el beneficio y consumo constituyen formas de existencia, que terminan por convertir al sujeto en gestor y administrador de su propia vida. Según Zuleta y Daza (1997):

El sujeto que el capitalismo produce es toda una novedad: sujeto de la urbe, sujeto de la masa, intimidad vehiculada por la imagen que lo privatiza y lo potencializa en su mismidad, a nuestro juicio, el único lugar donde el sujeto se nombra (p. 146).

En este sentido, hablamos de una realidad en donde el mercado como mecanismo distribuidor de recursos y bienes, que respalda el modelo desarrollista, configura formas de relacionarse con la ciencia y el conocimiento dentro de ámbitos territoriales cada vez más dispares, pero que, a su vez, reterritorializan lógicas de poder y resistencia, que terminan visibilizándose en los procesos de formación educacional, ahora guiados por la competencia, éxito y acumulación, y no por una praxis libertaria, que posibilite elegir y actuar sobre diferentes aspectos de la vida, tal y como lo plantea Nussbaum (2010) el papel de la educación debe orientarse a favorecer el desarrollo humano, a través de:

[...] cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico [que] es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pue-

da afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como interferentes de un mundo caracterizado por la interdependencia. (p. 29).

Razón por la cual, resulta válido reflexionar sobre el entramado de relaciones que guarda la ruralidad con la educación, hasta hoy, lo rural se ha concebido como un espacio territorial cuyas características se asocian con la densidad poblacional 150 habitantes por kilómetro cuadrado, ocupación de sus pobladores en actividades agrícolas, ganaderas o forestales, y niveles de pobreza, que sin duda afectan la superación de las necesidades básicas y en donde la educación constituye un elemento de análisis importante. Situación que sugiere, establecer relaciones de causalidad que expliquen las problemáticas más significativas, que la dinámica del capital ha tenido sobre la educación. Según Segura (2014) “A la escuela llegan agentes discursivos que buscan implantar sus repertorios culturales, y esto hace que se expresen nuevos ritos y formas de ser, estar y hacer para los involucrados en dicho espacio –docentes y estudiantes– (p.110).

Pues la educación aparece como una matriz integrativa, articuladora de contextos y posibilitadora de formas colaborativas y cooperativas que amarran saberes y prácticas, para formar identidad y posibilitar la participación social ciudadana desde el propio territorio, lo cual terminará posibilitando un desarrollo humano más solidario, para los pobladores del campo.

Tal como indica la Resolución 2(II) de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe:

[...] la agenda regional de desarrollo social inclusivo debe velar por considerar de manera adecuada la situación de especial desigualdad, discriminación y exclusión social y económica que viven niños, niñas y adolescentes; personas mayores; jóvenes; mujeres; pueblos indígenas; población afrodescendiente; personas con discapacidad; personas que habitan en zonas rezagadas, y personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales, así como los migrantes, las poblaciones afectadas por los desastres y el cambio climático y los desplazados por conflictos dentro de su territorio (CEPAL, 2018).

Situación que no excluye a las personas que viven en el campo, incluso cuando la dinámica del desarrollo presenta ambivalencias -globalización y fragmentación-, que terminan por agravar las brechas de desigualdad presentes en lo rural, pero no así, limitar la comprensión de su propia realidad y proyección de formas de organización y trabajo para superar las mismas.

Se entiende que las iniciativas o ideas surgidas en estos contextos, y con el debido acompañamiento, pueden mutar hacia actividades de integración social y con beneficio económico, que superen la idea de un sujeto individua-

lista y tan solo preocupado, “sin sentimentalismos ni retóricas, en proteger su pan de cada día, con la naturalidad de quien, para mantener la vida, no aprendió a pensar más de lo indispensable”(Saramago,1998). Esto aunque el mundo actual siga privilegiando la democracia representativa y “liderazgo” de la sociedad de capital, como únicas expresiones válidas de la cultura política, pero sin darse cuenta que el ámbito rural, viene siendo presa de grandes corrientes políticas (neoliberales) y culturales (globalización), que azusan la transformación de las relaciones hombre-naturaleza.

El aprovechamiento de tales recursos y su sostenibilidad, hoy pueden ser garantizados en parte por procesos de formación educacional que impacten en la conciencia de los individuos y a su vez generen líneas de acción frente a dicha problemática global. La educación, es un eslabón clave a la hora de conciliar el crecimiento, igualdad y la participación en aquellos contextos aún no colmados por el mercado, pero en donde aún sobreviven zonas campesinas rodeadas de manchas urbanas, y el pequeño productor resulta siendo un sujeto residual para el Estado desde la gestión de las políticas públicas (modernización y bienestar social). Según la Cepal (2018):

La estrecha vinculación entre la educación y las oportunidades presentes y futuras de las personas para acceder y mejorar sus condiciones sociales, económicas, laborales y culturales hace de esta dimensión uno de los principales nudos críticos para reducir las desigualdades y avanzar en el desarrollo social inclusivo (p.27).

Esto, ante un panorama caracterizado por sociedades cada vez más complejas y excluyentes que terminan por gestionar sistemas educativos con fuertes segmentaciones sociales y educativas, cuyas visibilidades están dadas en términos de calidad educativa, años de escolaridad y grupos a los que se orienta, lo anterior, sin dejar de mencionar, las condiciones de acceso, disponibilidad de personal docente e infraestructura, en tanto factores explicativos en la agudización de las brechas de desigualdad y reducción de oportunidades que presentan los pobladores del campo, para adquirir conocimientos y aprendizajes prácticos. Con base en lo expuesto por la Cepal (2018):

La situación regional es heterogénea y todavía hay zonas y países en que es necesario redoblar esfuerzos de cobertura y acceso a niveles de enseñanza primaria y secundaria. La culminación de la enseñanza secundaria es considerada como el piso mínimo para garantizar un futuro libre de pobreza” (p.28).

La pobreza es una condición propia de la vida económica, en la cual nadie quiere nacer, pero en donde los que ya están, sea por herencia, pasado o infortunio, intentan liberarse haciéndose conscientes de sí mismos. Es



decir, de un estado psíquico cuyo origen es el conflicto que surge de la tragedia, caos inconciliable que hay entre nosotros y los marcos institucionales que pretenden controlar nuestro deseo de ser reales, únicos y vivos. La realidad actual, se traduce en un intenso fluir que tensiona la iniciativa individual (autoprotección), con el caos y riesgo que trae una sociedad abierta y controlada por instituciones.

Hablamos de dispositivos de poder en el sentido fucoltiano, que terminan por tensionar al sujeto y disponer su control, a partir de la limitación de la práctica autorreflexiva en tanto herramienta clave en la articulación del conocimiento teórico con las propias realidades que viven los individuos desde sus territorios e interacciones social-comunitarias, y que harían necesario el desarrollo de ciertas competencias y habilidades, gestadas desde los niveles de educación básica primaria y secundaria. Lo anterior, de acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias sociales y su intención de:

contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados. (p. 96).

La sociedad neoliberal ha moldeado la figura de la individualidad y constitución de una subjetividad autónoma, como antesala a la producción de un individuo cuya conducta y comportamiento, se da a través del cálculo racional, que caracteriza a la dinámica de competencia que establece el mercado, pero cuya génesis radica en el aprendizaje de un conjunto de principios, normas y premisas que prescriben la acción racional de los individuos.

La obligación moral ahora de los individuos es crecer y triunfar, incluso en medio de la constante insatisfacción y descontento, abocando de esa forma a los sujetos a asumir una actitud de competidor de sus propios sueños o a ver al otro como un adversario o medio para el logro de sus fines particulares. Fines que, desde el contexto rural y un lugar como la escuela, presentan en el tiempo y espacio actual asimetrías en cuanto a la forma en que los sujetos perciben e intentan vincularse al discurso del desarrollo, apoyados por procesos educativos ya sean hegemónicos o de educación popular. Siguiendo aquí con lo planteado por Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011):



La invisibilidad de la escuela rural, [ha sido] entendida generalmente más como un problema que como una solución, se ha correspondido con el desconocimiento de la diversidad del mundo rural, la incapacidad para adecuar las políticas generales a los entornos rurales, la ausencia de mecanismos de conocimiento, corrección o adaptación de la influencia de los mercados y la incapacidad de reformar las instituciones rurales para sortear las transformaciones productivas, la falta de coordinación entre las diferentes administraciones y entre los diferentes niveles de gestión administrativa y política. (p.4)

Cuestión que sugiere, que ante las dificultades que presenta la educación en el ámbito rural, se haga necesario generar un cambio en la forma en que se viene educando en el campo, en lo rural hoy se suscitan una multiplicidad de fenómenos (reducción de la frontera agrícola de tipo familiar por una industrial y aumento de la pobreza) que afectan la práctica educativa y favorecen el control del capital sobre la vida de las personas (prácticas y creencias) y los territorios que ocupan, tal y como lo afirman Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011):

A esta situación histórica de clara desconsideración del entorno rural y su dinámica por parte de las instituciones, se yuxtapone la globalización como proceso múltiple que se instala progresivamente a través de organismos, empresas, entidades mundiales, instituciones económicas nacionales o supranacionales que llegan de manera arrolladora y con la ayuda de los medios de comunicación y la mejora de los medios de desplazamiento que venden productos, ideas o formas de vida. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifica los escenarios y el espacio del mundo rural y la percepción que tenemos de él. (p.5-6)

Anuncio de un escenario, que para fundamentarse requerirá de una educación que integre saberes con conocimientos, conecte bajo marcos interpretativos amplios localidades y globalidades, además de articular formas de vida distinta pero igualmente válidas, a partir de políticas inclusivas que incrementen la probabilidad de acceso y permanencia de los estudiantes, además de currículos alternativos y flexibles a sus realidades particulares, lo anterior, sin descontar la presencia efectiva de docentes capacitados y recursos de infraestructura social y físico-tecnológicos claves al desarrollo y no necesariamente correspondientes con la visión neoliberal.

Incluso cuando la práctica educativa, se define a través de unas coordenadas sociohistóricas y espaciales, que explican su configuración y señalan los diferentes factores políticos, sociales y económicos que la motivaron. No se puede desconocer, de acuerdo con García (2005) que:



La educación en su sentido más amplio plantea una relación de un individuo con otro, una forma de comunicación entre individuos en la que existe una intencionalidad, alguien quiere influir sobre otro, y esta forma de comunicación intencional puede concebirse y desarrollarse de maneras muy diferentes. (p.39).

A la fecha, la visión de la educación está centrada en el fortalecimiento de su imagen como bien privado, a las posibilidades que ofrece para la inserción productiva y de diferenciación sociocultural. Tanto, que las estructuras económicas y políticas de las sociedades contemporáneas muestran un alto grado de segregación, dada la identificación de grupos definibles y el emplazamiento de intereses de grupo, cuya dinámica aunque visibiliza la finalidad de la educación como mecanismo de socialización y formación ciudadana, terminan por fortalecer el proyecto educativo ilustrado, al concebir la educación “[...] como un proyecto que relaciona el progreso individual con el progreso nacional, dentro de la nueva configuración del Estado moderno” (García 2005, p.42).

Se entiende, que la educación constituye un campo de fuerzas, colmado de grupos e intereses, en cuya confrontación persisten lógicas y representaciones que buscan imponerse tanto social como sustantivamente (prácticas subjetivas). De ahí que, una práctica educativa transformadora, no sea aquella que se vincula a cierta ideología, sino la que alterna con los “otros” y reconoce lo que tienen que decir, con base en su experiencia vivida. Esto, ante un panorama cultural caracterizado al decir de Beck por el individualismo, diversidad y escepticismo. Pero que reclama, por interpretaciones, prácticas y espacios más englobantes y libertarios. Como señala Ramonet (1995):

Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión (p. 26).

Cuestión que deja al descubierto, como las propuestas educativas actuales limitan in extenso la formación crítica y con ello la posibilidad de lograr una efectiva inclusión social para las personas del campo, dada la presencia de unas coordenadas espacio-temporales vinculadas al lucro, e instituyentes de ciertas formas de pensar, sentir y relacionarse con otros y consigo mismo, que harían del sujeto escolar, un eslabón más del crecimiento económico, pero no beneficiario de la distribución, igualdad social y por defecto del desarrollo humano.



Razón para compartir desde la perspectiva de Nussbaum (2016), un modelo que privilegia la vida como derecho y al sujeto como protector no solo de ésta, sino de los recursos y condiciones que la posibilitan, dentro de escenarios cada vez más limitantes del ejercicio de la libertad y el reconocimiento de individuos y grupos sociales que se ubican al margen de las prácticas e instituciones que dinamizan los discursos desarrollistas, y los lleva a sobrevivir:

[...] las oportunidades, o “capacidades” que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones.

Una nación decente, como mínimo, reconoce que todos sus ciudadanos tienen derechos en éstas y otras áreas, y elabora estrategias para poner a la gente por encima del nivel umbral de oportunidades en cada una. Este modelo encaja bien con las aspiraciones que se persiguen en las constituciones de muchos países modernos. (p.17)

Tanto, que para la II Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (2017), los Estados miembros reunidos acordaron avanzar en la construcción de una agenda regional de desarrollo social inclusivo, para lo cual solicitaron asistencia técnica a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para su elaboración. Entienden que la educación como mecanismo de inclusión social, permite que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad puedan acceder en condiciones de igualdad a la escuela y el conocimiento que circula y se construye en su interior, así como potencializar sus capacidades, reflexionar frente a sus intereses y proyectar de forma ética las respuestas a sus necesidades vitales como sujetos sociales.

La inclusión, según los postulados de la CEPAL (2017) tiene que ver con:

[...] la realización de los derechos, la participación en la vida social, el acceso a educación, salud y cuidado, así como a los servicios básicos de infraestructura, y la disponibilidad de recursos materiales como ingresos y vivienda. Remite a un proceso de mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas para la plena participación de las personas en la sociedad, que tiene tanto dimensiones objetivas como de percepciones.

La inclusión social, la concebimos como un proceso de mejora de los mecanismos de participación social-ciudadana, para aquellas personas que a causa de su edad, género, orientación sexual, discapacidad, etnicidad, origen, religión, condición socioeconómica o posición espacial han sido excluidas o marginadas y esperan entonces generarse mayores oportunidades y



recursos para el reconocimiento de sus derechos, a través de prácticas solidarias y cooperativas. Insinuación, que supone valorar el carácter multidimensional que cumple la educación dentro del desarrollo personal y social de cada individuo. Tal y como lo indica Sánchez (2008) “las nuevas sociedades del conocimiento se construyen teniendo en cuenta las generaciones venideras y la realización de un proyecto común: el desarrollo del hombre y de la humanidad”. (p.23). Pero siempre de forma responsable y participativa.

La intersección que establece la educación con el desarrollo social está dada en términos de reconfigurar a los sujetos y reconformar sus espacios vitales, a partir de la identificación de sus necesidades y los recursos disponibles para posibilitar su actuación social crítica e informada. En este tenor, si nos adentramos un poco en la forma en que la educación en el campo ha favorecido la inclusión social, veremos que los programas educativos siguen anclados a la enseñanza de la lengua y las ciencias naturales, pero no así hacia las ciencias sociales y humanas, en tanto favorecedoras de la construcción de sentido y significado de sus propias realidades.

Incluso cuando se enseña a leer y escribir no se logra generar apropiación conceptual y menos desarrollar vocación comunicativa, quedando así la alfabetización académica al margen de los procesos de generación de un pensamiento transformador, que permita la movilidad social, promueva la democracia y prepare a las personas para una vida moral digna. Cuyo principio se centra en reconocer al otro y posibilitar la emergencia de ciudadanías activas ante el vacío individual y fantástico que guarda el sistema capitalista de mercado con sus situaciones de crisis y recesiones sostenidas. Lo anterior, sin olvidar que:

(...) las capacidades creativas y duraderas de las sociedades humanas están asociadas con los patrones de relaciones de auto-organización y auto-gobierno que se diseñan en las comunidades de entendimiento, teniendo en cuenta las especificidades de tiempo y lugar en circunstancias ecológicas y culturales particulares y que son construidas con base en estándares de rectitud, reciprocidad y confianza mutua (Ostrom, 1990).

Planteamiento, que aboga por una articulación de las dimensiones del ser, saber y hacer en contexto, pero cuyo horizonte está la transformación de la experiencia educativa y el devenir de los sujetos. Se asume, que el carácter teleológico de la educación está en dar “una respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente” (Barcena, 2006, p.225). Un tiempo, en donde los procesos de formación y alternativas de resistencia-vida, subsisten ante una lógica de mercado y globalización del capital, que ha



terminado por afectar los territorios y cartografías sociales de cada espacio que ocupa y aniquila.

Por lo cual, se hace necesario “inventar formas nuevas para hacer de nuevo posible la imposible vida humana, amenazada de agotamiento como se halla por la precariedad” (Vicens, 1996, p. 85). Esto ante un panorama en donde el Estado de corte neoliberal asume cada vez menos responsabilidades en el pacto social, además de “[...] construir un hombre ‘global’, vaciado de cultura, de identidad, de sentimiento de conciencia del otro.” (Ramonet, 2012, p. 82).

Panorama de la educación rural en Colombia

Si existe algún acuerdo hoy al interior de la comunidad de estudiosos de la educación y la sociedad en general, es que la educación a la fecha se haya más centrada en la información que en la formación de las personas. Lo anterior, como producto de la implementación de un sistema escolar cuyo horizonte no contempla el desarrollo de una acción humanizante en el individuo sino su habilitación, vía procesos de aprendizaje, como sujeto productor. Situación que refleja el peso de lo cognitivo y la renuncia a lo afectivo, estético y cultural, como factores claves en su configuración del sujeto humano y social, al interior de una espacio-temporalidad marcada por la discriminación, desigualdad, falta de oportunidades y garantía en el ejercicio de derechos a escala global.

Lo anterior, incluso cuando para el Estado la educación tiene que ver con:

(...) un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de paz, libertad y justicia; (...) y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra. (Delors, 1996, p. 11)

Factores que en el contexto de la educación rural colombiana como en otras latitudes ha favorecido la deserción escolar y por extensión dificultado no solo la inserción laboral formal sino también la realización efectiva de los proyectos de vida de cada individuo. En la medida en que quienes participan en el proceso educativo se sienten rezagados; con dificultades “insuperables” manifiestas y en algunas ocasiones no aceptados, la probabilidad de su deserción del sistema educativo aumenta, lo cual profundiza sus condiciones de vulnerabilidad.

En palabras de Jiménez, Luengo y Taberner (2009) “El fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. Hay, pues, una

correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca” (p. 235). Esta situación, genera tal y como lo plantea Acosta, Ordoñez y Parra (2013) marginalización, discriminación, desigualdad en los ingresos, factores de análisis social que sumados a las disparidades regionales y la división urbano-rural agudizan las brechas sociales, por tal razón Martínez-Otero Pérez (2009) afirma que el fracaso escolar termina siendo un fracaso social, puesto que toda esta disfuncionalidad social, que tiene su responsabilidad en la sociedad, la familia, las instituciones educativas, el profesorado y los garantes de la política pública, termina afectando al conjunto de la sociedad.

En este sentido, el espacio rural colombiano se ha caracterizado por la heterogeneidad de su geografía, conformación social (mestizos, afrodescendientes e indígenas), y de desigualdades sociales, además de la dinámica propia que establece el conflicto armado en relación al desarrollo rural y social comunitario en el campo. Condiciones que han incidido en el devenir educativo rural, dando como resultado precarios indicadores educativos. Bajo este contexto, y en el marco de la firma del proceso de paz y el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, a través de la Reforma Rural Integral se establece la importancia de superar las condiciones de pobreza y desigualdad, integrar las regiones y cerrar las brechas entre lo rural y urbano. En este sentido, el Acuerdo Final, numeral 1.3.2. “Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza”, establece que la educación rural debe:

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

Con base en datos obtenidos de la Misión para la Transformación del Campo (2014) las principales problemáticas que afronta la educación en las zonas rurales están asociadas con la existencia de una alta tasa de analfabetismo en la población entre 15 y 24 años, la cual alcanzó el 4,1% en 2013, mientras en las zonas urbanas fue de 1%. Por otro lado, el 12,13% de la población rural mayor de 15 años aseguró no saber leer ni escribir, mientras que este porcentaje para la zona urbana fue de 3,52% (MEN, 2018). Es de resaltar que tal indicador sería mayor si se considerara el analfabetismo funcional.

En cuanto a la cobertura por niveles educativos, es evidente la brecha que existe entre las zonas rurales y urbanas. En cuanto a cobertura bruta, las ciudades y aglomeraciones presentan las tasas más altas, seguidas por



las zonas intermedias y, por último, las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se presenta en mayor medida en el nivel de transición (9%), secundaria (16%) y educación media (32%). La cobertura neta refleja la misma brecha, dejando en último lugar las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se presenta en mayor medida en el nivel secundaria (21%) y en educación media (22%). (Bautista et al, 2019)

Con respecto a la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano utiliza como herramienta de medición las pruebas SABER 11, sin embargo, esta prueba estandarizada no permite comparar resultados independientemente si provienen de una zona rural o urbana. Lo que hace necesario promover evaluaciones que permitan conocer el alcance de logros de los estudiantes, instituciones y maestros, las pruebas estandarizadas presentan dificultades al aplicarse a contextos culturales y sociales propios de los pueblos de América Latina (Nieto, Giraldo-Díaz y Cabrera-Otálora, 2016). Por tanto, el propósito de estas pruebas estandarizadas no resulta mejorar la calidad educativa sino adecuarla a los principios y prácticas del mercado (Díez, 2010):

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico, el mercado escolar (Díez, 2010, p. 34).

Razón por la cual Nieto et al. (2016) afirma, que la comparación de resultados de las evaluaciones estandarizadas conduce a la subordinación de las escuelas ante los intereses económicos, por tanto, cada vez más, “niños y niñas de clase trabajadora y minorías quedan reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos (Nieto et al., 2016, p. 58).

De cualquier manera, la comparación del resultado de las pruebas SABER entre las instituciones urbanas y rurales muestran un rezago de la educación rural, cuyo desempeño medio de los estudiantes en los últimos años se ha ubicado por debajo de los resultados obtenidos en la zona urbana. De acuerdo al reporte de resultados históricos del examen Saber 11, el resultado promedio de las pruebas en la zona rural desde el año 2014 al 2016 se han mantenido 9 puntos por debajo de su contraparte urbana. Además, la deserción escolar se presenta en todos los niveles, y aunque es un problema de carácter nacional, los indicadores en las zonas rurales presentan los peores resultados. Una de las razones para que esto se dé tiene que ver con la transición entre niveles de primaria y secundaria, y entre secundaria y

media. Mientras que el 96% de los jóvenes culminan la primaria en las zonas urbanas, el 88% lo hace en lo rural. De igual forma, sucede con los jóvenes que culminan hasta grado noveno de educación, 74% lo hacen en lo urbano frente a 50% en lo rural. De hecho, el promedio de años de educación de la zona rural es de 5,5 años, un 50% menor a los que presentan los niños de la zona urbana. (ICFES, 2016)

Con todas las dificultades que implica llegar a la escuela, con largas travesías, hechos de violencia que persisten en parte del territorio, malas condiciones de infraestructura de las instituciones educativas (carencia en titulación de predios, falta de salones, laboratorios, e implementos deportivos), bajo acceso a servicios básicos (80% sin acceso a gas, 63% sin agua potable, y 16% sin energía), dificultades en capital humano (insuficiente material de apoyo, falta de acceso a red de docentes para intercambio de buenas prácticas pedagógicas, falta de acompañamiento en el aula), sumado a condiciones laborales desfavorables, desempleo, analfabetismo, y altos niveles de pobreza y desigualdad, resulta claro que la deserción escolar aparezca principalmente en los niveles de educación básica y media (Fundación Empresarios por la Educación, 2018, p. 20). No obstante, a los problemas de cobertura y precaria calidad en la educación, se suma la falta de pertinencia de la política educativa rural, al no permitir articular los saberes con el sistema productivo, así como las necesidades y heterogeneidad del territorio que caracterizan a la ruralidad en Colombia, tal y como lo sugiere Arias (2017).

Siguiendo lo planteado por Acosta (2013), los indicadores de pobreza y desigualdad permiten que se tenga una comprensión de la crisis en los territorios rurales, además de la forma en que estos mismos conducen a mantener las diferencias con respecto a las zonas urbanas. De hecho, se reconoce que el nivel de escolaridad, la productividad laboral y los ingresos son determinantes de la pobreza en lo rural. En consecuencia, mientras más altas sean las variables anteriores, menos probabilidades tienen las familias de caer en una trampa de pobreza (Becker, 1995; Schultz, 1961). No obstante, y desde una perspectiva macroeconómica, los determinantes que más inciden en la pobreza son el desempleo y la tasa de inflación. (Argüello y Zambrano, 2006)

De acuerdo con la Misión para la Transformación del Campo (Ocampo, 2014) la incidencia de la pobreza rural es mayor que la urbana sea por ingresos o pobreza multidimensional, lo que evidencia falta de oportunidades para mejorar las condiciones socioeconómicas de esa población. Además, y con base en la Encuesta de Calidad de Vida (2018) el 39,9% de la población rural es pobre multidimensionalmente, mientras que en las zonas urbanas tan solo lo eran el 13,8% de la población. En cuanto a la pobreza monetaria,



el 36,1% de la población de la zona rural es pobre por ingresos, y el 15,4% se encuentran en pobreza extrema, sobrepasando de forma amplia los niveles registrados en el contexto urbano que alcanzaron porcentajes del 24,4% y 4,9% respectivamente (DANE, 2018).

Lo anterior muestra las altas brechas que existen entre lo rural y urbano, y las dificultades que tienen las comunidades rurales para acceder a oportunidades que le permitan mejorar el bienestar de sus familias y salir de las condiciones de pobreza. En este sentido, Parra, Ordoñez y Acosta (2013) afirman que la pobreza rural es un fenómeno estructural, generado por la existencia de trampas de pobreza, y que se relaciona con la falta de capital para desarrollar mejores prácticas de producción, el nivel educativo, el acceso a los servicios de salud, vivienda y las necesidades básicas a las que se enfrenta en campesinado. Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2013) destaca, entre los factores que explican esta situación, la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social.

La educación es indispensable para la movilidad social y el desarrollo de habilidades de acuerdo a las necesidades de la sociedad, por tanto, es clave para un crecimiento inclusivo y aumento de la productividad. La falta de oportunidades de acceso a una educación de calidad por parte de las personas con escasos recursos socioeconómicos conduce a la desigualdad salarial y reduce el crecimiento económico (Causa y Johansson, 2010).

De hecho, la teoría económica le atribuye a la educación un papel central en el crecimiento económico, el desarrollo humano y el bienestar de las familias (Verner, 2004; Appleton, 2001; Jung & Thorbecke, 2003), siendo la educación un factor importante que impide la persistencia de trampas de pobreza para individuos que en un futuro formaran sus propios hogares (Formichella, 2018).

Al respecto Arias-Gaviria (2017) plantea que:

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo. (p. 61)

Situación que sugiere, adelantar una discusión frente a la pertinencia y validez que tienen los actuales planes de estudio generalizados para la educación rural, dadas las características y dinámicas propias del contexto rural, para lo cual se hace necesario contar con prácticas pedagógicas que no solo recuperen los saberes de tales comunidades sino también reconozcan las necesidades de los territorios. Esto con miras a generar respuestas más legítimas y ajustadas al contexto. No se trata tan solo de favorecer la asimilación de conocimientos, sino de generar condiciones para su aplicación desde el sentido común y la experiencia, así como de la emergencia del pensamiento crítico. Lo anterior, dentro de un tiempo en donde las transiciones globales y las negociaciones de orden local reclaman por la deslocalización del conocimiento y su acceso desde múltiples modos, lugares y momentos. En palabras de Paul (2003):

La calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de dinero como de calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ser cultivada sistemáticamente (p.4).

Por ello, ante las actuales condiciones de pobreza que se presentan de forma alarmante en las zonas rurales, resulta válido reconocer que ella se convierte en una limitante frente al acceso a recursos y posibilidades -como lo es el escenario educativo y la participación ciudadana-, pero a su vez también, como factor de reproducción de la pobreza y desigualdad en el espacio rural, y, según Martínez-Otero Pérez (2009), un condicionante socioeconómico desfavorable del ámbito familiar que conlleva al fracaso escolar.

Conclusiones

A manera de cierre, cabe afirmar que la educación no puede dejar de lado su carácter transformador y de mejora de oportunidades de vida para la población rural, minorías culturales y grupos vulnerables, para centrarse solo en la formación de recursos humanos aptos para el mercado. Cuestión que implica adelantar una reflexión crítica frente a las múltiples formas que este último despliega para amarrar a los sujetos, Estados y sus gobiernos, a un modelo económico que ha transformado el uso del capital, fuerza de trabajo, recursos naturales y la tierra, a partir del diseño de ejes de desarrollo que si bien pretenden garantizar la cohesión social y económica de los territorios, terminan estableciendo relaciones de poder asimétricas que a su vez generan condiciones de exclusión y contextos de desigualdad, que sin duda,



limitan la educación del ciudadano y sus posibilidades de inclusión que esta ofrece desde los contextos rurales.

Lo anterior, implica detenerse a contemplar el valor de la diversidad cultural, social y ecológica que caracteriza a estos contextos y que a la fecha muestran en términos teóricos la emergencia de nuevas categorías de análisis como el de “Nuevas Ruralidades”, concepto cuya intención es dar cuenta de las transformaciones socioculturales de un espacio geográfico (campo) hoy impactado por la economía de capital, innovación y desarrollo tecnológico, pero cada vez más ligado a las dinámicas de mercado y expansión territorial que vienen aconteciendo en las urbes, y que demandaría para las comunidades y organizaciones sociales asentadas en los territorios rurales, una redefinición de su existencia y quehacer cotidiano.

No cabe, duda que el acercamiento al contexto rural, debe superar la simple generación de consensos académicos frente a la mutación y diversificación de actividades que vienen aconteciendo a su interior e impactan en la cotidianidad de quienes lo habitan, para centrar ahora el análisis en aquellos entramados que emergen del binomio rural-urbano, social-comunitario y conocimiento-saber local, para citar algunos ejemplos del devenir que acontece en el ámbito de lo rural, y en donde la escuela, no puede estar silenciada ante tales realidades, su papel consiste en enseñar a pensar incluso dentro de coordenadas de control y dominio.

Transformaciones susceptibles de ser alcanzadas mediante la aplicación de políticas sociales orientadas a mejorar la calidad de vida y lograr una sociedad más igualitaria, ante un panorama no solo homogenizado en términos culturales, sino gestionado, a través de la implantación del pensamiento único en tanto validador de discursos desarrollistas, que no solo generan la expansión de la modernización de forma selectiva, sino también, limitaciones en la entrega de herramientas de bienestar en las zonas campesinas, al favorecer la inequidad en el campo y expulsión de la población que lo habita. Razón, para abrigar la idea de

una educación que no esté al servicio del mercado y cuyo fin es la competencia, sino de una educación de calidad, plural y pertinente, que a pesar de la homogeneización cultural que trae consigo el proceso globalizador, respete la diversidad (Miñana y Rodríguez, 2003).

Referencias

- Acosta, C., Ordoñez, L., y Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, Brechas y Ruralidad en Colombia. *Coyuntura económica*, 43 (1), 15-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259220832_Pobreza_Brechas_y_Ruralidad_en_Colombia
- Appleton, S. (2001). Education, incomes and poverty in Uganda in the 1990's. *Credit Research Paper*, 01 (22), 1-35. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.4938&rep=rep1&type=pdf>
- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62. Recuperado de: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-yciudad/article/download/1647/1623/>
- Arias, P. (2002). Hacia el espacio rural urbano: una revisión de la relación entre el campo y la ciudad en la antropología social mexicana. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17 (2), 363- 380. Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1142/1135>
- Aristóteles. (1977). *Política*. 7 edición. México: Porrúa.
- Argüello, R. y Zambrano, A. (2006). ¿Existe una trampa de pobreza en el sector rural en Colombia?. *Desarrollo y Sociedad*, 58, 85-113. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.58.3>
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bautista, M. & González, G. (2019). *Docencia Rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Becker, G. (1995). Human capital and poverty alleviation. *Human Resources Development and Operations Policy HRO Working Paper*, 52, 1-16. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/121791468764735830/pdf/multi0page.pdf>
- Brenner, N. y Nik, T. (2002). Cities and the Geographies of Actually Existing Neoliberalism. *Antipode*, 34 (3), 349-379. (Consulta: 8 de agosto de 2019). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8330.00246>
- Bryceson, D. F. (2000). Disappearing peasantries? Rural labour redundancy in the neoliberal era and beyond. En Bryceson, D. Kay, C, and Mooij, J (Eds.). *Disappearing Peasantries? Rural Labour in Africa, Asia and Latin America* (299-326). Londres: Practical Action Publishing. DOI: 10.3362/9781780440118.017.



- Causa, O. Johansson, A. (2009). Intergenerational Social Mobility, OECD Economics Department Working Papers, 707, 1-68. <https://doi.org/10.1787/223106258208>
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3). Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/brechas_ejes_y_desafios_en_el_vinculo_entre_lo_social_y_lo_productivo.pdf
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018), Informe de la Segunda Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Montevideo, 25 a 27 de octubre de 2017 (LC/CDS.2/4/Rev.1), Santiago. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43234-informe-segunda-reunion-la-conferencia-regional-desarrollo-social-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018), Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2), Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/s1800662_es_0.pdf
- Cohen, D. (1998). Riqueza del mundo, pobreza de las naciones. México: Fondo de Cultura Económica
- Deleuze, G. (2002). Lógica del sentido. Madrid: Editorial Nacional.
- Delgado, J. (2003). Transición rural-urbana y oposición campo ciudad. En A. Aguilar, Urbanización, cambio tecnológico y costo social. El caso de la región centro de México. (73-118). México: Miguel Angel Porrúa e Instituto de Geografía UNAM.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Bogotá, Colombia: Santillana, Ediciones UNESCO
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. REIFOP, 13 (2), 23-38. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- DANE. (2018). Pobreza monetaria y multidimensional. Resultados. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/pres_pobreza_2018.pdf
- DNP. (2014). El Campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Tomo 1. Bogotá: DNP.
- Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). Nueva ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: IICA.
- Formichella, M. (2018). Una explicación de las trampas de pobreza. El círculo vicioso entre el nivel de educación y el nivel de ingresos. Estudios Econó-

- nicos, 26 (52), 49-80. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2525-12952009001100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales. Volumen I: entre filosofía y literatura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022*. Recuperado de: https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/03/Manifiesto_-Educacio%cc%81n_mi_eleccio%cc%81n_V02.pdf
- García, C. (2005). Educación, escuela y diversidad. En García, C. *Educación y Diversidad* (39-63). Málaga: Ediciones Ajibe.
- García, C. (2005). La retórica de la diversidad en las políticas educativas actuales. En García, C. *Educación y Diversidad* (65-94). Málaga: Ediciones Ajibe.
- Gómez-Pellón E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31 (1), artículo 11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/36669>
- Hesse, H. (1991). *Demián. La historia de la juventud de Emilio Sinclari*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2016). *Reporte de resultados históricos del examen Saber 11*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/526013/Reporte%20de%20resultados%20historicos%20establecimientos%20educativos.pdf>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 11-49. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jung, H., y E. Thorbecke (2003). The impact of public education expenditure on human capital, growth, and poverty in Tanzania and Zambia: A general equilibrium approach. *Journal of Policy Modeling*, 25, 701-725. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0161893803000607>
- Kay, C. (2008). Reflections on Latin American rural studies in the neoliberal globalization period: A new rurality?. *Development and Change*, 39 (6), 915-943. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2008.00518.x>
- Kay, C. (2016). La transformación neoliberal del mundo rural: procesos de concentración de la tierra y del capital y la intensificación de la precariedad del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 1



- (1),1-26. Recuperado de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/93>
- Linck, T. (2001). El campo en la ciudad. Reflexiones en torno a las ruralidades emergentes. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 22 (85), 85-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13708504>
- Lomas, C. (2002). La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura. Paidós: Buenos Aires.
- Llambí-Insua, L., Pérez-Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4 (59), 37-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11759002>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. (Consulta: 10 de octubre de 2019). Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Martínez-Rodríguez, J.B y Bustos-Jiménez, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 3-12. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Miñana Blasco, C., Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal, En Restrepo Botero, D.I., (Ed.) La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. (pp. 285-321) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Miranda-Camacho, G (2011). Nueva ruralidad y educación en américa latina: retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. I-II, (131-132), 89-113 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (A/RES/70/1). Nueva York. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Nieto, L. E., Giraldo Díaz, R., & Cabrera Otálora, M. I. (2017). Capítulo 3: Evaluaciones educativas y mercantilización de la educación en américa latina. *Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia*, 57 - 68. Recu-



- perado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1526>
- Niño Carrillo, Lucy A. (2001). Estrategias de desarrollo rural para una nueva ruralidad. En: Conferencia Inaugural La nueva ruralidad en América Latina. Maestría en Desarrollo Rural 20 años. Tomo I. Colombia: Pontificia Universidad Católica.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (Abril de 2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25. DOI: 10.30578/nomadas.n44a1
- Oficina del Alto Comisionado para la paz (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Ostrom, E. (1990). El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- Parra, R. I., Ordoñez, L. A. y Acosta, C. A. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, 43 (1), 15-36. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11445/260>
- Paul, R. (1985). "Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction". *Educational Leadership*, 42 (8), 36-39. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d3e7/bfc65b73ca97734e4b242e1432476b2cf968.pdf>
- Pérez, E., Farah, M. A. (2006). La nueva ruralidad en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (inédito).
- Reardon, T.; Berdegué, J. y Escobar, G. (2001). Rural Nonfarm Employment and Incomes in Latin America: Overview and Policy Implications. *World Development* 29, (3), pp 395-409. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00112-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00112-1)
- Ramonet, I. (Enero de 1995). El pensamiento único. *Lemonde diplomatique*.
- Ramonet, I. (Marzo de 2012) La crisis del siglo. *Le Monde Diplomatique*.
- Rosas Baños, Mara (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis*, 34, 1-15. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/8846>
- Sánchez Burlón, J. M. (2008). La infancia en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4 (11), 23-43. Recuperado de: <http://www.revistacts.net/component/content/>

article/5-volumen-4-numero-11/articulos/6-la-infancia-en-la-sociedad-del-conocimiento

- Saramago, J. (8 de diciembre de 1998). De cómo los personajes se convirtieron en maestros y el autor en su aprendiz. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1998/12/08/cultura/913071603_850215.html
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51 (1), 1-17. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1818907?seq=1>
- Segura-Gutiérrez, J.M. (2014). Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujetos y subjetividad. Revista Nova et Véterta, 23 (67), 104 - 112. (Consulta: 25 de agosto de 2019). Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2696228
- Thoumi, F.E. (1995). Political Economy and Illegal Drugs in Colombia, Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Vargas- Vila, J. M . (1984). Emma. Bogotá: Círculo de Lectores
- Verner, D. (2004). Education and its poverty-reducing effects: The case of Paraíba, Brazil, (Inédito).
- Vicens, A. (1996). El yo y lo psíquico. En Cruz, M. Tiempo de subjetividad (pp.85-99). Barcelona: Paidós
- Zuleta, M., & Daza, G. (1997). Maquinaciones sutiles de la violencia. Bogotá: Universidad Central-DIUC; Siglo del Hombre.

Recibido: 10 de enero de 2020.

Aceptado: 01 de abril de 2020.