

January 2012

Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural

Daniel Lozano Flórez

Universidad de La Salle, Bogotá, dllorez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

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

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Contribuciones de la educación rural en Colombia

a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural

Daniel Lozano Flórez*

■ Resumen

El texto presenta una reflexión sobre la contribución de la educación rural a los procesos de desarrollo rural y local con base en conceptos de la sociología rural clásica, tales como *economía campesina*, *racionalidad campesina* y *educación rural*. Asimismo, retoma los conceptos de la nueva ruralidad en la época de la globalización, y del desarrollo local y rural como referentes del contexto actual donde transcurre la vida campesina y sus dinámicas, con énfasis en elementos de la perspectiva del desarrollo endógeno y del desarrollo humano integral y sustentable, los cuales redefinen los roles y funciones que debe desempeñar la educación en la sociedad, así como los objetivos y metas de desarrollo históricamente fijados por las políticas públicas de desarrollo rural y de fomento del sector agropecuario. El artículo concluye con una breve exposición de los modelos de educación rural aplicados en la actualidad en Colombia para la educación básica y media.

Palabras clave: educación rural, desarrollo rural, desarrollo local, economía campesina y nueva ruralidad.

* Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; doctorando en Estudios Políticos, Universidad Externado de Colombia. Profesor Asistente, Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Representante de los profesores ante el Consejo Superior, Universidad de La Salle. Correo electrónico: dllorez@unisalle.edu.co y dlozanof@gmail.com.

Introducción

El artículo inicia, en primer lugar, con una exposición de aspectos teóricos relacionados con la concepción de la *economía campesina* y de la *racionalidad campesina*, así como de una perspectiva de la educación rural fundamentada en desarrollos conceptuales de la sociología rural; luego, en segundo lugar, se abordan algunos puntos de vista en relación con el desarrollo local y rural en la época del proceso de globalización, el cual ha impactado el campo, generando nuevas relaciones y formas de interacción entre lo urbano y lo rural y, en consecuencia, ha dado origen a nuevos objetivos y metas de desarrollo del campo. Finalmente, se presentan los principales modelos educativos puestos en marcha en Colombia con el fin de ofrecer educación básica y media a la población rural. En este sentido, se hace una reseña histórica de dichos modelos y de algunas acciones formativas puestas en marcha por estos, así como de los modelos de la actual política educativa rural, formulada por el Gobierno colombiano en el Proyecto de Educación Rural en sus fases I y II.

El campesino, su organización social y racionalidad

La tradición intelectual de la sociología rural destaca entre las características principales del mundo rural su adscripción a los valores, pautas de comportamiento y creencias propias de la cultura tradicional, y el desarrollo de relaciones en un ámbito territorial restringido, el cual se extiende hasta lo local, pero generalmente se circunscribe a lo microlocal o veredal. De esta forma, la realidad social y económica del mundo rural se contrapone a la del mundo urbano, el cual es asociado con la vida de la ciudad, particularmente, con el desarrollo de la industrialización y la puesta en marcha y avance de los procesos de modernización. No obstante, quizás el elemento de mayor importancia en la distinción entre los mundos rural y urbano se relaciona con las características socioculturales y económicas de sus habitantes o campesinos, en especial de aquellas que definen su racionalidad y la forma de relacionarse con la naturaleza y con su comunidad.

A continuación, por su importancia en la concepción y desarrollo de la educación rural, analizaremos las características socioeconómicas del habitante rural.

Un primer aspecto por tener en cuenta alude a su relación con la tierra, principal medio de producción y sustento de la vida. De este aspecto conviene destacar que el campesino desarrolla su vida productiva y familiar a partir del trabajo realizado en la Unidad Agrícola Familiar (UAF), definida por la política agraria colombiana como aquella extensión de tierra “que explotada en condiciones de razonable eficiencia puede suministrar a la familia ingresos adecuados para su sostenimiento, para el pago de la deuda agraria y para el mejoramiento de la vivienda, equipo de trabajo y nivel de vida; además debe tratarse de una extensión que no requiera más que el trabajo del propietario y de su familia” (Incora, 1977, p. 32). En algunos casos el campesino es propietario de dicha UAF y en otros tiene acceso a esta a través de formas de tenencia diferentes a la propiedad. Precisamente, a partir del reconocimiento de la importancia del vínculo social y cultural del campesino con la tierra, las diferentes políticas de reforma agraria han considerado prioritario la dotación de tierra a este grupo de población.

Dicho lo anterior, señalemos ahora que la lógica con la cual el campesino tradicional orienta su acción económica, constituye uno de los elementos sustantivos que fundamentan la categoría de *campesino*. Recordemos, desde esta lógica, una aproximación a la definición formulada por Rogers y Svenning, para quienes campesinos son los “productores de agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes. Los campesinos son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia. Consumen la mayor parte de los alimentos y otros artículos que producen. Por lo tanto, campesinos y agricultores de subsistencia son términos intercambiables” (1973, pp. 30-31). Deseo, en este contexto, subrayar que la subsistencia, principio orientador de la actividad productiva y social del campesino, constituye la esencia de su racionalidad económica.

Una forma de concreción de esta racionalidad la plantea el antropólogo Eric Wolf. Este autor señala que la organización social y económica del campesinado:

[...] está determinada por la composición de la familia del campesino, el número de miembros que integra, su coordinación, sus demandas de consumo, y el número

de trabajadores con que cuenta. Esto explica por qué la concepción capitalista del beneficio no puede ser aplicada a la economía del campesino. El beneficio capitalista es un beneficio calculado sustrayendo todos los gastos de producción del resultado total. El cálculo del beneficio del sistema es inaplicable a la economía del campesino, a causa de que, en esta última los elementos que entran en los gastos de producción están expresados en unidades que no tienen correlación con los de la economía capitalista (Wolf, 1978, p. 25).

Es necesario rescatar del planteamiento de Wolf otros elementos propios de la racionalidad campesina que nos muestra, los cuales son de interés en nuestro propósito de reflexionar acerca de los roles por desempeñar por parte de la educación rural, sobre todo en relación con la contribución a la generación de las condiciones requeridas por los procesos de desarrollo de pequeños municipios con características predominantemente rurales, el mejoramiento de las condiciones de vida de la población campesina y la puesta en marcha de procesos de movilidad social ascendente orientados, de manera especial, al beneficio de la población pobre del campo.

Indudablemente, el carácter familiar de la fuerza de trabajo, una demanda limitada en materia de consumo y la ausencia del beneficio económico o de la ganancia, son elementos particulares de este tipo de economía que, además, contribuyen a la comprensión de algunas de las concepciones planteadas sobre la economía campesina. Conviene subrayar entre estas concepciones las expuestas enseguida.

Una primera es formulada por Schejtman quien señala que “el concepto de *economía campesina* engloba aquel sector de actividad agropecuaria nacional donde el proceso productivo es desarrollado por unidades de tipo familiar con el objeto de asegurar, ciclo a ciclo, la reproducción de sus condiciones de vida y de trabajo o, si se prefiere, la reproducción de los productores y de la propia unidad de producción” (1980, p. 123). La segunda concepción de *economía campesina* presentada en este artículo es la planteada por Jaramillo, Gómez y Quesada. Estos autores conciben la economía campesina como:

[...] aquel tipo de unidad productiva en la cual su propietario, que es a la vez el explotador directo de su parcela, dispone fundamentalmente para su actividad laboral de la fuerza de trabajo familiar, sin utilizar de modo permanente trabajo asalariado, derivando del producto de su unidad productiva la mayor parte del ingreso total de que dispone (1982, p. 24).

La identificación de una racionalidad diferente entre los campesinos es de particular importancia en la explicación y comprensión de ciertos comportamientos por parte de quienes integran este grupo poblacional, los cuales, antes de las conceptualizaciones de la sociología eran señalados como irracionales y, posteriormente, gracias a desarrollos teóricos como los mencionados aquí, fueron considerados como expresiones de otro tipo de racionalidad. Ilustremos mejor esta idea con una de las reflexiones de Shanin. Este autor señala: “Los objetivos determinados por el consumo, los métodos de producción tradicionales, el uso de la mano de obra familiar. La escasa capacidad de venta del producto y la falta de verificación y control mediante la contabilidad sistemática en términos monetarios hacían de la familia campesina una unidad de producción muy diferente de la empresa capitalista ‘racional’” (Shanin, 1979, p. 27). En resumidas cuentas, estamos frente a la coexistencia de dos tipos de racionalidades, a saber: la capitalista y la campesina.

Quisiera insistir ahora en los roles y funciones de la familia en la organización de la sociedad campesina. Iniciamos esta parte de la reflexión con el análisis del papel desempeñado por la familia en el desarrollo del proceso productivo y en el devenir de las relaciones sociales encargadas de regular la participación de cada uno de sus miembros en este desarrollo. En concreto, Siabato señala lo siguiente:

En las unidades de tipo familiar la actividad doméstica es inseparable de la actividad productiva. En ellas participan sin recibir salario todos los miembros de la familia en forma integrada. La división del trabajo responde a diferencias de edad y sexo y a tradiciones culturales. Se contratan peones solamente cuando la mano de obra familiar, aprovechada incluso en jornadas adicionales, no es suficiente para cubrir las necesidades esporádicas del trabajo adicional. Por su carácter familiar, la unidad abriga el compromiso irrenunciable de asegurar ocupación a todos los miembros

de la familia, a diferencia del empresario capitalista, que puede regular el enganche de obreros según las necesidades de la explotación" (1986, p. 374).

La anterior perspectiva de análisis nos muestra otro elemento característico de esta organización social, asociado con la relación entre la cantidad e intensidad del trabajo familiar y las necesidades de consumo de los miembros de la familia. Este nexo, efectivamente, conlleva a la búsqueda de un equilibrio entre consumo y trabajo, en el cual "el grado de explotación lo determina un equilibrio peculiar entre satisfacción de la demanda familiar y fatiga del trabajo" (Chayanov, s. f., pp. 87-88). Ciertamente, esta relación fundamenta un tipo particular de solidaridad y de relacionamiento entre los miembros de la familia campesina, pues, "al ser las unidades campesinas igualmente unidades de consumo (todos comen de la misma olla y colman sus necesidades de los mismos fondos), deben procurar la satisfacción de los requerimientos básicos de todos los miembros de la familia" (Siabato, 1986, p. 374). La existencia de esta solidaridad conduce a la puesta en marcha de prácticas culturales ligadas a la organización del trabajo, en las cuales están presentes formas de cooperación como la "minga" y la "mano vuelta" que se basan en la idea de la *ayuda* como criterio orientador y en la ausencia de remuneración.

Deseo subrayar que la persistencia de las formas particulares de solidaridad y de cooperación mencionadas y la poca importancia del trabajo asalariado implican la ausencia, por lo menos parcial, de la idea de *cálculo del beneficio* o *ganancia* y, desde luego, de la *acumulación capitalista*. Por el contrario, lo único que puede entrar a calcularse es el nivel natural de satisfacción de las necesidades familiares, señalando si "la cuantía de cada necesidad: es suficiente, e insuficiente, le falta tanto más tanto; tal es el cálculo a hacer aquí" (Chayanov, s. f., p. 84).

En resumidas cuentas, como hemos señalado, son varios los elementos que configuran la racionalidad particular del campesino y de su organización social. Quisiera insistir sobre el papel de estos elementos en la articulación de la economía campesina a la racionalidad del capitalismo, mediante el desarrollo de acciones que fortalecen los procesos de adaptación social. Destaquemos, al respecto, el planteamiento de Jaramillo, quien señala que:

[...] el productor campesino, tratando de lograr la reproducción de la fuerza de trabajo familiar y de su condición como productor independiente, en el seno del modo de producción capitalista, aumenta su jornada de trabajo, buscando compensar las condiciones en muchos casos decrecientes de la fertilidad del suelo, al igual que las precarias condiciones de producción a que los someten sus mismas condiciones económicas, así como el tamaño reducido de la parcela y, en determinadas coyunturas, la baja de precios. También, si es del caso, reduce sus condiciones de consumo al mínimo fisiológico, alcanzando el umbral de la desnutrición, acomodándose al magro ingreso de la explotación propia (1979, p. 67).

Sin duda, la racionalidad del campesino permite a este el desarrollo de estrategias que faciliten su adaptación a los procesos y dinámicas de la sociedad mayor, urbana e industrial, de la cual la sociedad campesina hace parte.

Si bien es cierto que este segundo tipo de racionalidad, en la versión clásica presentada aquí, no predomina entre la población rural colombiana, debido a la emergencia en nuestra sociedad y realidades territoriales específicas de los hechos sociales que configuran la denominada *nueva ruralidad* y al desarrollo del proceso de globalización, los cuales han acercado los mundos rural y urbano, han generado nuevas formas de interacción entre estos y han posibilitado el surgimiento de valores culturales de acuerdo con estas tendencias de cambio social; aún entre la población campesina perduran valores, creencias y pautas de comportamiento característicos de la racionalidad campesina, los cuales, en cada caso particular, es necesario reconocer y tener en cuenta en la definición, por un lado, del sentido que tendrá la educación rural y los proyectos educativos y, por otro, del fin social de dicha educación. Así, avanzaremos en la estructuración de ofertas educativas pertinentes, es decir, con capacidad de ofrecer respuestas a las necesidades de la sociedad y de las personas, de producir conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad y al progreso de la población, mediante el aporte significativo al logro de los objetivos y metas fijadas por los miembros de la sociedad.

La educación rural en Colombia: una perspectiva desde la sociología rural

Empiezo esta reflexión destacando los aportes de Lynn Smith, sociólogo rural norteamericano, a la orientación de los primeros estudios rurales realizados en Colombia en la década de los cincuenta del siglo XX, entre otros, por Fals Borda y, posteriormente, en los años sesenta, por diversos investigadores sobre el mundo rural. La influencia de Smith se concreta en sus desarrollos teóricos sobre las características de la población rural, la organización social y los procesos sociales en la sociedad rural, desarrollados en el texto titulado *Sociología de la vida rural*, publicado en castellano en 1960.

Smith se ocupó de la educación rural, la cual concibió en el contexto de la relación entre educación y desarrollo. Deseo subrayar que este autor vincula el desarrollo con el progreso del habitante del campo y del territorio rural y lo relaciona con el acceso de la población a la educación, así como con la disposición de una oferta educativa que responda a las necesidades de la familia campesina y contribuya al aprovechamiento de las potencialidades existentes en el territorio en función de objetivos y metas de desarrollo específicos.

Precisamente, el auge de la educación rural se inició en la década de los sesenta: por el Estado colombiano, que incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, y por parte de los movimientos sociales y proyectos políticos de izquierda, que adoptaron la educación del campesino como estrategia de canalización del potencial revolucionario de este y de fomento de su organización y movilización, con el fin de generar hechos sociales y procesos políticos nuevos.

No obstante, quiero retomar la reflexión teórica de Smith relacionada con su idea de *educación*. Este autor señala: "Educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad" (1960, p. 413). Esta consideración llevó a Smith a señalar, primero, que la educación hace parte de las principales tareas de la sociedad y, segundo, que el progreso educacional es una de las primeras esperanzas de la sociedad.

Es necesario recalcar, una vez señalada la importancia de la educación, que la sociedad ha encargado el desarrollo de las funciones educativas a diversas instituciones, las cuales se desempeñan como agencias educacionales. Según Smith, las principales agencias educacionales son, en primer lugar, *la familia*, encargada de transmitir los elementos culturales relacionados con el ajuste a la rutina cotidiana de la vida y las actividades rurales; en segundo lugar, *la escuela*, institución que brinda instrucción sobre el saber y las actividades urbanas e inculca en los niños el conocimiento y las habilidades directamente relacionadas con la vida de la granja; en tercer lugar, tenemos el *servicio de extensión rural*, agencia educacional de particular importancia en nuestra reflexión, debido a que es el soporte de la acción social desplegada en el territorio por la escuela y los diferentes proyectos educativos convergentes en este.

El servicio de extensión, señala Smith (1960), opera en los colegios de agricultura y tiene como objetivo el mejoramiento de la vida de los pobladores rurales. Para alcanzar este objetivo, aplica estrategias como el aumento de los ingresos, el fomento del mejoramiento de los hogares, la elevación de los niveles de vida, el desarrollo de una clase de dirigentes rurales, el fortalecimiento de la vida comunitaria, el aumento del aprecio de la vida rural entre los jóvenes rurales, la difusión entre la población del conocimiento relacionado con el lugar de la agricultura en la vida nacional y la expansión de los horizontes mentales y educacionales de los pobladores rurales. Este servicio de extensión se considera estratégico en la formulación y desarrollo de la política educativa rural, y complementa la acción de otras agencias educacionales tales como la biblioteca rural, la radiofonía y el periódico rural.

El desarrollo rural en la época de la globalización

Antes de empezar la revisión de la política de educación rural de Colombia, haremos algunas consideraciones generales sobre el desarrollo y el mundo rural. Tradicionalmente, lo rural fue asociado con lo agrícola y lo pecuario; con la producción de materias primas y de alimentos; con un mundo atrasado, diferente del urbano, considerado moderno y desarrollado. Asimismo, se consideró al habitante del campo como diferente al del mundo urbano, debido a que tenía una racionalidad propia, la cual, como lo hemos mencio-

nado antes, se caracterizaba por la ausencia de la ganancia y la acumulación, la dependencia del trabajo familiar y de la búsqueda de la subsistencia. Estas características perduraron hasta finales de la década de los cuarenta del siglo XX, cuando los indicadores de desarrollo se estandarizaron y los países de América Latina adoptaron, como proyecto de desarrollo, el seguimiento de la ruta del progreso emprendida por los países desarrollados. De esta forma, ganaron importancia las nociones de *ingreso per cápita*, la *tasa anual de crecimiento de la economía*, el *índice de calidad de vida* y, en general, la inserción de las personas en los procesos de movilidad social ascendente desarrollados en la sociedad.

Posteriormente, en las décadas de los ochenta y los noventa, la consolidación de los sistemas-mundo y la puesta en marcha del proceso de globalización modificaron el contexto de interacción entre lo rural y lo urbano, produciéndose un acercamiento entre estos mundos que dio origen a los procesos de urbanización del campo y de ruralización de la ciudad. Estos procesos, a la postre, se convirtieron en parte de los signos de la llamada *nueva ruralidad*, caracterizada por el desarrollo de nuevas relaciones entre lo rural y lo urbano, las cuales tienen origen en la influencia ejercida por los medios de comunicación, el desarrollo de los sistemas viales y de transporte, la articulación de lo rural a los sistemas de mercado, el uso de la tecnología cada vez más generalizado, el traslado a las ciudades de miembros de las familias campesinas, el desarrollo en el campo del sector de los servicios y el surgimiento de actividades no agropecuarias que aportan al habitante rural importantes ingresos (Pérez et ál., 2008).

Así, pues, las conceptualizaciones contemporáneas acerca del mundo rural han revalorizado la cultura campesina, el territorio y su oferta de recursos, los procesos sociales que allí ocurren, y han incorporado el nuevo contexto surgido de la interacción estrecha y vinculante entre lo rural y lo urbano. Efectivamente, en las nuevas definiciones se destaca que lo rural tiene lugar en aquellos territorios como regiones, municipios y veredas, en los cuales “se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados y en donde se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, industria pequeña y mediana, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo y extracción de recursos naturales” (Pérez y Farah, 2002, p. 12). Sin duda, aproximaciones conceptuales como esta marcan una

diferencia con las lecturas clásicas del mundo rural en las cuales tenía primacía la cultura campesina tradicional, su racionalidad asociada con la subsistencia y la ausencia de una idea de *progreso* que orientara el desarrollo de la acción social del habitante del campo.

Los cambios conceptuales mencionados antes han tenido efectos sobre las ideas de *desarrollo* concebidas para el mundo rural. Entre los principales cambios registrados debemos destacar que lo rural dejó de concebirse como territorio aislado, circunscrito a la vereda o al pequeño municipio. Hoy, si bien lo rural tiene una territorialidad específica, esta se concibe como parte de un territorio mayor en el cual está incluido el municipio, el departamento, la región, el país y, aun, el mundo, con el que está en permanente interacción.

Esta nueva percepción del territorio cambió la concepción de desarrollo, por eso hoy los problemas, objetivos y metas de desarrollo rural hacen parte de los grandes propósitos nacionales, relacionados, cada vez más, con la intervención de hechos sociales que afectan el vínculo social, de ahí que, como lo señalan Pérez y Farah:

[...] en las nuevas concepciones del desarrollo rural en América Latina, se amplía la consideración de la mitigación de la pobreza y más bien se orienta hacia una visión de lo regional, con un manejo del concepto de *sostenibilidad*, no solo de recursos naturales, sino también económica, social y cultural, e incorpora el concepto de *empoderamiento de las comunidades campesinas*, en la búsqueda de que los pobladores rurales y las distintas organizaciones se doten de poder para que puedan ejercer sus derechos frente al Estado (2002, p. 13).

Adicionalmente, las perspectivas sobre el desarrollo rural de mayor contemporaneidad han incluido tópicos como la equidad de género y la participación de los actores sociales rurales en los procesos sociales y en la formulación de los proyectos de desarrollo.

Los retos de la educación rural en la construcción del desarrollo territorial

Por otra parte, en la actualidad, el *desarrollo* es un concepto que tiene múltiples significados. Ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas y se le han planteado diversos fines, objetivos y metas, los cuales en no pocas ocasiones los observamos como contradictorios. En nuestro caso, planteamos una opción por el desarrollo humano integral y sustentable (DHIS), como alternativa que debe conducir a los pequeños municipios colombianos, con presencia significativa de características económicas y culturales del mundo rural, a la construcción de nichos territoriales competitivos, justos, equitativos, democráticos, participativos y sostenibles.

Adicionalmente, la puesta en marcha de acciones conducentes al logro de objetivos y de metas en materia de DHIS se concibe, en primer lugar, en el contexto creado por la descentralización política, administrativa y fiscal, adoptada por la Constitución Política de Colombia de 1991 como principio fundante de la organización del Estado, aplicable al ejercicio del gobierno, al desarrollo de la gestión pública y a las relaciones entre las personas adscritas a una comunidad con sus autoridades gubernamentales e instituciones públicas.

Antes de pasar adelante, conviene señalar que a pesar de un poco más de dos décadas de experiencia en la aplicación de la descentralización en Colombia, aún nuestras sociedades no han logrado la generación de las condiciones sociales y culturales requeridas por el régimen político descentralizado. No hemos aprendido a vivir de forma descentralizada. Todavía nuestra población no es lo suficientemente autónoma y responsable cuando se trata de diseñar el curso de una acción social orientada a la construcción de escenarios de desarrollo o de toma de decisiones en materia de elección de autoridades territoriales, representantes políticos o de ejercer la veeduría o el control ciudadano.

Esta realidad política, presente en cada uno de los municipios colombianos, nos recuerda Boisier, afecta a la mayoría de las sociedades latinoamericanas y constituye un reto que deben afrontar los procesos de modernización, porque "la descentralización [...] presupone un cambio cultural, una modificación del patrón de alteridad tan propio de nuestra población (siempre buscamos a otro, al 'alter',

para que nos resuelva nuestros problemas) y ello significa [asumir] un modelo de comportamiento individual y social basado en la autorresponsabilidad y en la subsidiaridad" (Boisier, 2004a, p. 31). No cabe duda de que en la intervención de esta problemática local y regional, la educación rural debe ser protagonista del cambio cultural y de la transformación de la realidad política adversa a la implantación de un régimen político moderno, democrático y descentralizado.

En segundo lugar, consideramos que la formulación y aplicación de estrategias y de políticas encargadas de concretar el DHIS debe hacerse en función de la gente, lo cual se alcanza cuando el proceso de desarrollo de una sociedad y, desde luego, de un territorio, logra, como lo plantea Boisier (2004b), potenciar la transformación del ser humano en persona humana.¹ Ahora bien: la idea de *formación de la persona humana*, central en la definición de los fines políticos y los propósitos estratégicos del desarrollo, es fundamentalmente una categoría espiritual, compuesta por las siguientes características: la dignidad,² la subjetividad, su sociabilidad y la trascendencia de esta, de tal forma que sea posible la proyección de la persona en el tiempo y en el espacio, es decir, más allá de su experiencia vital (Boisier, 2004b). En resumidas cuentas, la educación rural en Colombia tiene retos en materia de producción de resultados, relacionados con lo siguiente:

¹ La transformación del ser humano en persona humana es concebida por Boisier en el contexto de una concepción de *desarrollo* entendido "como el logro de un contexto medio, *momentum*, situación, entorno, o como quiera llamarse, que facilite la potenciación del ser humano para transformarse en *persona humana*, en su doble dimensión, biológica y espiritual, capaz, en esta última condición de conocer y de amar. Esto significa reubicar el concepto de *desarrollo* en un marco constructivista, subjetivo e intersubjetivo, valorativo o axiológico, y, por cierto, endógeno, o sea, directamente dependiente de la auto confianza colectiva en la capacidad para 'inventar' recursos, movilizar los ya existentes y actuar en forma cooperativa y solidaria, desde el propio territorio" (Boisier, 2004b, p. 5).

² Una aproximación a la noción de *dignidad de la persona humana* construida desde los procesos de desarrollo nos la presenta Francisco De Roux (S. J.), con base en su experiencia en el proyecto Paz y Desarrollo que lideró en el Magdalena Medio. Señala este autor: "La dignidad, igual de todos los seres humanos, se da en cada persona como valor absoluto siempre. La dignidad no depende del sistema social y no se recibe del Estado, ni de ninguna institución nacional o global, religiosa o secular. La dignidad se tiene simplemente por ser humanos y no puede ser violada por ninguna institución. De esto se sigue como una norma ineludible el que toda persona, en todos los casos, debe ser reconocida como miembro por sí misma, e igualmente valiosa que cualquier otro miembro, de la comunidad humana universal e histórica. La dignidad no puede hacerse crecer. La dignidad de las personas no aumenta por el crecimiento económico de un país, ni por los estudios que las personas hagan, ni por ser pobladores de una potencia internacional; ni es menor por ser poblador de un país pobre. La dignidad no puede ser desarrollada. Lo que se desarrolla son las condiciones para que cada persona pueda proteger y expresar libremente su propia dignidad, de la manera como quiere vivir este valor absoluto. Estas condiciones son los derechos económicos, sociales, culturales, medioambientales y de género convertidos en realidad, en la forma como las personas de una comunidad decidan" (De Roux, s. f., p. 3).

- Contribución a la generación de condiciones que promuevan, efectivamente, en cada entidad territorial, la transformación del ser humano en persona humana.
- La formación de una cultura que privilegie el ejercicio de la política de manera autónoma y responsable por parte de cada persona. Esta acción, además de producir cambios en la realidad política de los municipios y en la cultura política de la población, contribuirá a la profundización y consolidación de la democracia y a la generación de condiciones favorables para la implantación del régimen político descentralizado, institucionalizado por la Constitución Política. Si bien es cierto que el cambio político fue promulgado por los constituyentes en 1991, la tarea del cambio cultural continúa pendiente y debe iniciarse desde la infancia a través de las diferentes acciones formativas constitutivas de los procesos educativos formulados y puestos en marcha en cada municipio e institución educativa.
- La producción de conocimiento con capacidad de comprender y de transformar la realidad. Al respecto, son ampliamente conocidos los planteamientos de Boisier en relación con el desarrollo, el cual concibe como un proceso cualitativo, intangible, soportado en el crecimiento económico y en la formación de capital sinérgico, conformado por los capitales económico, cognitivo, simbólico, cultural, institucional, psicosocial, social, cívico y humano (Boisier, 2004c). Quiero insistir, particularmente, en los roles que debe desempeñar la educación rural en la formación del capital cognitivo, integrado por los conocimientos estructural y funcional. Estos dos tipos de conocimiento contribuyen, en el caso del estructural, a conocer y comprender todo aquello que ocurre en el territorio, es decir, su realidad. Por su parte, el conocimiento funcional ayuda a entender los procesos de cambio ocurridos en cuanto a crecimiento económico y desarrollo societal, en el marco de la emergencia de la nueva ruralidad y de la globalización (Boisier, 2004b).

Política educativa rural: modelos educativos y acciones formativas

El análisis de la política educativa rural colombiana se realiza con base en una breve reseña descriptiva de los principales modelos educativos desarrollados

en el país desde mediados del siglo XX, luego haremos la revisión del Proyecto de Educación Rural (PER) en sus fases I y II, en el cual se concretan las decisiones de política educativa rural de Colombia.

Iniciamos la revisión histórica de los modelos educativos rurales destacando, en primer lugar, la experiencia educativa llevada a cabo entre 1950 y 1960 por parte de las escuelas radiofónicas de Sutatenza, desarrollada a través de la Fundación Acción Cultural Popular con la orientación de la Iglesia católica. Este programa, desarrollado a través de la radio, tenía como objetivo la alfabetización de los habitantes del campo y el desarrollo de una educación básica dirigida a la población campesina.

En segundo lugar, durante la década de los sesenta se puso en marcha en el departamento de Norte de Santander, inicialmente en Pamplona, la Escuela Nueva. Este modelo educativo lo formularon docentes de escuelas rurales, las cuales tenían un solo profesor encargado de la formación de estudiantes de diferentes edades y grados educativos, situación que planteaba a este docente retos asociados con la definición de los contenidos de la enseñanza y con las estrategias por utilizar en el aula. Producto de esta condición de la escuela y de la reflexión de los profesores surgió la Escuela Nueva. Este modelo educativo, fundamentado en los principios de la pedagogía activa, estructuró una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico, asimismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al territorio de influencia del establecimiento educativo.

En tercer lugar, en la década de los setenta surgieron las concentraciones de desarrollo rural (CDR). Este modelo educativo tenía como objetivo la promoción del desarrollo integral de la población rural. Para alcanzar este propósito, integró los servicios ofrecidos a la población rural por parte de las instituciones del Estado y de los particulares, y puso en marcha procesos de organización y de participación de la comunidad.

La organización del servicio educativo ofrecido por las CDR se hizo a través de una organización institucional integrada, primero, por una sede central donde se ofrecía educación desde el grado sexto al noveno y, segundo, por escuelas rurales satélites que ofrecían la educación primaria. Estas escuelas estaban articuladas a la sede central, la cual disponía de campos de práctica y de los recursos necesarios para impartir una formación técnica agropecuaria, condición que le permitía incidir en el desarrollo de los procesos sociales y económicos desarrollados en los territorios y veredas del área de influencia de su organización institucional. De esta forma, las escuelas satélites y, sobre todo, la sede central se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar estratégico de la interacción social de la población. Indudablemente, las labores de extensión desarrolladas por las unidades que hacían parte de la organización institucional de las CDR fueron significativas en la construcción de esta dimensión social tanto de la escuela como del modelo educativo.

En cuarto lugar, la formulación de modelos educativos rurales realizada en las décadas de los ochenta y noventa buscó ofrecer respuestas a características específicas de la población rural colombiana asociadas con su dispersión y alta movilidad. En consecuencia, las principales características de los modelos educativos de esta época están definidas en función de la flexibilidad y del reconocimiento y atención del contexto social y productivo del estudiante de las áreas rurales. Estas características son tenidas en cuenta en el diseño de elementos fundamentales en el desarrollo de los procesos educativos, tales como las propuestas pedagógicas, la organización del servicio educativo, la gestión del currículo, la formación de docentes, los materiales educativos y el diseño de ambientes y de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En los años ochenta y, particularmente, en los noventa, se inició un nuevo momento en el desarrollo de la educación rural del país. Durante estos años tanto instituciones del Estado como organizaciones del sector privado formularon propuestas pedagógicas y modelos educativos con el fin de ofrecer nuevas alternativas de educación a la población campesina. Estas alternativas fueron retomadas por el Proyecto de Educación Rural (PER), cuya primera fase, como sabemos, inició en el 2001 y concluyó en el 2006.

La política pública de educación rural vigente ha sido formulada en el marco de la Fase II del PER, actualmente en proceso de ejecución. Al respecto, la decisión del Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha consistido en dar continuidad a los modelos educativos puestos en marcha cuando empezó el siglo XXI. A continuación nos ocuparemos de examinar, brevemente, los modelos educativos y propuestas pedagógicas que hacen parte de la actual política educativa rural. Entre estos modelos, destacamos los siguientes:

- *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)*. Modelo educativo dirigido a los jóvenes y adultos de las zonas rurales del país con el fin de ofrecerles una alternativa educacional que permita completar la educación básica y media. Destacamos de este modelo, en primer lugar, la metodología aplicada, la cual integra la educación, el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria; en segundo lugar, la organización dispuesta con el fin de desarrollar las acciones formativas del proceso educativo. Dicha organización se estructura con base en grupos de trabajo por vereda y la formulación de proyectos de desarrollo social y productivo, y el acompañamiento de un docente tutor, encargado de orientar la formación de estudiantes. Este modelo educativo privilegia la formación de capacidades en matemáticas, ciencias y tecnología, lenguaje y comunicación, y el servicio a la comunidad, para ello hace uso de un paquete de módulos y de guías de aprendizaje. Adicionalmente, el SAT promueve la formación de líderes y busca que el estudiante, al concluir la educación media, haya formulado un proyecto de vida que le permita continuar trabajando en el contexto rural y le proporcione mejores ingresos.
- *Posprimaria*. Este modelo educativo, percibido por algunos como continuación de la Escuela Nueva, fue concebido para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje. Se implantó en aquellas instituciones de educación rural donde funcionó la Escuela Nueva, entre las cuales se seleccionaba una que se encargaba de construir una oferta educativa que diera continuidad a los estudios correspondientes a la educación secundaria.

- Al final de la década de los noventa, el MEN, como alternativa privilegiada en la definición de las acciones educativas orientadas hacia el campo, recurrió a la adaptación de modelos educativos desarrollados en otros países de América. Como resultado de esta decisión, en primer lugar, de la experiencia educativa del Brasil, se adoptó y puso en marcha el modelo de *aceleración del aprendizaje*, concebido para ofrecer en el aula programas de educación primaria dirigidos a la población rural en condición de extraedad. En segundo lugar, tenemos el modelo de *telesecundaria*, el cual fue tomado de la experiencia en educación rural desarrollada en México. Este modelo educativo permite a la población rural colombiana asentada en territorios apartados del país, cursar la educación secundaria mediante el uso de la televisión educativa.
- Recientemente, se ha puesto en marcha el *servicio educativo rural (SER)*, otro modelo educativo rural que permite a jóvenes y adultos del campo cursar la educación básica y media. Las acciones formativas previstas en este modelo se desarrollan con acompañamiento permanente de tutores, en ciclos integrados, y a través de la utilización de módulos, los cuales buscan la generación de condiciones favorables al autoaprendizaje.
- Por otra parte, el MEN, entre las alternativas de educación de la población rural, ha impulsado la aplicación del denominado *modelo CAFAM*. Aunque este modelo está dirigido a la formación del adulto y no tiene al habitante del mundo rural como población objetivo, es aplicado en la educación rural debido a los exitosos resultados alcanzados en los procesos de alfabetización y de desarrollo de la educación básica.

En la actualidad, el principal instrumento de política educativa rural es el documento CONPES 3500 de 2007. Este documento evidencia la decisión gubernamental, de un lado, de continuar la implementación de los modelos educativos y de las respectivas acciones formativas puestas en marcha durante la Fase I del PER y, de otro, de buscar el aporte de resultados por parte de la educación rural que contribuyan al logro de objetivos y de metas formulados en el Plan Nacional de Desarrollo y en la política educativa nacional, los cuales se relacionan con los principios orientadores de esta política, a saber: calidad,

cobertura, pertinencia, equidad y eficiencia; así como con el fortalecimiento de las secretarías municipales de educación y de las instituciones educativas con el fin de que presten el servicio educativo rural de manera continua y de acuerdo con las orientaciones establecidas en la política nacional.

Finalmente, sugerimos tener en cuenta en el análisis y formulación de los modelos educativos rurales las ideas de *cambio social* y de *desarrollo socioeconómico*, contenidas tanto en la concepción de educación rural presentada al inicio de esta exposición, como en cada uno de los modelos puestos en marcha en el país desde mediados del siglo XX. Como hemos visto, tanto el cambio social como la construcción de una opción de desarrollo son posibles de lograr si estructuramos y ponemos en marcha una acción social basada en la educación, en la cual haya claridad y compromiso sobre los siguientes elementos: el tipo de sociedad por construir, las características de la persona por formar y los roles sociales que debe desempeñar, y el conocimiento por desarrollar y aplicar.

Los anteriores elementos son de importancia, de un lado, porque nos permiten pensar en un modelo de educación rural concebido desde el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) para el departamento de Casanare o la región de la Orinoquia, el cual integre la educación básica y media con la superior; de este último nivel de formación hasta ahora no se han ocupado los modelos educativos de la política de educación rural de Colombia. De otro lado, estos elementos son importantes, debido a que concretan la relación entre educación, sociedad y desarrollo y, además, tienen la potencia para generar procesos sociales que transformen la sociedad y se conviertan en fundamento de un nuevo orden social. Sin duda, pensar la educación rural nos plantea este tipo de retos.

Bibliografía

- Boisier, S. (2004a). Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *Revista Eure*, XXX (90). Santiago de Chile.
- Boisier, S. (2004b). *Desarrollo endógeno: ¿para qué?, ¿para quién? El humanismo en una interpretación contemporánea del desarrollo*. Documento policopiado. Santiago de Chile.

- Boisier, S. (2004c). *El desarrollo territorial a partir de la formación de capital sinérgico*. Documento policopiado. Curso Internacional Ciudad Futura II. Rosario. Santiago de Chile.
- Chayanov, A. (s. f.). Sobre la teoría de los sistemas económicos capitalistas. En: *Discusiones sobre la cuestión agraria*. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación-CONPES. (2007). *Documento CONPES N° 3500*.
- De Roux, F. (s. f.). *Dignidad humana, región, globalización y desarrollo*. Documento policopiado.
- Incora (1977). *Las empresas comunitarias y la reforma agraria*. Bogotá: Incora.
- Jaramillo, J. (1979). Polémica: producción campesina y capitalismo. *Revista Colombiana de Sociología*. Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.E.
- Jaramillo, J., Gómez, L. y Quesada, M. (1982). Estado y campesinos: un estudio regional. En: *Memoria del Cuarto Congreso de Sociología. La sociedad colombiana y la investigación sociológica*. Bogotá.
- Pérez, E., Farah, M. y Grammont, H. (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/CLACSO.
- Pérez, E. y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 49, segundo semestre. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rogers, E. y Sevenning, L. (1973). *La modernización entre los campesinos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schejtman, A. (1980). Economía campesina, lógica interna, articulación y persistencia. *Revista de la CEPAL*, 11. Santiago de Chile.
- Shanin, T. (1979). Una familia campesina rusa. En: T. Shanin (comp.). *Campesinos y sociedades campesinas*. México.
- Siabato, T. (1986). Perspectiva de la economía campesina. En: A. Machado (comp.). *Problemas agrarios colombianos*. Bogotá: CEGA/Siglo XXI.
- Smith, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina.
- Wolf, E. (1978). *Los campesinos*. Barcelona: Labor.