

Educación, ruralidad e inclusión. Una mirada territorial del caso colombiano

Óscar Sánchez¹, Mary Simpson² y Laura Nossa, Equipo del
Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz)

En este capítulo se plantean reflexiones sobre algunas formas en que se materializa la exclusión educativa de niños, niñas o adolescentes en función de su “ubicación geográfica”, tomando como referencia el caso colombiano. Las situaciones presentadas pueden coincidir con otros países de América Latina. Por ello, algunas pueden usarse como insumo para el análisis de otros casos de la región.

Como objetivo, se busca mostrar que los factores geográficos –parte del territorio– no son, per se, factores de exclusión en educación. En cambio, sí lo es una sociedad que ve en la diversidad y en la diferencia un obstáculo, en lugar de una oportunidad para enriquecer capacidades individuales y grupales, lo que se ve reflejado en el accionar del Estado. De ahí, la importancia de promover acciones intencionadas, desde la

¹ Óscar Sánchez es educador y profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales con estudios de maestría en Poder, Participación y Cambio Social y en Política Social. Fue secretario de Educación de la ciudad de Bogotá y varias veces alcalde encargado. Emprendedor social y profesor universitario, co-gestó el Movimiento Estudiantil por la Asamblea Constituyente en Colombia. Coordinó el área de Gobernabilidad Democrática del PNUD y actualmente es director del Programa Nacional de Educación para la Paz en Colombia. Es una voz importante en temas de educación, educación rural y educación para la paz.

² Mary Simpson es economista con especialización en Evaluación Social de Proyectos por la Universidad de Los Andes, Colombia, y tiene una maestría en Dirección y Creación de Organizaciones por la Universidad EAN, Colombia. Ha trabajado en varias entidades del sector educativo, como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, el Ministerio de Educación de Colombia, la Corpoeducación y la Fundación Compartir.

política pública, que valoren la diversidad, la diferencia, y que, a partir de ella, se construya la educación.

Las reflexiones principales se hacen en relación con cinco áreas de política pública, a tener en cuenta en la construcción de inclusión educativa para el mundo rural: 1) interculturalidad, grupos étnicos, educación propia, 2) currículo, territorio y conflictos socio-ambientales, 3) docentes aislados, 4) territorios autónomos y equilibrios regionales, y 5) ciencia, pedagogía y acceso y uso de las TIC. A partir del análisis de estas áreas, se formulan recomendaciones, en el marco de las herramientas de política pública reconocidas por la UNESCO, basadas en el conocimiento sobre algunas experiencias que, primordialmente, tuvieron lugar en Colombia.

1. Introducción

En América Latina, la inequidad en el acceso a una educación de calidad entre la ruralidad y el mundo urbano es marcada. A pesar de los esfuerzos, los desafíos por superar estas inequidades persisten. Por ejemplo, el promedio de años de escolaridad para América Latina es de 9,5 años (10,4, en zonas urbanas y 6,7, en zonas rurales).

Sin embargo, hay importantes diferencias entre países. Tal es el caso de Uruguay, país que muestra menores brechas. El promedio en años de escolaridad en Uruguay es de 10,4 (al igual que en Colombia) y en la zona rural se acumulan 8 años de escolaridad. Esto demuestra una notable diferencia con los demás países, donde el promedio oscila entre 6 y 7; o en casos más extremos, como Honduras, donde es de 4,7 años.

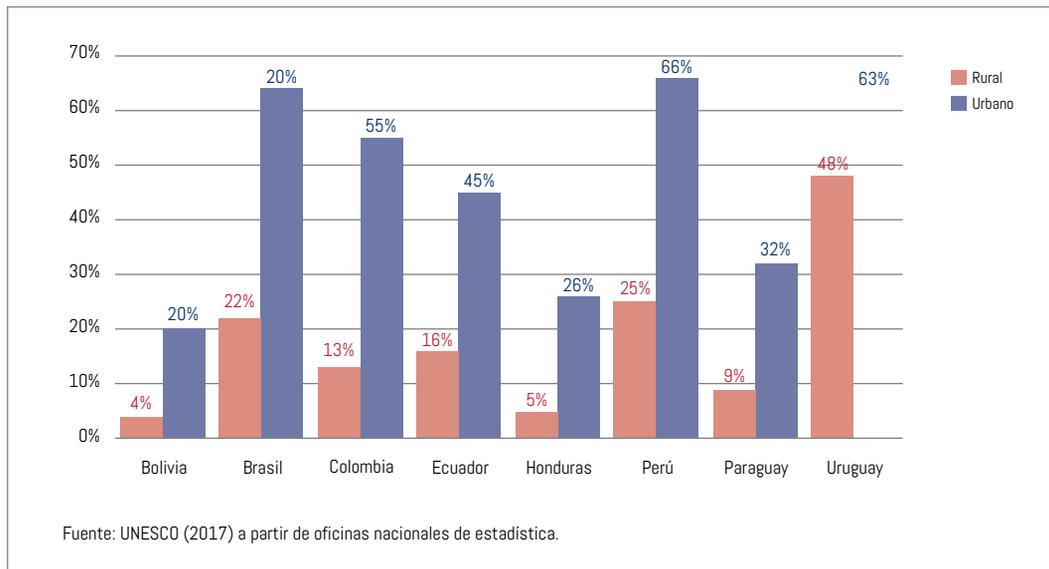
Tabla 1: años promedio de escolaridad en población de 25 a 59 años por zona (2018)

País	Zona geográfica		
	Nacional	Urbana	Rural
Bolivia	10	11,2	6,7
Brasil	10,3	10,8	6,9
Colombia	9,6	10,4	6,1
Costa Rica	9,2	9,8	7,5
Ecuador	9,9	10,9	7,3
El Salvador	8,2	9,6	5,6
Honduras	6,9	8,6	4,7
México	9,9	10,6	7,4
Panamá	11	12,1	8
Paraguay	9,7	10,8	7,6
Perú	10,4	11,4	6,4
República Dominicana	9,8	10,3	7,5
Uruguay	10,3	10,4	8
América Latina (Promedio simple)	9,5	10,4	6,7

Fuente: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMSIP).

El fenómeno de la pandemia por la COVID-19 en 2020 exacerbó las desigualdades. Uno de los principales desafíos de los gobiernos latinoamericanos fue garantizar la continuidad del proceso educativo de todos sus estudiantes³. El Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMSIP) confirma “las diferencias en materia de posesión de una computadora y acceso a internet son pronunciadas: 9 de cada 10 hogares del nivel socioeconómico alto y 2 de cada 10 de nivel socioeconómico bajo cuentan con conexión a internet” (2020). Esto se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: acceso residencial a internet según área geográfica



Para más información, pueden observarse los resultados de las pruebas estandarizadas, realizadas por el Estado, para medir la calidad educativa o los indicadores de acceso y permanencia en materia de educación. Por ejemplo, en Brasil, teniendo en cuenta la magnitud de su territorio, la deserción escolar fue una constante preocupación, especialmente en zonas rurales. En 2019, el IBGE⁴ (Índice de Desenvolvimento

³ De forma casi generalizada, los gobiernos del mundo decretaron el cierre de escuelas y universidades para prevenir la propagación del virus. Ello generó que, gradualmente, profesores y estudiantes tuvieran que migrar sus actividades a plataformas digitales. En América Latina, alrededor de 162.895.937 estudiantes se vieron afectados (para este cálculo se contabilizó a estudiantes de preprimaria, primaria, secundaria y educación terciaria de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) (RIMSIP, 2020).

⁴ El IBGE fue creado en 2007 para monitorear el desempeño de la educación en Brasil. Este reúne en un solo indicador los resultados en relación con dos dimensiones: flujo escolar y medidas de desempeño de las evaluaciones. El índice se calcula a partir de datos sobre la aprobación obtenidos por el Censo Escolar y el resultado del SAEB (Ministério da Educação do Brasil, 2020).

da Educação Básica) dio cuenta de que el 30% de la juventud brasileña entre 15 y 17 años no estaba matriculada. Este estudio mostró que el principal motivo para la evasión escolar entre personas de 14 a 29 años fue la necesidad de empezar a trabajar.

Pero la educación es parte de un panorama aún más complejo cuando se vive en la ruralidad. En general, los gobiernos en América Latina no lograron articular el desarrollo rural y la equidad social. Asimismo, la exclusión educativa se exacerba ante la presencia de otros factores como: grupos étnicos, campesinos sin acceso a tierras productivas, grupos armados, violencia e inestabilidad institucional, manifestadas (de forma diferenciada) en diferentes países de la región (Gajardo, 2014).

Ahora bien, ¿qué expresa la relación entre la geografía y la exclusión educativa? Para abordar esta temática, es importante destacar:

- La exclusión geográfica de ciertos grupos poblacionales ubicados en zonas históricamente vistas como “excluidas” (o cuyo lugar ha sido marginal en el proceso de consolidación del Estado-nación –hecho que se refleja, tanto en la precaria presencia de diversas instituciones, como en el limitado acceso a una serie de servicios y derechos fundamentales–) no puede entenderse como consecuencia directa de las características físicas o naturales de los territorios.
- El espacio es habitado por seres humanos. Por ende, la configuración de las fuerzas políticas, culturales y económicas que promueven una idea de desarrollo poco sostenible es uno de los factores más relevantes para comprender cómo se configura la exclusión. La educación es parte o reflejo de este hecho político, cultural y económico.
- Ante este panorama, un elemento clave es superar aquella mirada ortodoxa de las ciencias económicas o sociológicas que plantea que si no hay aglomeración no puede haber eficiencia en la prestación de servicios, o que la densidad urbana aumenta la transmisión de la cultura y de la calidad de vida. Es menester comprender que las políticas educativas necesarias no se pueden limitar a una asignación descontextualizada de recursos disponibles, con medidas como la unificación de escuelas multigrado, la reducción de los requisitos pedagógicos para ser docente rural, o la aplicación en todo un país de los mismos currículos y pruebas estandarizadas que desconocen la diversidad cultural. Quedó demostrado que estas políticas fracasaron, ya que profundizaron, en la mayoría de las veces, la exclusión de poblaciones que poseen una cosmovisión diferente.

Considerando lo anterior, las reflexiones en este documento abordan, desde una perspectiva propositiva, las siguientes preguntas: ¿cuáles políticas incluyen a poblaciones y culturas tradicionalmente periféricas con igualdad de derechos y diversidad

de proyectos comunitarios, territoriales y personales? ¿Cómo construir esas políticas desde la realidad de los seres humanos y sus contextos?

2. Territorio, geografía y paisajes de exclusión

En la cotidianidad los términos “territorio” y “geografía” son utilizados como sinónimos de tierra, espacio, región, etc. Sin embargo, esta usual lectura no da cuenta de las relaciones de poder inmersas en la construcción del territorio y la geografía (García, 2012). En términos de Santiago Castro-Gómez (2005), el establecimiento de la geografía como ciencia se relaciona con una necesidad política de representar el espacio sin la intermediación de concepciones culturales, afectivas y teológicas. En pocas palabras, desde una visión simplista de la ciencia de la geografía, podría decirse que esta ciencia tiene como objetivo la creación de un espacio abstracto cuya imagen se encuentra determinada por la precisión matemática y el establecimiento de escalas⁵. Ahora bien, respecto al término “territorio”, diferentes disciplinas académicas le otorgaron diversas construcciones. La filosofía lo define como un producto físico y mental, que es multiescalar. La geografía se enfoca en el territorio físico y cómo medir sus propiedades de una forma objetiva. La ciencia política se centra en el territorio como expresión de las relaciones de poder y el establecimiento de la hegemonía del Estado. Desde la economía, el territorio natural es la fuente de los recursos y la base de la producción. La antropología y la sociología entienden el territorio como un producto simbólico que existe en la medida en que ha sido apropiado por medio de la representación y la significación (García, 2012, p. 121). En resumen, es posible identificar que el territorio posee diversas dimensiones que son materiales, simbólicas y afectivas. En síntesis:

El territorio es resultado de las múltiples interacciones entre naturaleza y sociedad. Por él entendemos un espacio físico dotado de ciertas condiciones productivas que inciden en las actividades humanas al mismo tiempo que estas lo transforman según los patrones de apropiación del espacio y las representaciones que los sujetos individuales y colectivos hacen de él en contextos atravesados por relaciones de poder. El territorio es, entonces, una coproducción de naturaleza y sociedad que hace que los procesos de su configuración sean dinámicos, cambiantes, y sobre

⁵ “En la medida en que la geografía contribuía decisivamente a este gran mapeo del globo, también iba perfilándose como una ciencia con precisión los ángulos, las distancias, la posición de los planetas, el calor, la presión atmosférica y la altura de las montañas, hicieron que la geografía quisiera ser una ciencia con identidad propia, digna de ser incluida con honores con los currículos académicos” (Castro-Gómez, 2005, p. 231).

todo, disputados tanto en el campo de la vida material como en el campo de la vida simbólica (Aunta y Barrera, 2016).

En el caso de Colombia, existen múltiples procesos que incidieron en la forma en la que se configuró el territorio. En medio de la construcción del Estado, se han ido integrando –de manera conflictiva y, a veces, violenta– nuevos territorios a la vida nacional⁶ (Aunta y Barrera). Además, el desarrollo del conflicto armado hizo que el territorio sea un eje central en la disputa, generando transformaciones materiales y simbólicas. Los procesos de ocupación por parte de actores armados llevaron a que, por un lado, algunos espacios territoriales sean representados como espacios ingobernables y caóticos a los que hay que llevar el “imperio de la ley” (Aunta y Barrera; Ojeda et al., 2014). Y, por otro, generaron procesos de despojo de la tierra. Este abandono y desplazamiento forzado quebraron los vínculos afectivos e identitarios de la población con su territorio. A lo anterior puede sumarse la existencia de conflictos socio-ambientales, expresión de incompatibilidades entre un modelo de desarrollo que privilegia el extractivismo y determinadas actividades económicas, sobre los derechos de las comunidades campesinas y los pueblos étnicos sobre sus tierras y recursos⁷ (Ojeda et al., 2014).

En otras palabras, habitar, en términos de Bourdieu, es la significación y apropiación del espacio. En el caso colombiano, Ojeda (2014) estudió múltiples casos de despojo de la tierra y recursos naturales vitales (como el agua). El despojo, no solo fue un efecto del conflicto armado, sino también el resultado de la institucionalización de

⁶ Para ampliar la idea aquí enunciada, Fernán Gonzáles y su equipo de trabajo del CINEP enuncian la noción de *presencia diferenciada del Estado*. Ella se sustenta en la visión de que no hay un fracaso en la consolidación del Estado colombiano, sino que se trata de un Estado aún en construcción cuyo proceso se caracteriza por la integración de diferentes territorios a la vida nacional (a veces de manera conflictiva). En este proceso se generan reacciones desde las comunidades y sus territorios ante el centralismo, a veces representado por los poderes locales institucionalizados o de facto (Aunta, y Barrera, 2016).

⁷ Un caso claro al respecto es el de Montes de María, donde las grandes plantaciones, así como el conflicto armado, configuraron panoramas de despojo. Debido a las dinámicas del conflicto armado, Montes de María fue catalogada, durante el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), como una de las zonas de rehabilitación y consolidación durante la política de la seguridad democrática. Ello implicó la militarización de esta zona y las restricciones de las libertades de sus habitantes, así como la persecución de la población (puesto que podían ser colaboradores de los grupos insurgentes). Pese a que las zonas de rehabilitación y consolidación fueron suspendidas, la representación de los pobladores rurales de Montes de María favoreció la introducción de las grandes plantaciones y modelos empresariales agrícolas, que prometen una correcta explotación de los recursos naturales. Esto mismo estuvo acompañado de la idea de recuperar dicha zona y convertirla en un lugar de prosperidad. Sin embargo, los modelos de negocio propuestos desde el Estado llevaron al creciente endeudamiento de los campesinos y a la privatización de la tierra. Sus habitantes denuncian que, por este motivo, el agua no se concibe como un recurso público, sino como un recurso que está destinado a la producción agroindustrial, por lo que los pequeños agricultores o los productores de leche y queso no están autorizados a usar el agua del distrito (Ojeda et al., 2014).

discursos que privilegian la “acumulación por desposesión” (en términos de David Harvey). Es decir, el uso y la extracción de los recursos naturales hasta llegar a desconocer los derechos de las comunidades. Lo anterior es de suma importancia para comprender la forma en que se concibió e integró lo rural en el marco del proyecto nacional.

La concepción de los territorios rurales como espacios de vocación agrícola y de extracción de materias primas reforzó representaciones sobre sus poblaciones como incapaces de aprovechar el gran potencial de las “riquezas” de sus territorios. Sin embargo, estudios hechos desde mediados de los 90 en América Latina dieron cuenta de una “nueva ruralidad”, que va más allá del extractivismo y de la actividad agrícola, para comprender la multiactividad de sus poblaciones (ONU Mujeres, 2015). En esta línea, se promueven otras reflexiones respecto al tipo de educación que necesitan las poblaciones rurales (como se especificará más adelante). Es necesario privilegiar tanto la articulación de la multiculturalidad, así como una educación ambiental que enseñe formas responsables para el aprovechamiento de los recursos y que permita el empoderamiento de las comunidades para defender sus territorios por medios no violentos.

Considerando estas especificidades conceptuales, es evidente que las razones de la exclusión son muy diferentes. Por ende, es posible dar cuenta de que –más allá de la distancia existente entre las ruralidades y los centros urbanos– la exclusión política, económica, social y cultural es parte de los procesos históricos de construcción territorial. En este escenario, la escuela no es una entidad aislada. Ella es expresión de estos procesos; y, por ese motivo, se conecta con diversas problemáticas.

Hacer énfasis en los procesos simbólicos y políticos que dan vida al territorio no quiere decir que los hechos materiales (visibilizados en las deficiencias en infraestructura para la provisión de servicios y para la garantía de los derechos de la población rural, indígena-rural, afrodescendiente-rural, y jóvenes y mujeres rurales) sean un producto imaginario. Todo lo contrario, ayuda, en primer lugar, a comprender las necesidades de las poblaciones más afectadas por estos hechos; en segundo lugar, a hacer un llamado de atención a la necesidad de direccionar recursos económicos para superar estas presuntas barreras materiales, y; por último, y más importante aún, a considerar a fondo la pertinencia de las soluciones políticas que se formulan para ello.

3. Panorama de la exclusión educativa en los territorios rurales de Colombia

A continuación, se analizan algunos indicadores para visualizar inequidades existentes en Colombia. Sobre todo, en relación con las brechas entre las zonas urbanas y las zonas rurales dispersas en materia de educación. Adicionalmente, se abordan las interseccionalidades entre ruralidad, género, grupos étnicos, y territorios afectados por el conflicto armado, con el fin de identificar cuáles son las poblaciones que enfrentan peores condiciones de vulnerabilidad en el país.

Como primer dato a considerar, en Colombia cerca del 95% del territorio colombiano⁸ es de uso rural⁹. El 5% restante corresponde a uso urbano. Cifras de 2018 indican que 77,1% de la población habita en cabeceras municipales; 7,1%, en centros poblados; y, el restante 15,8%, en ruralidad dispersa y de difícil acceso (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2018). Estas cifras evidencian que, la mayor parte del territorio colombiano es rural. Sin embargo, es el que tiene menor población. Casi no hay aglomeraciones y, cuando las hay, son pequeñas. Por ejemplo, el 41% del territorio nacional pertenece a la Amazonia.

Un indicador que suele usarse para medir el estado de la calidad de vida o de no calidad de vida de un grupo poblacional es la pobreza multidimensional¹⁰. Para 2019, el 34,5% de las personas que habitan centros poblados y ruralidad dispersa en Colombia eran pobres, frente al 12,3% de quienes habitaban las cabeceras municipales. Una brecha mayor al 20% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020).

Ahora bien, como indicadores de resultado del sistema educativo, el número de años de educación de la población y la tasa de analfabetismo funcional son claros al respecto. La tasa de analfabetismo funcional¹¹ para 2019 mostraba que, en zonas urbanas, el 6% de sus habitantes eran personas analfabetas funcionales, mientras que, en zonas rurales (centros poblados y rural disperso) esta cifra era del 20,5% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020).

En cuanto a los años de escolaridad alcanzados por la población, según zona de habitación, en 2016 los habitantes de 15 años, o más, en zonas urbanas acumulaban

⁸ Territorio que abarca 114 millones de hectáreas.

⁹ Tales como: agricultura, ganadería, conservación ambiental, reservas indígenas.

¹⁰ El indicador de pobreza multidimensional mide condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo, acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda.

¹¹ Población mayor de 15 años que, sabiendo leer y escribir, solo ha cursado hasta 3 de primaria.

un promedio de 9,6 años de educación. Mientras tanto, en zonas rurales dispersas reunían 6 años (es decir, un rezago de casi 4 años (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 24).

Además, en Colombia se cuenta con las Pruebas Saber¹². Ellas se aplican a tercero, quinto y noveno grado. En 2017, el 72% de estudiantes del sector oficial de la zona rural presentaron un desempeño insuficiente o mínimo en lenguaje y matemáticas, mientras que en la zona urbana el porcentaje fue del 65% (Bautista Macia y González, 2019, p. 58). La tabla a continuación presenta el indicador de distribución de establecimientos educativos oficiales de acuerdo con el desempeño de las Pruebas Saber de grado 11¹³ por zona. Una vez más, en el nivel más alto de resultados (A+) no hay establecimientos de zona rural dispersa, y, como correlato, en la zona rural apenas el 0,3% de los establecimientos se ubica en esta categoría. En cambio, en las categorías más bajas (C y D) están casi el 70% de los establecimientos de zona rural o rural dispersa.

Tabla 2: indicador de distribución de establecimientos educativos oficiales

CATEGORÍA	A+	A	B	C	D
Ciudades y aglomeraciones	4,19	18,76	38,24	23,83	14,98
Intermedio	1,51	8,57	30,38	30,59	28,94
Rural	0,3	6,47	24,83	34,76	33,63
Rural disperso	0	4,67	26,81	34,82	33,7
Total nacional	2,11	11,65	31,83	29,38	25,02

Fuente: PND 2018-2022 COLOMBIA.

Ahora bien, si se cruza el elemento “territorios rurales” con otras variables, como grupos étnicos, género o conflicto armado, se observa cómo se configuran otras interseccionalidades que acentúan las exclusiones.

La mayoría de la población indígena y afrodescendiente vive en territorios rurales (15,8%) y experimentan mayores condiciones de vulnerabilidad. “El 21% jóvenes rurales pertenece a algún grupo étnico, mientras que este porcentaje es de solo 10%

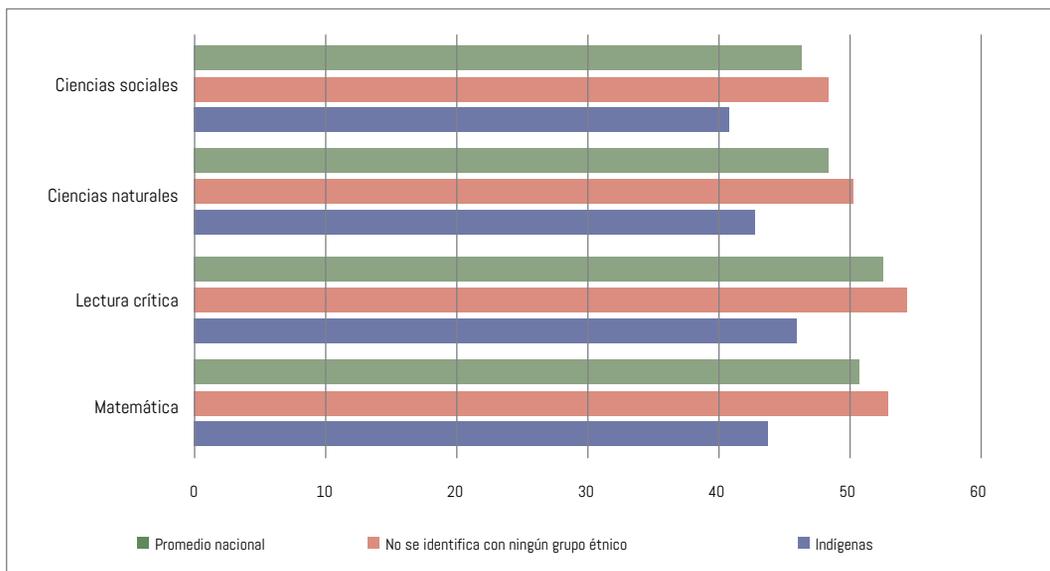
.....
¹² En Colombia, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), entidad autónoma adscrita al Ministerio de Educación, ofrece sus servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles. Para ello se sirve de varias herramientas. Entre ellas: la aplicación de las Pruebas Saber para los grados 3°, 5°, 9° y 11°.

¹³ Prueba estandarizada que todos los estudiantes colombianos realizan al finalizar su ciclo de educación básica y media.

entre los jóvenes urbanos. Así, el 11,6% de los jóvenes rurales se reconoce como indígena y el 9,8% como afrodescendiente (2,6% y 7,8%, respectivamente, para los jóvenes en zona urbana)” (Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural [RIMISP], 2017). Las personas jóvenes pertenecientes a algún grupo étnico en Colombia afrontan condiciones socioeconómicas más complejas. Por ejemplo, la juventud indígena tiene niveles educativos más bajos y el 50% de las muertes de jóvenes afrodescendientes son a causa de agresiones y homicidios (Pardo, 2017).

Respecto a las trayectorias educativas, cabe mirar los resultados de la Prueba Saber 11 (2019), que evalúa el nivel de educación media en Colombia. En el siguiente gráfico se visibiliza que hay un rezago de los grupos indígenas¹⁴ en los resultados para las áreas básicas del conocimiento, en relación con el promedio nacional y aquellos estudiantes que no se identifican como pertenecientes a un grupo étnico.

Gráfico 2: Puntaje promedio de Pruebas Saber 11 (2019) de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas



Fuente: ICFES Saber 11 2019. Cálculos. Pontificia Universidad Javeriana, Laboratorio de Economía de la Educación.

Por otra parte, respecto a la situación específica de la mujer rural, ONU Mujeres (2015) destaca que durante décadas se normalizó un imaginario en el que el hombre aparece como el agricultor proveedor y la mujer, como su ayudante. Esto, junto con la invisibilización de las labores de cuidado realizadas por las mujeres en los espacios domésticos, generó un profundo desconocimiento de las dobles jornadas de

¹⁴ Esto, de acuerdo con una comprensión homogénea que se les otorga en la actualidad en la aplicación de las pruebas.

trabajo que asumen, tanto las mujeres adultas, como las jóvenes. En general, las mujeres poseen menos oportunidades laborales y de acceso a la propiedad de la tierra. En América Latina entre los hombres que poseen tierras se concentra el 80% de la propiedad, mientras que menos del 20% de mujeres son propietarias.

En el campo, las jóvenes tienen mayor carga en relación con las labores del cuidado y el hogar. Por ese motivo son usuales los embarazos tempranos, que interrumpen la posibilidad de seguir educándose.

Todo lo anterior, ubica a la mujer rural en una situación de notable desventaja frente a las mujeres urbanas. Además, las mujeres con menos educación y autonomía económica están más expuestas a ser víctimas de las violencias asociadas al género (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2018). En Colombia, pese a las dificultades esbozadas, las mujeres tienen menores tasas de deserción y repitencia en la ruralidad, y la proporción de mujeres que son docentes rurales, es mucho mayor en relación con los hombres (2 de cada 3 docentes rurales son mujeres), sobre todo para la educación primaria (Bautista Macia y González, 2019, p. 123).

Otra intersección importante se da entre territorios rurales y conflicto armado. Como lo expresa el estudio *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado* “el amplio (pero no inagotable ni suficiente) conocimiento que existe sobre el desarrollo del conflicto armado en Colombia muestra que la mayor parte de afectaciones las han sufrido las poblaciones rurales” (Bautista Macia y González, 2019). De apoyo a esta cita, una cifra que no da lugar a dudas: el 63,1% de las víctimas de la violencia por causa del conflicto son del área rural. En este orden de ideas, se puede identificar que la población étnica, las mujeres y las personas víctimas del conflicto enfrentan peores condiciones de vulnerabilidad y están más expuestas a la exclusión educativa en Colombia.

En conclusión, en el caso colombiano se observan marcadas brechas entre la zona geográfica urbana y las ruralidades. Ellas se acentúan al observarse otras interseccionalidades (como el género, el conflicto armado y los grupos étnicos). A pesar de este panorama, también se identificaron casos atípicos de experiencias con buenos resultados en estas zonas. Ellos demuestran que una política pública pertinente, que reconoce la diversidad territorial, así como las medidas compensatorias, junto con un alto nivel de empoderamiento de las comunidades, hacen la diferencia a la hora de combatir las exclusiones.

En el siguiente apartado se identifican cinco problemáticas que demuestran por qué se generan diversas formas de exclusión en el ámbito educativo. Al final del análisis, será posible entender por qué es clave superar aquella mirada que dice que para

generar mejores condiciones socio-económicas y de participación, es necesario generar aglomeraciones.

4. Políticas educativas desde la realidad de las personas y sus contextos

A pesar de las aún evidentes y marcadas inequidades y exclusiones entre las zonas urbanas y rurales en América Latina, hay una amplia muestra de experiencias exitosas de política educativa y de acciones locales con enfoque territorial, intercultural y endógeno de las que se puede aprender. Ellas surgen como pruebas de cómo las comunidades rurales más alejadas de los centros urbanos pueden tener acceso y calidad en la educación a lo largo de su vida (frente a las diversas identidades desde los centros de poder y con una distribución de los recursos en una perspectiva incluyente, a veces construida de modo solidario y concertado, a veces conquistada a través de la resistencia).

4.1. Interculturalidad, grupos étnicos, educación propia

La relevancia de enunciar esta dimensión (y las posibles problemáticas que se derivan) tiene que ver con la misma definición de “educación inclusiva” en Colombia. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, esta noción trasciende el enfoque de la población con discapacidad. La educación inclusiva responde de manera pertinente a las expectativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de acuerdo con sus intereses, identidades y posibilidades (UNESCO, 2020). Según la Ley General de Educación n.º 115 de 1994, en este país no existe un currículo nacional, se comprende al servicio educativo como un conjunto diverso de normas jurídicas, programas curriculares, educación formal, no formal, establecimientos educativos (privados o públicos) que, según sus capacidades humanas y metodologías, trabajan por el objetivo de la educación. Es decir, si bien el principio de la interculturalidad está presente en la normatividad colombiana, los establecimientos educativos y las comunidades no cuentan con las capacidades económicas para hacer valer esta autonomía. Asimismo, se aplican pruebas y políticas públicas que persiguen la estandarización.

Desconocer la diversidad cultural y la importancia de la interculturalidad contribuye a la exclusión, no solo de los grupos minoritarios, sino también de toda la sociedad, al hacerse a un lado la posibilidad de acceder a historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, creencias, significados, lenguas de otros grupos (igualmente

válidos). El reconocimiento de esta diversidad epistémica permitiría ampliar los sistemas de conocimiento, así como una mayor valoración de estas culturas.

A partir de este reconocimiento podría construirse la interculturalidad.¹⁵ Entendida ella como diálogo, relaciones de intercambio entre iguales, acciones básicas para la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, que no acepta un modelo cultural como superior o dominante, sino modelos culturales entre iguales.

Una educación intercultural para toda la comunidad construye ciudadanía con “arraigado cosmopolita”. Es decir, construye habitantes que reconocen y valoran sus propias raíces y que también son capaces de respetar, adaptarse, vivir y convivir con diferentes culturas y formas de vida –y aprender de estas, abriéndose a nuevas visiones, y paradigmas de vida contruidos colectivamente–. En otras palabras, una educación intercultural ofrece la capacidad de pensar globalmente para actuar en el ámbito local (por citar un elemento central en la reflexión propuesta por Ulrich Beck respecto a las tensiones existentes entre la globalización y la reivindicación de la identidad local). Se requiere entonces, de políticas de educación intercultural de doble vía que permitan reconocer y valorar el conocimiento de otros grupos.

Lo anterior no son solo reflexiones incipientes. A nivel nacional, en Colombia se reconoce la importancia de la interculturalidad en la educación (ya se desarrolló una serie de instrumentos jurídicos para reglamentar la educación de grupos indígenas y afrodescendientes¹⁶). A nivel regional, en América Latina el Convenio 169 de la OIT (Oficina Internacional del Trabajo) sobre Pueblos Indígenas y Tribales se formula sobre el reconocimiento de las aspiraciones de los pueblos indígenas para asumir el control de sus propias instituciones y aborda también el tema de la educación. A nivel internacional, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 tiene un capítulo sobre educación y medios de comunicación (Organización Internacional del Trabajo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014).

Por otra parte, la educación intercultural bilingüe (EIB) tiene un camino recorrido en los países de Latinoamérica, con diversos matices y alcances. Ella se refiere a escuelas con particularidades, desde el punto de vista curricular, y que, a la vez, conserven la forma convencional del sistema educativo. Esta educación, en el caso particular

¹⁵ La UNESCO definió la interculturalidad en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales en su art. 4.8 así: “La “interculturalidad” se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

¹⁶ La ley n.º 21 de 1991, con la que se aprueba el Convenio 169 de la OIT. El decreto n.º 1953 de 2013, que reglamenta los territorios indígenas y el Sistema de Educación Indígena Propio; y el decreto 0804 de 1995, que reglamenta la educación para pueblos étnicos, por mencionar algunos.

de los pueblos indígenas, tuvo desarrollos legales importantes para fortalecer la autonomía de los territorios étnicos cuando se convierten en unidades administrativas. La EIB¹⁷, más allá de la escolaridad, contribuye a asegurar la supervivencia social, cultural y política de estos pueblos (Gómez Buendía, 1998, pp. 258-262).

En Colombia hay una interesante diversidad de comunidades con líderes educadores indígenas que lograron construir y visibilizar proyectos educativos a partir de sus raíces y en articulación con la globalidad. Tal es el caso de la etnia Nasa, ubicada en el departamento del Valle del Cauca con su colegio Kwe'sx Nasa Ksxa'wnxildebic y su proyecto "Educando en la Diversidad" (Bubú, 2013). También sucede en el departamento de Nariño (al sur occidente colombiano, en el resguardo indígena de Muellamues, institución educativa Los Andes [Fundación Compartir, 2019]) con su proyecto "El desencanto para la revaloración y el fortalecimiento de la identidad cultural" (Caípe, 2017).

Sin embargo, la EIB convivió con grandes tensiones, conflictos políticos, culturales y lingüísticos que aún requieren:

- 1) fortalecer los movimientos y organizaciones de grupos étnicos para mejorar su capacidad de ser escuchados (con un radio de acción local, nacional e internacional para ampliar la receptividad del Estado a sus necesidades);
- 2) ampliar la investigación acerca de sus formas de socialización, su conocimiento, sus epistemologías y pedagogías (para acercarse a su comprensión del mundo a toda la ciudadanía).

Por supuesto, una de las tensiones radica en las ideas coloniales –que persisten en el imaginario de la sociedad y en los tomadores de decisión–. Por este motivo, se propone, concluyentemente, que el "arraigo cosmopolita" permite lidiar con estas tensiones, en miras a fortalecer territorios, culturas y formar personas para la libertad. En los contextos rurales, las comunidades señalan la importancia de valorar lo propio (comenzando por el dominio de las lenguas indígenas), por eso es menester contextualizar su educación. Por último, no puede dejarse de lado que el fortalecimiento de esta autonomía debe acompañarse de la generación de capacidades, lo que implica la inversión y el direccionamiento de recursos económicos (tema que será abordado más adelante).

¹⁷ El caso de Paraguay es un ejemplo de cómo puede funcionar la EIB de una manera muy particular. En Paraguay solo el 1% de la población es indígena. Sin embargo casi el 40% de los habitantes paraguayos habla solo guaraní y casi el 50% son bilingües (guaraní y español). El guaraní es símbolo de identidad y orgullo nacional, evaluaciones realizadas por el gobierno junto con la Universidad de Harvard encontraron que "el uso del guaraní (...) genera cambios positivos tales como entusiasmo, deseos de aprender, y aumento del rendimiento de los alumnos gracias a una mejor comprensión y participación en actividades" (Gómez Buendía, 1998, p. 264).

4.2. Currículo, territorio y conflictos socio-ambientales

El currículo se entiende como los objetivos materiales y los procesos que determinan el fin y el contenido de la educación¹⁸. Cada país, subregión, localidad, e institución educativa debe contar con la capacidad para desarrollar contenido pertinente, que responda eficazmente a necesidades y expectativas de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes provenientes de diversas realidades y contextos. Estas expectativas (como se mencionó previamente) se relacionan con su identidad propia y con sus raíces, pero también con la realidad de pertenecer al mundo en el siglo XXI.

En este sentido, mantener un currículo tradicional, fragmentado y estandarizado – que desconoce la riqueza de la diversidad en lugar de aprovecharla y educar para una visión de desarrollo que sea sostenible para cada individuo, comunidad y sociedad en su conjunto– es un factor de exclusión. Un currículo tampoco es pertinente cuando su visión desconoce la riqueza ambiental como patrimonio de la humanidad o cuando promueve una visión extractivista del territorio, en el que este se ve primordialmente como fuente de materias primas para las industrias. A partir de lo anterior, se identifican algunas de las principales exclusiones en materia de educación.

Por otra parte, los estándares nacionales de competencias y las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas deberían tener la virtud de permitir conocer el aprendizaje adquirido por estudiantes en los diversos grados y áreas de conocimiento, para luego establecer medidas de mejoramiento a nivel institucional, y también de política educativa, acerca de asuntos de conocimiento básico o universal. Sin embargo, la sobrecarga de estándares de desempeño y objetivos a alcanzar –definidos externamente a la institución educativa (ministerios de educación)– lleva a equipos docentes a “cohabitar con las inconsistencias y tensiones que atraviesan las propuestas curriculares (a cuya elaboración muchas veces no participan)” (Amadio, Opertti, y Tedesco, 2014, p. 4). Limitarse a las señales que dan los estándares y las pruebas nacionales empobrece la capacidad para contextualizar y responder efectivamente a las expectativas de las comunidades. Además, estas pruebas deberían considerar la diversidad cultural y de lenguaje para proporcionar señales contextualizadas a estas comunidades.

¹⁸ Una definición amplia y no tradicional que propone La Oficina para América Latina del IPE UNESCO, entiende el currículo como “una descripción de qué, por qué, cómo y con qué calidad deberían aprender los estudiantes de una forma sistemática y deliberada” (UNESCO, 2019). También como “el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin de que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir” (Amadio, Opertti, y Tedesco, 2014).

De manera que, los territorios tendrían que contar con sus propios estándares, contenidos, y formas de medición de calidad que aseguren una educación flexible. Especialmente en la ruralidad, los currículos deben orientarse a garantizar a jóvenes oportunidades reales de inserción económica para superar el dilema al que se enfrentan de “estudiar o comenzar a trabajar” (ante la poca pertinencia educativa que se les ofrece). Una política educativa que efectivamente reconozca en la diversidad la riqueza y el patrimonio ambiental y cultural de la ruralidad es fundamental para la supervivencia de la humanidad. Tal política contribuirá al agenciamiento de las comunidades para la protección de los recursos ambientales y culturales y su uso sostenible respetando sus derechos y sus formas de vivir. En este orden de ideas, debe tratarse de un currículo que, como postuló el informe Delors¹⁹, integre el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser (Delors, 1996).

El continente tiene valiosos ejemplos de desarrollo curricular ligados al territorio, a su conservación, a la investigación en biotecnología, al turismo de naturaleza, o la producción local sostenible; en todo caso, proyectos muy diferentes a la capacitación para la explotación minera o agroindustrial. Por citar algunos ejemplos, en el caso colombiano encontramos el programa “Escuela y Café”. Este programa, inspirado en los planteamientos de la Escuela Nueva, es una propuesta pedagógica que nació en Caldas y que posteriormente se extendió a otros departamentos con vocación cafetera del país (Tolima, Huila, Magdalena, Cesar, La Guajira, Santander, Antioquia, Cauca, Nariño, Valle y Cundinamarca). Surgió del convenio entre la Federación Nacional de Cafeteros y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para implementar una estrategia educativa que incorpore el estudio de la caficultura en los contenidos curriculares. Escuela y Café partió de dos elementos centrales. Primero, la necesidad de formar a la nueva generación de cafeteros en Colombia, una generación con nuevos conocimientos sobre un manejo más eficiente y ambientalmente sostenible de la caficultura. Segundo, la importancia de ofrecer una alternativa para que jóvenes de las regiones rurales reciban una educación centrada en su contexto y que les permita construir arraigo en su territorio (Centro de Innovación y apropiación social de la caficultura, 2020). Otro caso exitoso, que cuenta además con amplia trayectoria, es el de la Universidad Indígena en el Cauca (UAIIN). Su origen se remonta a más de dos décadas y el primer antecedente de la universidad, a 42 años atrás (con el Programa de Educación Bilingüe, proyecto liderado por las autoridades indígenas para recuperar sus lenguas). En 1998 se creó la primera especialización

¹⁹ Dicho informe enfatiza la necesidad de considerar esos pilares como un bloque unitario y no como dimensiones disociadas en las estrategias educativas y las propuestas curriculares (Amadio, Operti, y Tedesco, 2014, p. 3).

en pedagogía comunitaria y en 2003 se dio inicio, de forma oficial, a la primera universidad indígena de Colombia de mano de las autoridades del Consejo Regional Indígena del Cauca. Así fue cómo empezó la estructuración de sus programas de educación “superior” (término que no se avala por completo desde la UAIIN debido a que se considera que no existen conocimientos superiores o inferiores²⁰). Desde 1971 se ratificó la existencia de la UAIIN mediante varios mandatos y resoluciones emitidos por las autoridades indígenas. Como resultado de los compromisos adquiridos por parte del gobierno en 2017 (después de la Minga indígena), se llevó a cabo el estudio de cartera para formalizar la existencia de la UAIIN como una institución de educación superior de carácter público por parte del Ministerio de Educación. Por este motivo, el Ministerio direccionó recursos a la universidad para el pago de sus profesores y demás servicios (El Espectador, 2020).

Cada comunidad campesina, indígena, afrodescendiente, palenquera..., en asociación con familias y docentes, puede elegir el proyecto educativo que mejor funciona para su realidad. El derecho a la formación integral de calidad de cada persona –reconociendo su multidimensionalidad y su vocación de aprendizaje a lo largo de la vida– es esencial en todos los contextos, pero los contenidos apropiados para las economías, las ecologías y las culturas son distintos. Y el currículo, así como las oportunidades de formación profesional de la población, tiene una directa relación con el modelo de desarrollo. En este sentido, es fundamental generar debate político y social en torno al currículo para considerar la siguiente pregunta: “¿qué tipo de equilibrio y combinación más apropiada hay que promover entre identidades locales y dimensión global, tradición y modernidad, valores particulares y universales, intereses individuales y colectivos, competitividad y solidaridad, finalidades económicas y exigencias democráticas, formación general y preparación para el trabajo?” (Amadio, Opertti, y Tedesco, 2014, p. 3).

4.3. Docentes aislados

Otro factor que genera exclusión educativa en las zonas rurales de Colombia es la falta de docentes, o su falta de capacitación –sobre todo en áreas especializadas del conocimiento para una educación integral–. A su vez, esta exclusión geográfica genera que la soledad o el aislamiento docente sea una realidad que afecta al mismo proceso educativo.

²⁰ Los programas son denominados “tejidos” en lugar de usarse el término de carreras. Los tejidos enlazan el saber propio, los conocimientos y el saber ancestral (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2020; El Espectador, 2020).

Esta realidad se agudiza por: vinculación a la planta de personal de docentes externos a las comunidades, sin arraigo territorial; la débil formación, que no desarrolla la capacidad para contextualizar su saber a esa realidad territorial; la falta de mecanismos de acompañamiento u oportunidades de trabajo en red; las regulares condiciones de infraestructura y dotación para el trabajo y la vivienda.

Por lo general, es una docente quien atiende a estudiantes en las llamadas “escuela multigrado”. En pequeños grupos, desde preescolar hasta quinto o sexto de primaria, las docentes desarrollan su actividad en aislamiento. Ello impone, por un lado, importantes límites a su desempeño ante la imposibilidad de debatir, conversar, y construir con sus pares. Por otro, la desazón –producto de la soledad afectiva que se genera cuando no viven con sus familias– afecta otras dimensiones del bienestar de los equipos docentes. En este sentido, es necesario desarrollar políticas de educación para la ruralidad que contemplen estas complejidades para sus equipos directivos y docentes.

Considerando estas problemáticas, se propone: atraer jóvenes de la misma ruralidad para el proceso de formación inicial, en ejercicio y pos gradual para que puedan formarse en docencia; fortalecer las escuelas normales superiores²¹, que por su cercanía a la ruralidad cuentan con visiones y pedagogías pertinentes al contexto (Rátiva Velandia, 2016), y; mejorar el vínculo con facultades de educación (quienes, a su vez, deben desarrollar currículos particulares para la educación rural, inclusión, educación inicial, infantil y educación flexible). A estas propuestas se suman: establecer lineamientos y procesos de acreditación propios para la formación profesional de equipos docentes y directivos rurales; y generar oportunidades de acompañamiento situado de docentes y directivos pares, así como condiciones para el trabajo en red. A modo de ejemplo: el desarrollo de centros donde existan oportunidades de encuentro entre pares, material educativo a su disposición y oportunidades de conectividad para favorecer la creación de comunidades virtuales (Bautista Macia y González, 2019, pp. 349-350).

En Colombia se cuenta con importantes experiencias relacionadas con el trabajo en red y el acompañamiento situado de docentes destacados. Como ejemplo de este segundo caso, está el Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de

.....
²¹ En Colombia, las escuelas normales superiores tienen una amplia tradición al ser instituciones enfocadas en la formación de docentes. De acuerdo con el párrafo 112 de la ley n.º 115 de 1994: “Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior” (Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

Educación Nacional. Su estrategia consiste en ofrecer a docentes de escuelas multigrado acompañamiento cercano de un docente destacado por sus competencias en la formación pedagógica y didáctica y en la enseñanza de disciplinas específicas (como matemáticas y lenguaje).

En resumen, contar con buenos equipos docentes, que se desempeñen en buenas condiciones laborales y en vínculo con su bienestar personal, es quizás la mayor dificultad para tener una buena educación en los territorios distantes. Si bien las condiciones materiales para docentes y sus familias son necesarias (incluyendo un mejor salario), no son suficientes. La clave está en desarrollar estrategias de arraigo docente, preferiblemente oriundos de los territorios o eventualmente migrantes, pero que deseen quedarse allí. Estrategias, sobre todo, de valoración social y empoderamiento del docente como intelectual en su contexto y como líder comunitario.

4.4. Territorios autónomos y equilibrios regionales

Esta dimensión se refiere a las oportunidades de inclusión generadas cuando se fortalece la autonomía de los territorios, su gobernanza y financiación equilibrada de la educación entre las regiones, considerando la diversidad de las capacidades (que requiere de políticas compensatorias que sean justas y eficientes²²).

En Colombia, tanto el conflicto armado, como la visión extractivista del territorio condujeron a enormes desequilibrios regionales, al despojo de tierras y al desplazamiento obligatorio de poblaciones enteras que quedaron a la deriva y excluidas. El país desarrolló entonces, una serie de políticas y acciones para atender a estos grupos, garantizarles la restitución de sus derechos (incluido el derecho a la educación) y el regreso a sus tierras, con todas las complejidades que ello implica. Sin embargo, el asunto va más allá: la no exclusión requiere de una profunda reforma rural, que transforme la visión del territorio y que garantice, de entrada, el cierre de brechas y condiciones para una vida digna y en igualdad de condiciones.

²² En esta sección vale la pena mencionar dos experiencias latinoamericanas que desarrollaron instrumentos de política para compensar los desequilibrios regionales y/o potenciar capacidades. El primer caso es el de Perú que, en 2017, creó una comisión sectorial encargada de formular una política de atención educativa para la población del ámbito rural dirigida a “garantizar la educación básica en niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en el ámbito rural, poniendo un especial énfasis en aquellas poblaciones que viven en zonas rurales dispersas o muy dispersas” (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Al revisar el contenido del documento, enriquecido mediante una consulta, es evidente el trabajo pormenorizado para particularizar la acción educativa al contexto rural de manera estructural. El segundo caso es el de Brasil, que creó el Fondo Nacional de Desarrollo Educativo (FUNDEB). Este programa asigna recursos a estudiantes de escuelas rurales en un 15% mayor que a los de escuelas urbanas. Este fondo de igualación de la educación básica redistribuye recursos del gobierno federal, los Estados y los municipios y logró reducir la desigualdad entre los municipios en un 12% en cinco años (UNESCO, 2020, p. 39).

Estas situaciones de crisis producen un nuevo factor de exclusión educativa, desde la perspectiva territorial: la débil institucionalidad de algunos territorios. Para afrontarla se precisa de una política de descentralización compensatoria y de políticas específicas para la ruralidad. Es decir, políticas que consideren las capacidades de las regiones y su diversidad²³.

Para la ruralidad y la ruralidad dispersa se requiere de una institucionalidad con competencias específicas, con capacidad para desarrollar políticas particulares y con mayores recursos financieros. No puede pensarse que los costos per cápita de la educación en una ciudad sean los mismos para la ruralidad o la ruralidad dispersa. Pero no solo se trata de que al haber una menor densidad poblacional se requieran estándares diferentes para la asignación de recursos, sino porque al existir, de por sí, una brecha educativa, es necesario mayor esfuerzo para compensar y superar la ya existente desventaja. En términos fiscales, esta situación no tendría mayor impacto por el volumen poblacional de estas regiones. Los beneficios se situarían en garantizar los derechos a estas poblaciones. En términos de eficiencia económica, esto tendría un mayor retorno, mientras que los costos de no hacerlo son enormes (como ya se expresó en el apartado relacionada con el contexto de la exclusión educativa en la ruralidad en Colombia, pág. X).

En Colombia ya hubo iniciativas para atender la educación rural. Tal es el caso del Proyecto Educativo Rural (PER)²⁴, desarrollado en trece años. Esta propuesta financió acciones focalizadas en la ruralidad del país, como el apoyo para la implementación de modelos educativos flexibles y estrategias de acompañamiento situado. Entre las lecciones aprendidas se encuentra que “no existieron los mecanismos y metodologías indicadas para una mejor institucionalización de los aprendizajes; ni se contó con una intervención debidamente focalizada, sistémica y articulada,

.....
²³ Colombia “... es un Estado social de derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales” (art. 1º de la Constitución Política Nacional de 1991). Esto se traduce en la elección popular de la autoridad, que gobierna el nivel departamental (gobernadores: nivel intermedio entre nación y municipio) y de la autoridad de los municipios (alcaldes). En educación, son los departamentos y los municipios mayores a 100 mil habitantes quienes dirigen y administran la educación en su territorio con recursos que gira la nación como un porcentaje de los ingresos corrientes de la nación dependiendo de la matrícula de la región. Por otro lado, la ley de educación determinó autonomía curricular desde 1994 para las instituciones educativas, aunque el Ministerio de Educación Nacional establece estándares nacionales para todas las áreas del conocimiento, a partir de las cuales se realizan las evaluaciones de resultados. Este panorama presenta una serie de tensiones que no alcanzan a desarrollarse en este capítulo, pero sí permite afirmar que es fundamental pensar en profundidad cómo se entienden capacidades, diversidades y compensaciones. Esto, precisamente a efectos de este capítulo, es una oportunidad de aprendizaje para considerar a la hora de diseñar políticas de descentralización que promuevan la inclusión, en general, y la educación, en particular.

²⁴ Financiado por BIRF.

reduciendo las posibilidades de impacto” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

Desde la perspectiva de la institucionalidad de la escuela, se requiere de políticas que fortalezcan la gobernanza de las comunidades y que articulen escuela y familia en un diálogo igualitario y solidario (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA), s.f.). Así se podrá contribuir sólidamente al cuidado y fortalecimiento del tejido social del territorio.

4.5. Ciencia, pedagogía y acceso y uso de TIC

La ciencia, la pedagogía y el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son, sin duda, otro factor de posible exclusión educativa. Ello ocurre cuando estas herramientas no llegan o cuando no están al servicio de las capacidades territoriales –es decir, cuando llegan de manera descontextualizada, sin fundamento pedagógico, sin fortalecer capacidades de pensamiento científico, indagación y de uso de estas tecnologías como medio pedagógico–.

La pandemia de la COVID-19, iniciada en 2020, fue la oportunidad para evidenciar que, desde la pedagogía, puede y debe demandarse tecnología para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La etapa de pospandemia requerirá fortalecer este vínculo entre pedagogía, tecnología y ciencia. Una articulación sólida permitirá construir un modelo en el que la educación a distancia ocupe un rol potente y pertinente.

La débil formación del espíritu científico en América Latina es un hecho, sobre todo si se mira en una perspectiva comparada frente a países de otros continentes, que tienen mayor nivel de desarrollo económico. Esta brecha se visibiliza al observar las pruebas en educación básica de los países de América Latina y el Caribe. En las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje hay resultados que no son satisfactorios. Ellos indican que hay vacíos frente a la capacidad de inducir, deducir y establecer síntesis para el desarrollo del pensamiento lógico, crítico-científico (que permite discernir, sopesar y optar por otras alternativas [Gómez Buendía, 1998, p. 322]). El panorama en los territorios rurales y rurales dispersos es aún más alarmante. El desarrollo de estas capacidades definitivamente permitiría hacer un uso apropiado de las TIC.

Todo lo anterior requiere de la formulación de una política de la ciencia como política cultural, como una forma de aproximarse al mundo, no concentrada exclusivamente en la financiación de investigadores profesionales, sino en sentar las bases de modo que todo ciudadano tenga la oportunidad de desarrollar las competencias y habilidades para el pensamiento crítico y creativo; para deducir y discernir; para comprender la ciencia y la tecnología, y; para tenerla a su servicio y contribuir a

ella porque comprende que el mundo es transformable. Esto, proveerá a futuro una base más amplia de equipos investigadores profesionales que provengan de diversas realidades, territorios diferentes y, por tanto, enriquezca las posibilidades de crear conocimiento (Gómez Buendía, 1998). Se precisa, en suma, de una política que desarrolle, en el mundo rural, capacidades (desde la educación básica) comprometidas reflexivamente con los cambios tecnológicos y con los grandes dilemas del siglo XXI. Una política que abra espacios a la reflexión acerca de aspectos como el cambio climático, el mundo digital, la modificación genética de cultivos, el uso de los recursos naturales, el desarrollo sostenible, la aceptación de diversidad. Una formulación como tal potencia la posibilidad de proporcionar mayor justicia con los grupos poblacionales que vieron vulnerados sus derechos y expande las fronteras del conocimiento convencional.

Por su parte, las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales para acortar distancias son clave en el mundo rural. Pero hay muchos desafíos a vencer. Primero, que la pedagogía y los proyectos educativos locales guíen la tecnología (para que el poder de las máquinas tenga efectos positivos y duraderos reales), de modo que las comunidades y los equipos docentes sean quienes definan y demanden la dotación de equipos y contenidos, no la oferta de la industria tecnológica. Segundo, es difícil hacer llegar internet y, a veces, incluso es escaso el suministro eléctrico. Sin embargo, las capacidades científicas y digitales son necesarias en equipos docentes y familias en general, para poder aprovechar la avalancha de información de manera crítica y creativa.

Como se pudo observar, las anteriores propuestas responden a reflexiones incipientes que se están desarrollando en esta área. Ellas van más allá de los problemas relacionados con las brechas en términos de infraestructura tecnológica entre el mundo rural y el urbano.

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se abordó el vínculo entre la ubicación geográfica y la exclusión educativa, tomando como referencia el caso colombiano. Se hizo hincapié en que no se trata de considerar las condiciones materiales de los territorios en solitario, sin tener en cuenta los procesos de habitarlos, que necesariamente son de carácter social. En la educación persiste una deuda con niños, niñas, jóvenes y jóvenes adultos de la ruralidad, cuyas oportunidades son más limitadas –sobre todo si se compara con las posibilidades que tiene una persona de su misma edad que habita en una zona urbana–.

Frente al descrito escenario, la noción de educación inclusiva²⁵ es pertinente para abordar la discriminación ocasionada producto de una visión “desterritorializada” de la política educativa que desconoce, justamente, la diversidad “territorial” (tal y como se planteó durante el capítulo). Esta noción fue propuesta en el *Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo 2020* (Informe GEM) de UNESCO para abordar la reflexión sobre las barreras, que persisten en América Latina y que aún impiden “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas” (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4).

A continuación, se sintetizan los elementos enunciados. Con ellos se busca nutrir la reflexión de las experiencias desarrolladas para abordar situaciones de exclusión educativa ocasionadas por la existencia de variables vinculadas al territorio (en particular, las ligadas a la ruralidad y ruralidad dispersa). Estos temas deben leerse a modo de recomendaciones en materia de política pública educativa (y pueden ser de utilidad para otros contextos de América Latina).

- Interculturalidad
 - Ofrecer la oportunidad de reconocer y conocer la diversidad cultural del mundo y de su localidad.
 - Tener una buena educación en contextos rurales es valorar lo propio dentro de cada comunidad (comenzando por el dominio de las lenguas indígenas) y conocer el mundo.
- Currículo y territorio
 - Acompañar la autonomía escolar y territorial de las correspondientes capacidades y recursos para desarrollar currículos propios y contextualizados. Que, en paralelo a un currículo universal (que permita el acceso a la cultura global), haya un currículo contextualizado al territorio.
 - Considerar la diversidad cultural y de lenguaje del territorio en las pruebas estandarizadas de calidad, nacionales e internacionales para ofrecer señales contextualizadas.
- Docentes aislados
 - Desarrollar estrategias de arraigo de los mejores docentes, preferiblemente oriundos de los territorios, o en su defecto migrantes, que quieran quedarse allí.

.....
²⁵ Cada niño, (niña y adolescente) tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”

- Promover estrategias de valoración social y empoderamiento de la figura docente como intelectual de su contexto y líder en su comunidad.
- Brindar formación especializada en educación rural y educación étnica desde las escuelas normales y universidades, junto como acompañamiento situado y promoción de redes.
- Territorios autónomos y equilibrios regionales
- Política de descentralización compensatoria que considere las capacidades de las regiones y su diversidad.
- Políticas que fortalezcan la gobernanza de las comunidades, articulando escuela y familia en un diálogo igualitario y solidario.
- Ciencia, pedagogía y acceso y uso a TIC
- Política que desarrolle capacidades desde la educación básica para un compromiso reflexivo con los cambios tecnológicos y grandes dilemas del Siglo XXI.
- Priorizar de manera urgente el cierre de la brecha digital y la resignificación del aprendizaje a distancia y una educación híbrida (ambas enseñanzas de la pandemia de la COVID-19 para el mundo entero por su impacto en las inequidades ya existentes).

Como corolario, es importante promover entre los países de la región una red latinoamericana de educación rural intercultural para el intercambio de conocimientos, experiencias y opiniones para un aprendizaje endógeno (desde los territorios). Un trabajo sinérgico tal permitirá compartir evidencias de éxito aplicando una genuina perspectiva de inclusión. Puede configurarse incluso como una red que tenga implicancias políticas, al consolidar una voz desde la academia, la sociedad civil organizada y las comunidades, para llamar la atención desde una perspectiva crítica, pero, sobre todo propositiva.

6. Bibliografía

- Aunta, A. y Barrera, V. (2016). *Conflictividades y agendas territoriales*. Redprodepaz. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929111556/Conflictividades_y_agendas_territoriales.pdf
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones. Documentos de Trabajo, 9. UNESCO.
- Bautista Macia, M., y González, G. (2019). Docencia en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado. Fundación Empresa Privada Compartir.

- Bubú, A. (2013). Educando en la diversidad. Premio Compartir. <https://www.premio-compartir.org/galardonados/2013/anibal-bubu-ramos>
- Caipe, L. I. (2017). El desencanto para la revaloración y el fortalecimiento de la identidad cultural. Premio Compartir. <https://www.premiocompartir.org/galardonados/2017/luis-ivan-caipe-quenan>
- Centro de Innovación y Apropiación Social de la Caficultura. (s.f.). Escuela y Café. <http://cicaficultura.co/educacion/escuela-cafe>
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades [CREA]. (s.f.). ¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje? <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural [RIMISP]. (21 de agosto de 2017). El panorama de la juventud rural en Colombia. <https://webnueva.rimisp.org/noticia/el-panorama-de-la-juventud-rural-en-colombia/>
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2018). Informe defensorial: Violencias Basadas en Género y Discriminación.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (14 de julio de 2020). Pobreza Multidimensional. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_ECV_e_IPM_2019.pdf
- — — (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda de Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf>
- — — (2019). *Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*.
- Fundación Compartir. (10 de junio de 2019). Cielo estrellado, escuela rural [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=TX9WIRLHLdU>
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación. La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. PNUD/TM Editores.
- Guzmán, N. (2017). UNESCO: Dos de cada diez personas en América Latina no tienen los niveles mínimos de comprensión de lectura. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas-en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADnimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467>

- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Propuesta de acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural. <http://www.minedu.gob.pe/consulta-de-atencion-ambito-rural/pdf/propuesta-de-acciones-educacion-rural.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2015). Informe de cierre sobre la ejecución y resultados del proyecto - ICR proyecto BIRF 7540-CO.
- — — (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz.
- Naciones Unidas. (14 de febrero de 2018). Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo. sostenible <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (20 de octubre de 2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2014). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.*
- Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Rátiva Velandia, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica. “El Normalismo en vía de extinción” Colombia ¿Cómo estamos? *Hojas y Hablas*, (13), 169-178.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y Educación: todas y todos sin excepción.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. Currículo y estándares: elaboración y difusión. (13 de julio de 2021). <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/curriculo-y-estandares-elaboracion-y-difusion>