

La educación rural en Norte de Santander: entre brechas y oportunidades

Leal Leal Karen Lorena¹⁸

Leal Leal Gisela Alexandra¹⁹

Gil Jurado Carlos José

Liliana Vergel Canal

Resumen

Investigación interactiva fundamentada en el paradigma sociologista, que alineada al proyecto macro *Pacto por la Educación 2050*, intenta recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales de Norte de Santander, acerca de sus lecturas del territorio, los principales desafíos que este les plantea y las estrategias a futuro para el cierre de brechas en lo rural. Desde la Investigación Acción Participativa, promueve la acción colectiva para promover cambios sociales haciendo uso de técnicas de participación comunitaria tales como metaplan, visualización y el café del mundo. Los actores clave se seleccionan a partir del muestreo teórico, logrando así la participación de profesores rurales, orientadores escolares rurales, directivos docentes de instituciones educativas rurales, miembros del ISER de Pamplona, miembros del SENA y un integrante de la comunidad indígena U'wa. Se asume el pacto como un medio que promueve el diálogo entre las comunidades que habitan el entorno rural frente a las posibilidades de desarrollo y cierre de brechas, desde la educación. Lo anterior como un ejercicio de participación ciudadana y política, donde son claves cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa y aquellos que hacen presencia en los territorios.

Palabras clave. Ruralidad, extensión al medio rural²⁰, Política educacional²¹, Prospección educacional²², Educación rural²³.

¹⁸ Karen Lorena Leal Leal, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa doctoral en Ciencias de la Educación. E-mail: karenleal.est@umecit.edu.pa

¹⁹ Gisela Alexandra Leal Leal, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa doctoral en Ciencias de la Educación. E-mail: giselaleal.est@umecit.edu.pa

²⁰ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1741>

²¹ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept2107>

²² <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept9217>

²³ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1491>

Introducción

Poco se conoce de las formas en que las culturas precolombinas estructuraban los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la llegada de los españoles hay una ruptura de las formas de enseñar y aprender de la vida y el territorio. Desde los tiempos de la independencia, la educación ha estado en la arena política y en los debates de desarrollo de la nación. Para Francisco de Paula Santander educar es la *"primera base del edificio social y sin la cual la República no es más que un vano nombre"*, reconocía además que *"era necesario aumentar el número y la capacidad de las instituciones educativas tan pronto como fuera posible, para difundir los rudimentos del saber sin los cuales una nación no puede funcionar eficazmente"* (Bushnell, 1994). En esta línea, Simón Bolívar en el discurso de Angostura afirma que *"la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso"* (2019). Aunque históricamente la educación era una causa popular, en la nueva granada colonial los servicios de educación formal eran inexistentes en las áreas rurales (*Ibid.*, 1994). La educación rural en la década de los 80 avanzaba, sin embargo, el panorama para la ruralidad presentaba grandes brechas y limitaciones, así lo describe *El correo de la Unesco de mayo 1983*:

"Un análisis, incluso sumario, de las condiciones de vida económica y social de las zonas rurales... demuestra que éstas hacen frente a múltiples deficiencias: falta de infraestructuras, inadecuación de la educación a las realidades y valores culturales del medio, baja productividad del trabajo que contrasta con el esfuerzo físico realmente desarrollado, analfabetismo, etc. Todos estos factores de limitación económica, física y cultural hacen difícil el acceso a la escuela y, por consiguiente, a los conocimientos. Unos niños mal nutridos, físicamente disminuidos, que recorren a veces a pie distancias considerables para ir a la escuela, no pueden, puesto que no se han adaptado a la cultura, sacar gran provecho de una pedagogía y de una enseñanza cerradas, que privilegian además la competencia en detrimento de la cooperación" (Lailaba, 1983).

Este fragmento presenta los desafíos en materia de infraestructura, cobertura, pertinencia y calidad de la educación rural. La Misión para la Transformación del Campo (DNP, 2015) reconoce la deuda con la ruralidad y asocia su atraso relativo en materia social y económica a los sesgos urbanos que ha tenido el desarrollo en Colombia, dichos sesgos se evidencian en las brechas de Necesidades Básicas Insatisfechas NBI, inasistencia escolar, resultados de aprendizaje y otros indicadores de bienestar social. En Norte de Santander el índice de NBI (DANE, 2019) en cabeceras municipales es de 13.44% y para los centros poblados y rural disperso es del 37.24%, por cada persona con NBI insatisfechas en lo urbano existen tres en la ruralidad. Las brechas entre lo urbano y rural se manifiestan en variables como analfabetismo, bajo logro educativo, inasistencia escolar, entre otras privaciones que se intensifican en territorios rurales.

Tabla 1

Datos expandidos con proyecciones de población de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida

Variable / Privaciones por hogar 2020 N. de S.	Total	Cabeceras	Centros poblados y rural disperso
Analfabetismo	9,8	8,7	14,0
Bajo logro educativo	50,8	42,4	81,8
Barreras a servicios para cuidado de la primera infancia	9,8	9,7	10,1
Barreras de acceso a servicios de salud	7,6	9,0	2,7
Desempleo de larga duración	12,0	13,0	8,0
Hacinamiento crítico	14,3	15,8	8,6
Inadecuada eliminación de excretas	9,0	4,4	26,1
Inasistencia escolar	16,5	12,7	30,9
Material inadecuado de paredes exteriores	5,1	6,1	1,4
Material inadecuado de pisos	6,5	3,7	16,7
Rezago escolar	27,3	26,6	29,7
Sin acceso a fuente de agua mejorada	12,3	0,2	57,5
Sin aseguramiento en salud	17,5	17,7	16,8
Trabajo infantil	2,6	2,4	3,5
Trabajo informal	85,5	82,6	96,2

Fuente: DANE - Encuesta Nacional de Calidad de Vida. Datos expandidos con proyecciones de población, con base en los resultados del CNPV 2018. Fecha de publicación: 2 de septiembre de 2021.

En algunos territorios la inequidad es mayor; en municipios como El Tarra uno de cada dos habitantes cuenta con sus necesidades básicas insatisfechas. La ruralidad no desaparece aún en las ciudades, estas zonas presentan grandes brechas en materia de bienestar social en comparación con los territorios urbanos, tal es el caso del corregimiento de Palmarito del municipio de Cúcuta que presenta un 64.85% de NBI en comparación con un 13.38% de personas en NBI de la cabecera municipal (*Ibid.*, 2019). La realidad educativa rural se encuentra en una situación de desigualdad, en este sentido *Empresarios por la Educación* (2021) afirman que “las pocas posibilidades de acceder a educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes rurales configuran una problemática estructural relacionada con el aumento de desigualdades sociales y el recrudecimiento del círculo de pobreza” (pág. 9).

Sumado a esto, las mejoras de la educación rural en el país han dependido de créditos externos, debido a que no se ha adoptado por parte del MEN una instancia que se encargue de la educación para los campesinos, desde una perspectiva diferencial que aporte a la calidad educativa, aproveche las potencialidades del territorio y centre la gestión educativa en el desarrollo de las capacidades articuladas a la vocación productiva de los territorios (Parra, A. et.al., 2018). Entre los efectos de estas desigualdades se encuentra, por ejemplo, que de cada cien adultos que habitan en las zonas rurales dispersas, 95 no tienen educación superior, ni tecnológica ni formación universitaria (Censo Nacional Agropecuario, 2014).

Respecto a la lectura, los establecimientos educativos privados de Colombia superaron a los establecimientos educativos oficiales urbanos en 48 puntos en promedio (durante las cinco aplicaciones de PISA), y a los establecimientos educativos oficiales rurales en 75 puntos en promedio (ICFES, 2020).

En cuanto a la infraestructura educativa rural, se requieren adecuaciones e inversión, en plantas físicas con edades promedio de 37 años, de la cuales un 80% de las sedes no tienen red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, el 50% están afectadas por altas pendientes, el 40% no tienen acueducto, el 36% no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante, el 27% se inundan, el 21% cuentan con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13% no tienen energía, además varias sedes no cuentan con los denominados espacios especializados como parques y comedores para la atención a la primera infancia (MEN, 2018).

En cuanto a la vocación productiva del territorio y los procesos de poblamiento, se identifican fuertes ineficiencias sociales, productivas e institucionales. Existen conflictos por la tenencia y uso de la tierra debido a la falta de un ordenamiento territorial por parte del Estado y entre los distintos actores que hacen presencia en los territorios: los que invierten para reproducir el capital, los que desarrollan las actividades agropecuarias como un modo de

vida, las comunidades que conciben el territorio más allá de una perspectiva económica, evidenciando que ni el mercado ni el Estado han respondido a las necesidades de los sectores rurales. Sumado a esto, las políticas públicas han contribuido a la brecha existente, los entornos rurales experimentan restricciones estructurales en infraestructura productiva y social, deficiente acceso a bienes públicos, un descuido nefasto desde los aportes propios de la ciencia y la tecnología, y un desprecio y desconocimiento de la capacidad productiva y social del campesinado (PNUD, 2011).

En este contexto la escuela rural no cuenta con las condiciones ni las capacidades para responder a las dinámicas comunitarias, la calidad y pertinencia de la educación ofertada es débil, precisamente porque no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales. Su oferta educativa es dispersa y se experimenta un déficit en cobertura y baja permanencia de los estudiantes en las aulas de clase. La formación de los docentes y directivos docentes es deficiente y requieren acompañamiento para fortalecer herramientas pedagógicas, didácticas, físicas y de liderazgo, que logren responder a las exigencias de estos contextos. Además, su infraestructura requiere inversión, evidenciando abandono, y falta de recursos de apoyo al aprendizaje como conectividad, bibliotecas, acceso a materiales de lectura y otras ofertas culturales (MEN, 2015). Sumado a esto, en territorios como el Catatumbo, desde la firma del Acuerdo de Paz se experimenta reactivación de cultivos ilícitos, surgimiento y reorganización de grupos armados ilegales, dominio del territorio, que, tanto en el pasado como en la actualidad, han generado desplazamiento, violencia y reclutamiento infantil (Garzón, J., Cuesta, I. y Zárate, L. (2020), afectando la continuidad educativa, aumentando el temor y riesgo y el culto por la violencia en niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ). Como resultado de todos estos factores se experimenta crisis estructural recurrente que afecta el desarrollo humano, con énfasis en grupos poblacionales como los campesinos, con mayor afectación en las mujeres rurales, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas (PNUD, 2011).

De esta manera, se comparte con la Misión para la Transformación del Campo (2015, p. 5), los principios básicos planteados como referentes que deben regir las políticas de desarrollo rural:

- La necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconoce una ruralidad diferenciada, las ventajas de la asociatividad y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo.
- La concepción del desarrollo como un proceso integral, que busca la inclusión, tanto social como productiva, de todos los habitantes rurales. Esta visión implica la necesidad de superar la visión asistencialista de las

políticas rurales y considerar a los habitantes rurales, tanto como agentes de desarrollo productivo como sujetos de derechos y, por ende, como plenos ciudadanos.

- La necesidad de promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible basado, ante todo, en la provisión adecuada de servicios y bienes públicos que faciliten el desarrollo de actividades tanto agropecuarias como no agropecuarias.

Lo anterior debido a que se asume *el territorio* como una unidad conformada por más de un municipio aledaño, que establecen relaciones, tienen afinidades económicas y culturales, cuentan con infraestructura institucional y de servicios, y se constituyen en un escenario donde convergen sus habitantes quienes como sujetos históricos construyen relaciones y significados, por lo cual los territorios no se decretan sino se reconocen. (Serrano, 2016). En este escenario *el medio rural* se constituye como una entidad socioeconómica en un área geográfica, determinada por un territorio que representa la fuente de recursos naturales y materias primas que sustentan las actividades económicas propias de este sector; una población cuyas relaciones están mediadas por modelos culturales que forman un entramado socioeconómico complejo, una agrupación de asentamientos que establecen relaciones entre sí y con el exterior mediante distintos tipos de intercambios, y un conjunto de instituciones y actores de los sectores públicos y privados que sostienen y movilizan el funcionamiento de dicho sistema (Pérez, 2001).

La ejecución de planes como el *Pacto por la Educación 2050*, debe promover la participación ciudadana, permitir explorar y poner al servicio del bien común sus capacidades y saberes. En cuanto a la educación rural, se constituye en un reto para la democracia que “las poblaciones rurales eleven sus niveles de participación e integración en lo que se denomina un orden político, económico y social justo”. (Secretaría Técnica Mesa Nacional de Educación Rural, 2017).

El desarrollo rural con enfoque territorial reconoce a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo (Ocampo, 2014), brindando elementos para superar la dicotomía existente entre lo urbano y lo rural y posturas asistencialistas en las intervenciones, reconociendo a los campesinos y a las comunidades indígenas como sujetos de derechos, con sus propias dinámicas de vida, saberes, formas de relacionarse y modelos educativos comunitarios endógenos que requieren ser reconocidos y valorados. Se trata de un cierre de brechas en lo rural, pensado desde el territorio.

Finalmente, el Marco Rural de Bienestar (OCDE, 2020), plantea que este tipo de modelos debe aportar al bienestar de los habitantes de las zonas rurales en todas las dimensiones económicas, sociales y medioambientales; para lo cual se requiere impulsar las dinámicas de crecimiento de las economías rurales, a través del diseño e implementación de políticas públicas que incluyan aspectos como inversiones, los fallos del mercado y el apoyo a la innovación social, fomentando un enfoque multisectorial que involucre a los actores de los sectores públicos, privados, organizaciones de la sociedad civil y otros actores, quienes brinden elementos para el diseño de estas políticas, garantizando que se ajusten a las necesidades y circunstancias de las distintas economías rurales y sus formas de vida, desde el espectro de lo que en el presente estudio se reconoce como las ruralidades -que desde el enfoque territorial - cuentan con sus propios desafíos, retos, potencialidades y oportunidades.

Atendiendo a lo anterior, la presente investigación tiene como propósito recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales, acerca de sus lecturas del territorio; los principales desafíos que este les plantea y las estrategias a futuro para el cierre de brechas en lo rural, a partir de los ejes definidos para la construcción participativa del *Pacto por la Educación 2050*. Este es un esfuerzo cooperativo por transformar las formas y los fondos sobre los que se sustenta cultural y políticamente la educación en Norte de Santander, en contraposición a una suerte de colonialidad que, como dimensión cognitiva y simbólica, plantea e institucionaliza un imaginario sobre el mundo del subalterno (el negro, el indio, el campesino) que no solo sirve para legitimar el poder dominante y sus violencias en un nivel económico y político, sino que desde la mirada de Castro-Gómez (2005) también contribuye a crear los paradigmas epistemológicos con los que se comprenden las ciencias (influencia en el saber escolar) y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (producción de sujetos).

Así las cosas, el dominio sobre un territorio con las particularidades del Norte de Santander no se consigue tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza, sino que “requiere de un elemento ideológico o representacional” (Said, citado en Castro-Gómez, 2005, p.21), es decir, se requiere la construcción de un discurso sobre el «otro» y su incorporación en el *habitus* de dominadores y dominados; y es allí precisamente, donde se sitúa el poder de la educación como “conquista social” (Dussel, Caruso, y Pineau, 2005) tanto para movilizar la transformación de posturas coloniales adoctrinantes, como para generar movimientos de liberación, entre otros.

De esta manera, se plantea definir de manera colectiva y endógena los principios y valores que orientan el pacto, reconocer las lecturas compartidas frente al territorio, la noción de “habitantes del territorio” y los principa-

les desafíos de la educación rural en Norte de Santander y finalmente, plantear estrategias que se configuren como posibilidades futuras en el cierre de brechas en la educación rural, por cada eje del *Pacto por la Educación 2050*. Según este planteamiento, existe una implicancia del «otro» no como otredad externalizada ni construida desde las lógicas dominantes, sino con un sujeto político habitante del territorio, que se apropia, participa y construye su propio cambio. En este sentido, desde lo metodológico, esta investigación interactiva se aborda desde un paradigma sociologista, que, de acuerdo con Fals Borda y Rahman (1989) se sustenta en la acción colectiva para promover cambios sociales, donde los actores clave son los mismos miembros del grupo que buscan la transformación social y política. Por tanto, el diseño que fundamenta esta construcción de política pública educativa es justamente la Investigación Acción participativa (IAP), que, como modalidad de investigación interactiva, contempla la acción como resultado del análisis que un grupo o comunidad realiza sobre sus necesidades y que es llevada a cabo por los involucrados en la situación a modificar, de modo que el investigador actúa como facilitador del proceso.

Metodología

En el afán de coadyuvar en la construcción de una política pública para el Norte de Santander que enuncie las bases de una educación equitativa, integradora, transformadora y participativa, especialmente para el *cierre de brechas con y en la ruralidad*²⁴, integrado el conocimiento y la vivencia del territorio a los procesos educativos; se propone la presente investigación interactiva en un nivel integrativo (Hurtado, 2006), que obtiene su basamento epistémico del Pragmatismo sociologista, sustentándose en la acción colectiva para promover cambios sociales donde los sujetos de conocimiento son los mismos miembros del grupo que buscan la transformación social y política (Fals Borda y Rahman, 1989).

Desde este modelo, el criterio para validar el conocimiento es la capacidad para generar cambios sociales concretos. Se propone así la Investigación Acción Participativa (IAP) como modalidad de investigación interactiva, en donde la acción, más que ser un producto de intereses particulares del investigador, surge como necesidad de un grupo o comunidad y es llevada a cabo por los involucrados en la situación a modificar, de modo que el investigador actúa como facilitador del proceso. Su fin explícito es trabajar por una sociedad más justa, que satisfaga las necesidades esenciales de todas las personas (Park, 1990). La presente investigación desarrolla en profundidad

²⁴ La presente investigación se desprende de una apuesta macro o Pacto por la Educación 2050 liderado por la Gobernación del Norte de Santander, que incluye 5 ejes de trabajo, adoptando en este caso, el tercer eje denominado Cierre de brechas con y en la ruralidad.

dos de las tres fases de la metodología IAP: Fase de observación (indagación y explicación) y Fase de planificación y acción (generación de estrategias). La tercera fase de transformación, dependerá del proceso articulador de cada uno de los cinco ejes de la apuesta integradora de la que se desprende.

Como técnica participativa se hizo uso del Metaplan para facilitar la generación de ideas y soluciones; desarrollar opiniones y acuerdos; formular objetivos, recomendaciones y propuestas de acción (Consejo Nacional de Planeación, s.f.). Como instrumento de recolección de información se utilizaron las tarjetas, por el gran componente visual que aportan en la discusión. El moderador estructura el proceso de análisis y discusión, de acuerdo con el contexto de cada uno de los participantes. Entre los actores clave seleccionados a partir del muestreo teórico (Osses y Sánchez, 2006), participan profesores, profesores rurales, orientadores escolares rurales, directivos docentes de instituciones educativas rurales, miembros del ISER de Pamplona, miembros del SENA y un integrante de la comunidad indígena U'wa.

Se inicia con la organización de cuatro mesas de trabajo, cada una de ellas con la orientación de una pregunta problematizadora específica (Ver tabla 1). Se motiva a cada uno de los participantes a escribir en una tarjeta una frase, palabra o idea que responda al tema en discusión. Luego, cada asistente ubica su tarjeta en unas mesas a manera de tableros, previamente dispuestas para tal fin en lo que se conoce como visualización. Las tarjetas se agrupan por temas. Desde la estrategia participativa *Café del mundo*, cada participante logra compartir sus ideas en su mesa de trabajo, posteriormente se dirige a las siguientes mesas para complementar el ejercicio realizado por otros. Así, cada actor tiene la oportunidad de aportar en cada una de las mesas.

Tabla 2

Temas énfasis y preguntas asociadas al Metaplan

MESAS DE TRABAJO	CATEGORÍAS PREVIAS – TEMAS ÉNFASIS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	SUBCATEGORÍAS
1	Principios	¿Cuáles son los principios y valores que deben orientar el pacto por la educación?	• Vida • Territorio • Mundo • Ser humano
2	Población	¿Quiénes somos?, ¿quiénes habitamos en Norte de Santander?	• Ritos • Memorias • Características
3	El territorio	¿Cómo es nuestro territorio?	
4	Desafíos	¿Cuáles son los desafíos de la educación rural y para el cierre de brechas en lo rural?	• Ruralidad • Educación • Brechas

Nota: Organización en las preguntas orientadoras por temas énfasis y principales subcategorías identificadas. Fuente: Pacto por la Educación, 2022.

Seguidamente se crean categorías, en las que se agrupan las respuestas de acuerdo con la afinidad, complementariedad y/o diferencia que hay entre éstas, hasta definir los grandes componentes o categorías de análisis del tema o idea en cuestión. Finalmente se construyen conclusiones que recogen la opinión de todos los participantes. En este punto se finaliza la fase de indagación y explicación.

Posteriormente, se analizan las posibilidades futuras a partir de la fase de generación de estrategias por cada eje del *Pacto por la Educación 2050* a saber: 1. Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; 2. Educación para el desarrollo sostenible; 3. Construcción de ciudadanía fronteriza y 4. Educación para la paz y la convivencia. Cada mesa de trabajo asume uno de los ejes, todos analizados desde el eje articulador *Cierre de brechas con y en la ruralidad*. Estas opiniones constituyen los datos cualitativos que, posteriormente, se analizan e interpretan desde prácticas hermenéuticas sistemáticas.

Figura 1

Metodología de la mesa de trabajo: cierre de brechas en la ruralidad



Nota: Esquema que describe las principales categorías abordadas en la mesa de trabajo cierre de brechas en la ruralidad. Fuente: Pacto por la Educación, 2022.

Se espera en una última fase de transformación, consolidar las estrategias en lineamientos estratégicos del Pacto por la Educación como eje fundamental para la construcción del Norte de Santander como una región formadora.

Resultados

Entre los aportes a la construcción del modelo educativo que sustenta *El Pacto por la Educación 2050* de Norte de Santander, como resultado del ejercicio investigativo desarrollado en la *Mesa de cierre de brechas en la ruralidad*, se encuentran: La definición de unos principios y valores que orienten el pacto, una mirada compartida frente al territorio y los habitantes del territorio, los principales desafíos de la educación rural en Norte de Santander y las estrategias como posibilidades futuras en el cierre de brechas en la educación rural, por cada eje del *Pacto por la Educación 2050* a saber: 1. Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; 2. Educación para el desarrollo sostenible; 3. Construcción de ciudadanía fronteriza; y 4. Educación para la paz y la convivencia.

Principios orientadores del Pacto por la Educación 2050 en Norte de Santander

Una de las emergencias en términos de resultados, consiste en definir los principios y valores orientadores del pacto; siendo un asunto fundamental para los actores que participan en la mesa, quienes enuncian que al establecer acuerdos frente al cómo - en términos de acuerdos para la acción- se aportan insumos para pensar las estrategias que movilicen las apuestas comunes, al tener claridades frente a los marcos filosóficos y axiológicos que fundamentan estas iniciativas. De esta manera, se consolidan los siguientes principios:

- 1 El pacto debe ser asumido e institucionalizado como una política educativa departamental, cuya legitimidad se respalda en el proceso participativo y democrático del cual se origina. Su gestión y formulación debe ser independiente de posturas políticas partidistas.
- 2 El pacto debe ser socialmente viable y ambiental y económicamente sostenible, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género.
- 3 Debe garantizarse la continuidad de sus acciones, el seguimiento desde procesos participativos y el control social y veeduría de su gestión.
- 4 Debe retroalimentarse en cada una de las subregiones, teniendo en cuenta que este responde a distintas ruralidades y educacio-

nes rurales en Norte de Santander. Este ejercicio contribuye a la descentralización del pacto y al reconocimiento de una representación real de la ruralidad, en tanto incluya voces de comunidades campesinas y de comunidades étnicas que sean escuchadas en sus territorios.

- 5 El pacto debe permitir pensar y actuar colectivamente desde principios como la corresponsabilidad y el bien común, y enfoques como el enfoque intersectorial²⁵.
- 6 Debe promover la renovación y actualización de los planes de estudio, logrando que sean incluyentes, fomenten la diversidad y aporten a una educación intercultural que integra la pluralidad y los valores universales. Deben elaborarse como resultado de procesos de diálogo, regidos por principios como la justicia social y económica, la igualdad y responsabilidad medioambiental, respondiendo al desarrollo sostenible (Amadio, Opertti y Tedesco, 2014).
- 7 Organización y gobernanza de la educación rural del departamento, orientada a construir ecosistemas educativos inclusivos y aportar al desarrollo humano (Unesco, 2021).
- 8 El pacto debe orientarse a partir de valores como el principio de coherencia ética, la igualdad, el respeto, la solidaridad, la legalidad, la honestidad, la credibilidad, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia con el territorio.

El territorio y sus habitantes:

Una lectura necesaria para pensar la educación en lo rural

Una apuesta educativa común debe partir del reconocimiento de las visiones que sobre el territorio y la población tienen las comunidades. Son sus habitantes quienes construyen los significados acerca del lugar donde viven, sus derechos frente a ese territorio y las relaciones que construyen

²⁵ Se asume el Enfoque Interseccional como una herramienta analítica que hace posible poner en práctica el Enfoque Diferencial, al permitir comprender las realidades de cada persona desde una mirada holística, pues un ser humano está atravesado por múltiples dimensiones y categorías cuya interrelación constituye su realidad. Como metodología, este enfoque “percibe las identidades sociales como una intersección única de varias categorías biológicas, sociales y culturales (como el género, la etnia, la raza, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad) y permite comprender de forma integral la realidad de una persona” (Bolaños, T. y Flisi, I., 2017, p. 10).

con otros y con la naturaleza (Patarroyo, 2017). En esta línea, se asume el territorio como el espacio en donde las personas tejen su historia, ejercen sus derechos y potencian su desarrollo (MEN, 2018). De esta manera, a partir del análisis de la participación de los actores clave, el territorio se define desde sus principales características, las brechas con relación a lo urbano y sus problemáticas.

Entre sus principales características se reconoce como una zona de frontera, multicultural, con presencia de población indígena, migrante, retornada, pendular, desplazada e históricamente vulnerable, divida en subregiones, cada una con aspectos diferenciales, reconociéndose así distintas ruralidades: *las del norte y las del sur*; con usos y costumbres ancestrales y milenarias diferentes, reconocidas mediante la lucha. Se constituye como un espacio físico con alta biodiversidad en cuanto a fauna y flora, cuya variedad de climas y ubicación geográfica estratégica permite la diversificación en el desarrollo y la producción agropecuaria, con riqueza hídrica y minera, y un alto potencial turístico que no ha sido explotado. Los modelos educativos que se implementan son Escuela Nueva y Postprimaria.

Entre sus problemáticas se resaltan la carencia de un ordenamiento territorial pertinente y sostenible, rico en diversidad geográfica, costumbres y poblaciones, pero sin apuestas estratégicas comunes, en parte asociadas a la deficiente organización territorial y a la débil presencia estatal que fortalece la emergencia de “leyes propias” y el control del territorio por parte de grupos armados al margen de la ley y economías ilegales asociadas al narcotráfico y a los cultivos de uso ilícito. Además, prima la economía informal, el contrabando y uso de tierras para la producción agrícola y minera. De estas dinámicas se derivan la vulneración de los derechos humanos de sus habitantes, un alto índice de inseguridad, la deforestación, la contaminación del suelo y los cuerpos de agua. Sumado a esto, se experimenta una afectación histórica asociada a crisis de relacionamiento político entre Colombia y Venezuela.

Finalmente, se describen *las brechas existentes entre los sectores urbanos y rurales*, destacándose que la ruralidad se caracteriza por su deficiente infraestructura, con énfasis en las vías y su difícil acceso, que permea el desarrollo económico y productivo. También se resalta el abandono estatal que repercute en las dimensiones de salubridad, educación, salud y otras necesidades básicas. Se identifican grandes desafíos en cuanto a la planificación y la necesidad de apoyos de diferentes sectores productivos, sociales, políticos y culturales.

El habitante de este territorio se reconoce como multiétnico y pluricultural, empoderado de sus convicciones, con gran capacidad de resiliencia y adaptación, resultado de experimentar durante décadas los impactos del conflicto armado, la migración irregular, y el abandono estatal del campo. Se

enuncia que el poblador rural y urbano ha sido marcado por un patriarcado históricamente aceptado y ha naturalizado la violencia y culturas como la ilegalidad, el contrabando y la cultura cocalera, en la búsqueda de objetivos personales, por lo cual a su vez han sido estigmatizados. Desde la dimensión política, se reconocen los liderazgos existentes y su perseverancia en las luchas sociales, así como las potencialidades como emprendedores, trabajadores incansables, hospitalarios y empoderados de sus convicciones, cuya fuerza política se ve afectada debido a prácticas culturales como la desconfianza, el individualismo, la falta de arraigo y sentido de pertenencia, el desconocimiento de la memoria histórica de sus regiones y la carencia de un proyecto comunitario y de desarrollo compartido. Se reconoce la cosmovisión de los pueblos originarios entre los cuales se encuentran los pueblos Barí y U'wa, reconocidos como "protectores de la madre tierra".

Los desafíos frente a la reducción de brechas en la educación rural en Norte de Santander

Los principales desafíos emergen a partir de la triangulación de los aportes que, los participantes ofrecieron en la mesa de cierre de brechas en la ruralidad, los cuales fueron agrupados por afinidad en cada uno de los ejes del pacto. El establecimiento de relaciones horizontales entre las categorías emergentes permite identificar unas categorías teóricas que en su conjunto contribuyen al análisis de estos desafíos. Estas categorías teóricas son: la ciudadanía global e interculturalidad, la pertinencia y calidad de la educación, la educación inclusiva: diversidad e identidad, la formación docente y la contextualización curricular. De esta manera, a partir del eje *Cierre de brechas en y con la ruralidad* se identifican los principales desafíos en los demás ejes del pacto, como parte de la apuesta conjunta de la construcción de una educación rural desde una mirada territorial.

Además, en el diálogo que promueven los desafíos emergentes, se plantean reflexiones según las cuales en materia de educación, el cierre de brechas en lo rural trasciende del garantizar que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria y se haga énfasis en la construcción de una educación pertinente, de calidad e inclusiva, que promueva el reconocimiento de otros tipos de saberes, conocimientos y prácticas: educación popular, educación comunitaria, educación ética para la construcción de paz, educación a escala humana y planetaria, como perspectivas teóricas a profundizar en la búsqueda de un modelo educativo endógeno, que reconozca otras epistemologías y propuestas metodológicas en diálogo con las ideas fundamentadas en la experiencia de los actores que hacen presencia en el territorio.

En el análisis de los hallazgos se identifican los principales desafíos frente al cierre de brechas en y con la ruralidad en cada uno de los ejes del pacto: Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; Educación para el desarrollo sostenible; Construcción de ciudadanía fronteriza y Educación para la paz y la convivencia.

De esta manera, el *Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI* para los participantes en la mesa, requiere transformaciones educativas orientadas hacia la consolidación de un modelo educativo flexible, incluyente y de calidad, con maestros y directivos docentes capacitados, quienes lideren la construcción de currículos contextualizados y pertinentes, que logren la vinculación de la comunidad educativa en la propuesta de formación e impacto social de la escuela. Esto implica un compromiso y andamiaje institucional, además de la vinculación del sector productivo a través de apoyo técnico y financiero que garantice la continuidad de la educación media y superior en condiciones de equidad e igualdad para los jóvenes del campo y de las comunidades indígenas y facilite “la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, a través de formación técnica, tecnológica y universitaria que promueva la competitividad en las actividades productivas rurales” (Misión para la transformación del campo, 2015a, p. 50).

Por otra parte, frente a la educación para el desarrollo sostenible, se plantean desafíos en el marco de la contextualización curricular, la ciudadanía global e intercultural y la pertinencia y calidad de la educación. De esta manera, la reestructuración y contextualización de los currículos basados en procesos de investigación representa uno de los principales desafíos con miras a un modelo educativo que aporte al desarrollo, siendo clave para lograrlo, el fortalecimiento de alianzas y convenios con universidades, el ISER, el Sena y otras instituciones públicas, privadas y del tercer sector que hacen presencia en el territorio. La consolidación de una educación pertinente y de calidad requiere el reconocimiento de propuestas educativas que nacen desde y para las comunidades en sus territorios, para lo cual es clave aprovechar “los desarrollos de modelos flexibles continuando y construyendo desde lo que años atrás han sido los desarrollos de la escuela nueva” (Misión para la transformación del campo, 2015b, p.22) y promover el fortalecimiento de la autogestión educativa en los entornos rurales.

Para los participantes, estos modelos deben fundamentarse en enfoques como el desarrollo humano y el desarrollo a escala humana y poder ser replicable en los diferentes contextos que conforman la ruralidad en Norte de Santander. El enfoque de desarrollo a escala humana propuesto, “se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología” (Max-Nee

f,1998) y además, reconoce la necesidad de promover diálogos entre los procesos globales con las prácticas locales, la dimensión personal con la dimensión social y la planeación como un ejercicio político de vivencia de la libertad y la autonomía de la sociedad civil y de esta con el Estado. En línea con estas aseveraciones, la OCDE (2021a) plantea que:

“El mundo ha visto una creciente desconexión entre el imperativo del crecimiento infinito y los recursos finitos de nuestro planeta; entre la economía financiera y la economía real; entre ricos y pobres; entre el concepto de nuestro producto interno bruto y el bienestar de las personas; entre tecnología y necesidades sociales; y entre la gobernanza y la percepción de la falta de voz de las personas. Nadie debería responsabilizar a la educación de todo esto, pero tampoco se debería subestimar el papel que desempeñan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores de las personas en el desarrollo social y económico y en la configuración de los contextos culturales” (p. 3).

En línea con lo anterior, desde la perspectiva de la ciudadanía global e intercultural, se reconoce la necesidad de fortalecer la infraestructura y el sistema etnoeducativo desde el enfoque diferencial étnico, de tal manera, que se responda a las necesidades de los pueblos indígenas atendiendo a la interculturalidad; contribuyendo además, a la apropiación de los valores del ciudadano universal, tanto en las comunidades indígenas como en las poblaciones campesinas, quienes desde su cosmovisión de mundo se reconozcan en una perspectiva planetaria, como sujetos políticos e históricos, que interactúan con un mundo interconectado, complejo y cambiante.

En el eje de construcción de ciudadanía fronteriza, se plantean como desafíos posibilitar no solo el acceso y la permanencia de la población diversa, entre los cuales se encuentran los migrantes y las víctimas del conflicto armado, sino además, poder garantizar desde la escuela tanto la garantía como el goce efectivo de sus derechos, lo cual solo es posible mediante un trabajo articulado entre el Estado, los gobiernos locales y la ciudadanía, en un ejercicio conjunto donde se fortalezca la construcción participativa y el cuidado de lo público (Patarroyo, 2011), y la definición de políticas públicas educativas a través de ejercicios como el desarrollado para la construcción del *Pacto por la Educación 2050*, que faciliten además de su formulación, su apropiación y seguimiento a la implementación.

Finalmente, la educación para la paz y la convivencia plantea desafíos tanto para el Estado como para la comunidad educativa, con especial énfasis en los maestros y las familias. En cuanto a los desafíos que le competen al Estado para mitigar la violencia estructural que afecta los pobladores rurales, se encuentran el mejoramiento de condiciones de infraestructura,

vías de acceso, servicios públicos y planta docente en las instituciones educativas rurales, además de otras iniciativas que garanticen la permanencia y eviten la deserción escolar como la implementación de la jornada única, la adecuación de comedores infantiles, el transporte escolar y la inversión en estrategias claves en Norte de Santander, por ejemplo, los Hogares Juveniles Campesinos, que según los sujetos de investigación, se encuentran en abandono y se han logrado mantener gracias al esfuerzo de las comunidades campesinas. En esta línea, si bien el estatus económico y medios con que cuentan los estudiantes afectan su rendimiento escolar y sus proyecciones a futuro, “también está asociada con algunas características que distinguen a las escuelas urbanas, como la disponibilidad de mejores y más recursos, mayor autonomía en la asignación de los recursos y una oferta adecuada de profesores” (OCDE, 2013, p.4).

Con relación a la responsabilidad del Estado, es clave contar con funcionarios comprometidos y promotores de buenas prácticas, entre los cuales se encuentran los maestros, funcionarios de las alcaldías y de instituciones como el Sena, entre otras. Lo anterior contribuye a disminuir los riesgos de deserción escolar, y, por ende, evitar que los jóvenes ingresen a grupos armados al margen de la ley o se vinculen a economías ilegales como el cultivo de coca, al ser una de las principales oportunidades que se ofrecen en los entornos rurales del norte del departamento, que integran el Catatumbo.

Es claro que una educación ética que contribuya a la construcción de una paz territorial requiere la articulación, corresponsabilidad y compromiso de toda la comunidad educativa, desde una educación centrada en el ser, que promueva el reconocimiento de imaginarios frente a la educación y a los planes de vida de los jóvenes en la ruralidad. Los jóvenes que no se integran a las ofertas ilegales y rentables que ofrecen los entornos rurales, migran en busca de oportunidades a los sectores urbanos, pues no encuentran garantías ni condiciones para sacar adelante sus planes de vida. En su entorno no tienen posibilidades de acceso a tierra ni a otros factores productivos, ni cuentan con la posibilidad de relaciones laborales y comerciales claras y justas, pues la oferta es informal, con bajos ingresos y gran esfuerzo. “Ser joven en el campo es, en muchos casos, no vivir como joven. Pasar de una infancia acelerada a una adultez forzada que significa desempeñarse en labores físicamente exigentes, con pocos ingresos y ser minusvalorado por la sociedad” (Serrano, 2016).

En todo este escenario, se hace necesario la transformación de imaginarios y prácticas, donde la labor del maestro es clave, pues “cada modificación de la institución escolar obliga a reconsiderar también la función del maestro. (...) El maestro no puede limitarse al papel estático de transmisor de conocimientos” (Rohrs, 1983), por el contrario, debe “esforzarse por

encontrar el sentido original de la función de mediador, que plantea y profundiza las preguntas, pero participando él mismo en ese proceso” (Misión para la transformación del campo, 2015a, p. 50), siendo capaz de integrar a distintos miembros de las comunidades educativas, promoviendo la reflexión y el aprendizaje permanente de todos sus miembros, pues el aprendizaje permanente se reconoce como “algo fundamental para que los adultos mejoren sus habilidades y se vuelvan a capacitar en un mundo cambiante”. (OCDE, 2021b, p. 3).

Las principales estrategias para la reducción de brechas de la educación rural en Norte de Santander

A partir de un ejercicio de contrastación de aportes de los actores clave y con el ánimo de evidenciar la comprensión de los datos cualitativos como “redes de sentido” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 157) de acuerdo con la afinidad, complementariedad y/o diferencia, se analizan las estrategias propuestas en el tercer eje de trabajo del Pacto por la Educación 2050, a partir de su articulación con los demás ejes. Adicional a esto, se encuentra que las estrategias identificadas se suscriben a los campos conceptuales de la ciudadanía global e interculturalidad, la convivencia pacífica, la educación inclusiva: diversidad e identidad, la memoria histórica y reconciliación, el emprendimiento y economía solidaria y el desarrollo sostenible. En este sentido, el eje *Cierre de brechas en y con la ruralidad* funciona como horizonte de emergencias a partir del cual se analizan estas estrategias, además, de posibilitar la identificación de categorías teóricas clave para pensarse la educación rural.

Tabla 3

Estrategias de la educación en Norte de Santander para el cierre de brechas en y con la ruralidad

EJES						
ESTRATEGIAS	1. DESARROLLO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI		2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	4. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA FRONTERIZA	5. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA	
	Formación en segundo idioma		Formación en competencias medioambientales	Economías de frontera	Familia como eje de paz y convivencia	
	Uso y apropiación de TIC		Mejoramiento de prácticas ecológicas	Desarticulación de violencias culturales: xenofobia	Infancias y proyectos de vida	
	Competencias ciudadanas y socioemocionales		Fortalecimiento de mercados campesinos	Identidad del estudiante migrante	Formación en habilidades comunicativas	
	Investigación en el aula e innovación curricular		Cultura de consumo de productos locales	Políticas y legalización de estudios	Didácticas y paz	
	Fortalecimiento de los proyectos de vida		Transversalidad y trazabilidad del proyecto de educación ambiental		Escuela como esfera pública: Transversalidad y Memoria Histórica	
	Capacidades para la lectura de contexto		Descentralización del SENA		Fortalecimiento de Escuela de padre y Manuales de Convivencia	
	Construcción de redes y alianzas interinstitucionales		Media Técnica pertinente			
	Adaptabilidad al cambio					
	CATEGORÍAS ARTÍCULADORAS					
	Ciudadanía global e interculturalidad	Convivencia Pacífica	Educación inclusiva: Diversidad e identidad	Memoria histórica y reconciliación	Emprendimiento y economía solidaria	Desarrollo sostenible
3. CIERRE DE BRECHAS EN Y CON LA RURALIDAD						

3. CIERRE DE BRECHAS EN Y CON LA RURALIDAD

Nota: Esquema que presenta el encuadre propuesto para analizar las estrategias frente a la educación en Norte de Santander para el cierre de brechas en y con la ruralidad. Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de los hallazgos se identifican las principales estrategias asociadas al cierre de brechas en y con la ruralidad en cada uno de los ejes del pacto: Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; Educación para el desarrollo sostenible; Construcción de ciudadanía fronteriza y Educación para la paz y la convivencia.

En este sentido, la formación en un segundo idioma, el uso y apropiación de TIC, el fortalecimiento de las competencias lecto-escriturales, el desarrollo de competencias ciudadanas y la adaptación al cambio en entornos rurales, constituyen las principales estrategias en el marco del desarrollo de capacidades para el siglo XXI y para la ciudadanía global e intercultural. Lo anterior demanda adelantar procesos de investigación e innovación curricular y de cualificación docente, que permitan a partir de la lectura crítica del contexto rural, fortalecer las apuestas didácticas y curriculares para una educación de calidad pensada desde el campo, pero con una proyección global. Esto permitirá fortalecer no sólo los proyectos de vida individuales sino también, las apuestas colectivas a partir de la construcción de redes y alianzas interinstitucionales.

Respecto a lo anterior, es necesario agregar que la educación rural debe conectarse con procesos de desarrollo local y agropecuario, que no solo busquen el cumplimiento de los estándares educativos preestablecidos (pruebas Saber), sino que permitan desarrollar desde el emprendimiento y la economía solidaria, proyectos productivos para superar las precarias condiciones económicas de las familias, fortalecer los mercados campesinos y la cultura de consumo de productos locales. Una de las iniciativas claves en esta línea es la implementación de lo que se denomina como “*escuelas de café y escuelas de cacao*” al ser estos, dos de los principales cultivos en la mayoría de los municipios de Norte de Santander.

En cuanto a la educación para el desarrollo sostenible se identifican como estrategias no sólo la formación en competencias medioambientales sino también, el mejoramiento de prácticas ecológicas. Esto requiere ejercicios de transversalidad y trazabilidad de los proyectos educativos ambientales frente a las problemáticas medioambientales del entorno rural; así como la descentralización del SENA que posibilite una media técnica pertinente a las necesidades del campo.

Por otro lado, se identifican estrategias relacionadas con la construcción de ciudadanía fronteriza y la respectiva desarticulación de violencias culturales contra el estudiante migrante (xenofobia), así como desafíos respecto a las políticas de legalización de estudios. Se requiere de esta manera, una educación inclusiva que respete la diversidad e identidad del estudiante migrante y de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes diversos en general. Desde la memoria histórica y reconciliación, también son necesarios los programas de arraigo al territorio y resistencia frente al desplazamiento forzado.

Finalmente, frente a las estrategias relacionadas con la educación para la paz y la convivencia, particularmente se identifica a la familia como eje fundamental y a la escuela como esfera pública que puede favorecer el diálogo de saberes y procesos de construcción de paz. Se asume como estrategia, fortalecer los proyectos de vida desde las infancias, así como las escuelas de padres. Lo anterior se sustenta sobre la base de que, para favorecer la sostenibilidad de la cultura de paz es necesario un trabajo mancomunado con las familias, donde éstas reconozcan la importancia de este tipo de procesos y permitan desde las infancias, generar una renovación generacional; de lo contrario, tanto las políticas como los proyectos terminan quedando en voluntades de unos pocos y no en procesos reales, sostenibles y de empoderamiento. En este sentido, se requiere de la escuela didácticas innovadoras en educación para la paz, así como el fortalecimiento de las escuelas de padres y manuales de convivencia.

Conclusiones

Como conclusión se expone la necesidad de construir un nuevo modelo para el abordaje de las problemáticas referidas a la educación rural, que posibilite un protagonismo activo de sus habitantes en la identificación de las necesidades producidas por el contexto y que, desde procesos formativos, éstos puedan estar capacitados para proponer posibilidades de acción de mayor pertenencia y calidad. Se trata de asumir un ejercicio diferente que integre el conocimiento y la vivencia del territorio a los procesos educativos y que involucre desde un enfoque multisectorial a los organismos públicos, al sector privado y a organizaciones no gubernamentales, en la generación de políticas integradas que se ajusten a las necesidades de las regiones rurales con desafíos políticos diferentes. Para tal fin, la articulación entre sociedad rural, educación rural e instituciones del Estado, debe ser sólida.

En este sentido, recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales, para la construcción participativa de la política pública en materia de educación, es una acción indispensable tanto para la construcción de subjetividades como para el fortalecimiento de la esfera pública disminuida por las condiciones desafiantes de la ruralidad. Esto permite asumir la educación desde su función política como garante de procesos de desarrollo y construcción de paz. Así las cosas, se requiere una apuesta metodológica diferencial al discurso occidental de la construcción del saber, que sobrepase las lógicas de producción científica del conocimiento y logre integrar la investigación, la acción y la participación a las iniciativas de las comunidades.

Esta investigación se constituyó en una posibilidad de discutir categorías tales como educación rural, ciudadanía global e interculturalidad, educación inclusiva: diversidad e identidad, convivencia pacífica, memoria histórica y reconciliación, emprendimiento, economía solidaria, desarrollo sostenible, formación docente y contextualización curricular. En este sentido, los principios, desafíos y estrategias frente a la reducción de brechas en la educación rural en Norte de Santander se suscriben en estos campos conceptuales y plantean el necesario ejercicio de decolonización y fortalecimiento de la esfera pública, como perspectiva teórica a profundizar en la búsqueda de un modelo educativo endógeno, que reconozca otras epistemologías y propuestas metodológicas, en diálogo con las ideas fundamentales en la experiencia de los actores que hacen presencia en el territorio.

Para finalizar, la educación en los contextos rurales debe convertirse en oportunidad para la movilidad social, que posibilite gestar en las juventudes, nuevos referentes de futuro y posibilidades para la construcción de proyectos de vida con arraigo territorial. La educación en lo rural, debe sentar las bases de la democratización de oportunidades en un territorio concreto y

protagonizado por la misma población en trabajo intersectorial con otros actores tales como el gobierno, las universidades, el sector productivo y la sociedad civil, reconociendo la importancia y potencia que tiene lo rural en Colombia.

Bibliografía

Amadio, M., Opertti, R., Tedesco, J.C. 2014. Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions. ERF Working Papers, No. 9. París: UNESCO.

Bolaños, T. y Flisi, I. (2017). Enfoque diferencial e interseccional. Bogotá: Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas – UARIV.

Bolívar, S. (2019). Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819. Co-Herencia, 16(31), 397–424. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.31.13>

Consejo Nacional de Planeación. (s.f.). Metodología cualitativa Metaplan. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeacion/Qu%C3%A9%20es%20Metaplan_V2.pdf

Fals Borda y Rahman. (1991). La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo. En Salazar, María Cristina (comp). La investigación acción participativa. Indicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular.

Garzón, J., Cuesta, I. y Zárate, L. (2020). Inseguridad en el Catatumbo: El punto débil de la transformación territorial. Bogotá: Fundación ideas para la paz – FIP.

Grabe, V., Leal, K., Jiménez, M., y Gutiérrez, V. (2017). Educación para la Transformación Regional. Visiones y propuestas de docentes de Tibú, El Tarra y Sardina-ta. Cúcuta: Diócesis de Tibú.

Hurtado de Barrera, J. J. (2006). Metodología de la Investigación Holística. 4ta Edición. Baruta (Baruta), Venezuela: Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina.

- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- MEN (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – MEN.
- Misión para la transformación del campo (2015a). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación DNP.
- Misión para la transformación del campo (2015b). *Informe. Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia, brechas y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- NOREF – NRC (2014). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Bogotá: Consejo Noruego para los Refugiados NRC.
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación -DNP.
- OCDE (2013). *PISA in Focus: ¿Qué hace diferentes a las escuelas urbanas?* España: OCDE:
- OCDE. (2015). *Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas*. Bogotá: OCDE.
- OCDE (2021a) *Building the future of education*. Israel: OECD.
- OECD (2021b), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Park; Peter. (1990). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En Salazar, María Cristina (comp.). *La investigación acción participativa. Indicios y desarrollos*. Editorial Popular. Madrid, 1991.
- Patarroyo, L. (2017). *Educaciones rurales, reconocimiento del derecho a la educación de la población rural*. Bogotá: CINEP.

- Pérez, E. (2001). Una visión del desarrollo rural en Colombia. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- PNUD. (2015). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf
- PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDH, PNUD. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf
- Rohrs, H. (1983) Ellos revolucionaron la educación. El correo de la UNESCO, una ventana abierta al mundo, 36, 20-23.
- Secretaría Técnica Mesa Nacional de Educación Rural (2017). Propuesta sobre la Mesa Nacional de Educaciones Rurales orientadas al desarrollo rural y sobre la metodología para la participación. Revista Tumbutú. 6(3). 133-117.
- Serrano, J. (2016). Tensiones que enmarcan las decisiones sobre educación rural. Exposición en el Conversatorio Hablemos de la ruralidad en la Colombia del postconflicto. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - MEN.
- UNESCO. 2021. Futures of education. Learning to become. Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación. París: UNESCO.