

7

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año IV - Marzo 2023 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **PABLO DANIEL GARCÍA**

Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad

New enrollments in the universities of the Buenos Aires suburbs: characteristics and trends to think about the beginnings of the university

- **MARIA ELENA SUA TARAZONA**

Calidad de la educación rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural

Quality of rural education in Colombia: social inequalities, educational social function and rural curriculum

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA: DESIGUALDADES SOCIALES, FUNCIÓN SOCIAL EDUCATIVA Y CURRÍCULO RURAL

*Quality of rural education in Colombia: social inequalities,
educational social function and rural curriculum*

MARIA ELENA SUA TARAZONA*

Recibido
13|04|22

Aceptado
16|03|23

Artículos
científicos

RESUMEN

La calidad de la educación rural es abordada desde los intereses investigativos del campo académico y de organismos internacionales –UNESCO, CEPAL, ILPES, OCDE– cuyas publicaciones educativas influyen en las decisiones de la Política Pública Educativa. Lo anterior se evidencia a partir del análisis de las publicaciones oficiales y académicas. El artículo indaga: ¿qué categorías dan cuenta de la calidad de la educación rural en Colombia? Con el propósito de identificar las categorías de análisis comunes y describir los aportes al entendimiento de por qué se produce la brecha en calidad educativa de la educación rural versus la urbana en Colombia. Es una investigación documental con diseño cualitativo que usa como técnica la revisión documental en dos fases: heurística y hermenéutica. Se ubicó la literatura de tipo académico y oficial disponible en Base, Eric y Proquest durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Los hallazgos remiten a tres categorías comunes de análisis entre los documentos estudiados: Desigualdades sociales correlacionadas con el derecho a la educación rural, Función Social de la Educación Rural y Currículo en conexión con la Calidad de la educación rural. En suma, la documentación revisada coincide en sus análisis a partir de las mismas categorías para los países en desarrollo con relevancia para Colombia.

Palabras clave: calidad educativa rural, función social educativa, desigualdades sociales, currículo rural.

* Mg. en Gestión de la Tecnología educativa, Universidad de Santander, Colombia. Esp. en Lúdica Educativa, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Lic. en educación Primaria, Pontificia Universidad Javeriana. Integrante del grupo de investigación CIEDUS, Universidad Santiago de Cali. Coordinadora de Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario Guicán. Doctoranda en Educación, Universidad Santiago de Cali. ORCID: [0000-0002-5252-4899](https://orcid.org/0000-0002-5252-4899). Correo electrónico: maria.sua05@usc.edu.co

ABSTRACT

The quality of rural education is approached from the research interests of the academic field and international organizations –UNESCO, ECLAC, ILPES, OECD– whose educational publications influence the decisions of the Public Education Policy. This is evidenced from the analysis of official and academic publications. The article inquired which categories account for the quality of rural education in Colombia? With the purpose of identifying the common categories of analysis and describing the contributions to the understanding of why the gap in educational quality of rural versus urban education in Colombia. It is a documentary research with qualitative design that uses as a technique the documentary review in two phases: Heuristic and hermeneutic. The academic and official literature available in Base, Eric and Proquest during the first two decades of the 21st century was located. The findings refer to three common categories of analysis among the documents studied: Social inequalities correlated with the right to rural education, Social Function of Rural Education and Curriculum in connection with the Quality of rural education. In sum, the documents reviewed coincide in their analyses based on the same categories for developing countries with relevance for Colombia.

Key words: rural educational quality, educational social function, social inequalities, rural curriculum.

Introducción

En Colombia, de acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 2021, 67,5% de las sedes educativas están ubicadas en zonas rurales (DANE, 2022). Ese porcentaje obliga a prestar atención sobre la calidad de la educación rural, sobre todo porque los alumnos de estas zonas no obtienen los mismos resultados que los estudiantes urbanos.

La política pública educativa del MEN indica como meta alcanzar la excelencia en calidad educativa (MEN, 2016), sin embargo, no toma en cuenta las particularidades de los contextos rurales en los que se desarrolla; aun así, tiene como propósito el mejoramiento de la calidad educativa en sus diferentes niveles. Las autoridades han centrado su interés en la cobertura, sin reconocer los procesos que al interior de la escuela rural se generan.

En consecuencia, ha sido difícil disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano: la desigualdad de oportunidades educativa continúa, no hay apropiación de las nuevas tecnologías, ni una aplicación de un currículo eficiente y diferenciado, existe aislamiento entre las sedes y su comunidad educativa, presencia de factores de violencia y pobreza en muchas zonas rurales del país; y bajos resultados de las pruebas externas. Todo ello cuestiona la calidad de la escuela rural; las diferencias entre escuela rural y urbana son considerables, y los maestros debaten en torno a esto, principalmente sobre la falta de contextualización.

Dentro de la literatura investigativa y los discursos institucionales disponibles para identificar y comprender las problemáticas de la calidad educativa de la educación rural en Colombia, se identifican las posturas de organismos internacionales que aportan a su comprensión el abordaje de unas categorías investigativas o de profundización que describen las realidades contextuales y que forman parte de la fundamentación de la política pública educativa de Colombia; coligado a esto, existen investigaciones educativas enfocadas en Latinoamérica, específicamente en Colombia que refieren estas mismas categorías, pero asumidas desde otra perspectiva pedagógica y otorgándole voz a los sujetos sociales educativos.

Este artículo es producto de una investigación documental de diseño cualitativo, definida por Hurtado (2010) como el proceso que usa el investigador para recopilar información, revisarla, analizarla y seleccionarla con el objetivo de alcanzar el conocimiento y comprensión más profundo del evento que investiga. Se desarrolló mediante una revisión documental, a partir de la búsqueda de diferentes artículos científicos y documentos oficiales. Con este propósito se clasificaron documentos elaborados en el campo académico y documentos internacionales emitidos por organismos de influencia directa en el campo educativo como la UNESCO, CEPAL, ILPES, OCDE, así como documentos nacionales emanados por el MEN,

Departamento de Planeación Nacional (DPN), Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y programas estatales de educación. La identificación, selección, valoración de idoneidad e inclusión de la información en este documento se hizo a partir de bases de datos como Base, Eric y Proquest, y se estableció como periodo de revisión las dos primeras décadas del siglo XXI.

Metodología

La construcción de este documento se abordó en dos fases: heurística y hermenéutica (Barbosa et al., 2013). La primera correspondiente a las etapas de definición de los objetivos, búsqueda y organización de la información bibliográfica y la segunda al análisis e interpretación de la información, de acuerdo con las orientaciones de Figueroa (2017) para la construcción de este tipo de documentos.

La fase heurística tuvo como objetivo identificar las categorías de análisis desde las que se aborda la calidad de la educación rural para explicar su correlación con aspectos contextuales, o la forma en cómo representan problemáticas que inciden en la calidad educativa que se ofrece en la ruralidad y que se reflejan en los modelos de educación flexibles desarrollados en estos sectores. A partir de la definición, se llevó a cabo la búsqueda de los documentos en las bases de datos Eric, Proquest y Base con los tesauros “Calidad educativa y educación rural” o “Educational quality and rural education”, privilegiando los documentos académicos disponibles en revistas y documentos oficiales provenientes de organismos internacionales y estatales de influencia directa en educación.

En esta fase se identifican 1598 registros, provenientes de Proquest (1059), Eric (322), Base (216), y 1 registros adicional de otras fuentes y fuera el rango de tiempo establecido, por considerarlo relevantes para el estudio. Para la organización de la información se realizó un proceso revisión de duplicidad, se aplicó un proceso de cribado y se validó su idoneidad. Finalmente, quedaron 37 referencias: 26 documentos académicos y 11 oficiales.

La fase hermenéutica consistió en el análisis documental categorizando los documentos a través del proceso de indización por términos comunes que definen el contenido de cada documento. Se organizaron analíticamente en tres ejes temáticos en torno a la calidad de la educación rural en Colombia: Desigualdades sociales en el derecho a la educación rural en Colombia, Función social de la educación rural; y Currículo en conexión con la calidad de la educación rural.

Desigualdades sociales en el derecho a la educación rural en Colombia

Desde los discursos oficiales de organismos internacionales (OI) se reconoce que la educación es un derecho que, en ejercicio, puede equiparar las desigualdades sociales; en especial si es de calidad; sin embargo, en la actualidad, este derecho no se garantiza para muchas poblaciones a nivel mundial, situación con incidencia en Latinoamérica incluida Colombia.

La UNESCO (2019) apunta que “cerca de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo no estaban escolarizados en el 2018” (p. 52), y expone que mayormente se encuentran en países en desarrollo y en comunidades marcadas por condiciones de pobreza y desigualdad social; la Política pública Educativa (PPE) en Colombia retoma estos planteamientos para fundamentar sus acciones estratégicas. Particularmente, en América Latina (AL), la diversidad entre un país y otro, incluso al interior de una entidad territorial, devela desigualdades sociales que condicionan los procesos educativos. La Comisión Económica para AL y el Caribe (CEPAL) destaca el desequilibrio en la distribución de la riqueza y el bienestar material e identifica esta realidad como un “fenómeno de heterogeneidad territorial” (CEPAL, 2016, p. 93).

Desde los análisis institucionales y estatales, a las condiciones de desigualdad se asocia la desescolarización como condicionante de las oportunidades de progreso, así se afirma que “el lugar de nacimiento o residencia así como el género, la raza o la religión determinan las oportunidades y condiciones socioeconómicas e incide en la realización de los derechos políticos, económicos y sociales y puede ser una fuente de discriminación” (CEPAL; ILPES, 2012, p. 12). Igualmente se denota la identificación de estas condiciones, categorizadas como factores de discriminación, con mayor presencia en ciertas comunidades con desfavorecimiento económico y social. Los planteamientos de los OI identifican las desigualdades sociales como una categoría con incidencia directa en la calidad de la educación rural que asume la PPE de Colombia.

A la par, se ubica a las comunidades rurales en la categorización de población vulnerable y con baja prioridad dentro de las metas de los sistemas educativos (UNESCO, 2004); por consiguiente, es la educación el mecanismo para acceder a condiciones de equidad que permitan mejorar sus condiciones de vida. También, es el reflejo de las condiciones y capacidades de las entidades territoriales y evidencia la brecha entre ricos y pobres que, según los datos del informe de seguimiento de la educación en el mundo para 2019, el 19% de la población en edad escolar de educación primaria de países pobres no se encuentra escolarizada, frente a un 2% de países desarrollados; en secundaria el porcentaje asciende a un 61% sin escolaridad en comparación con un 8% en países con ingresos altos (UNESCO, 2019). El Plan

Especial de la Educación (PEER, 2018) para Colombia, en el apartado del diagnóstico de la educación rural, apunta que para 2017, cerca del 23,28% de la población colombiana habitaba en la ruralidad y ocupaba el 80% del territorio nacional por su alta dispersión. Por otra parte, el 34,8% de la población está identificado con pobreza multidimensional lo que afecta la calidad de vida y denota la ausencia de derechos como la educación, salud, vivienda, trabajo, agua potable y saneamiento básico.

El estudio de Segura y Torres (2020) sostiene que los principios de orden neoliberal se implantaron en el país desde la década de los 90 y fundamentan la política pública. Estos principios han contribuido a aumentar las desigualdades sociales entre los pobladores rurales y urbanos. Asimismo, anota que existen necesidades insatisfechas en las comunidades rurales como el “acceso a la propiedad, la superación de la pobreza y el establecimiento de infraestructura social” (p. 74). Como consecuencia de esta condición se genera el desarraigo y la migración a las ciudades que está influenciada por los efectos colaterales de la violencia, la presión de los grupos armados y el mismo éxodo rural.

Lo anterior incide en la educación rural tanto en acceso y permanencia de los estudiantes, como enuncian Segura y Torres (2020). En áreas vulnerables con poblaciones impactadas por la violencia, el conflicto armado genera desplazamiento y obliga a los niños y jóvenes a abandonar sus estudio; esto refleja que las desigualdades sociales se convierten en un factor decisivo para el acceso y permanencia en el sistema educativo (UNESCO, 2011) y destaca los errores en la Política Pública Educativa (PPE) proyectada para los países pobres que sufren este flagelo, como Colombia. Caro y Kárpava (2020) en la investigación bibliográfica de corte cualitativo, analizan la influencia de los factores de violencia en la calidad educativa en Colombia y concluyen lo siguiente:

La eficiencia, la eficacia, la equidad son las dimensiones que más ha vulnerado la violencia directa y estructural. El desplazamiento de las familias genera deserción, haciendo que los menores no logren culminar los ciclos escolares, generando repetición del grado nuevamente. Esto genera bajos índices de promoción donde los menores no alcanzan los objetivos curriculares. (Caro y Kárpava, 2020, p. 35)

En las esferas sociales más vulnerables, la posibilidad de acceso a la educación se relaciona con los niveles de pobreza debido a fenómenos como la discriminación, conflictos armados y la pertinencia de las acciones gubernamentales (UNESCO, 2004). Los documentos oficiales nacionales fundamentados en los pronunciamientos de las organizaciones internacionales –UNESCO, OCDE, Banco Mundial, entre otros– destacan la necesidad de analizar las condiciones de acceso a la educación de los miembros de las comunidades más vulnerables.

No obstante, las investigaciones educativas colombianas como las de Ávila (2017), Celis et al. (2015), Herrera (2020), Lozano (2019), Segura y Torres (2020) identifican a las desigualdades sociales como condicionante para la garantía de ingreso y permanencia dentro del sistema educativo, y las asocian a valoraciones desde la igualdad que no reconoce la diversidad de género, discapacidades, etnias, emergencias, desastres, violencia, entre otros. En ese sentido lo enuncia la tesis doctoral de Ávila (2017) cuando destaca:

La calidad de la educación debe verse a la luz de las circunstancias que rodean los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, puesto que los indicadores evaluativos no garantizan una evaluación equitativa, debido a las características de los educandos, las condiciones de igualdad en que reciben la educación, emergencia de conflictos, situaciones de tipo social y económico, entre otros factores que crean desigualdades y deben tenerse en cuenta en toda política educativa encaminada a mejorar la igualdad. (p. 17)

En el mismo sentido, Celis et al. (2015) investigan la brecha que se genera, a partir de las desigualdades sociales, entre los niveles de educación media y superior en Colombia, a partir del análisis de dos categorías: desigualdades entre planteles y la eficacia escolar. Para los autores es condicionante al desempeño académico e institucional la pobreza y la desigualdad de los municipios donde se ubica el establecimiento educativo lo que incide en forma negativa en los resultados escolares, volviéndolos más inequitativos.

Con especificidad en la educación rural, y particularmente sobre la desigualdad presente en el contexto colombiano, Lozano la relaciona con el derecho a la educación a partir de dos criterios: aceptabilidad y adaptabilidad. El autor cataloga como desigualdades sociales en lo educativo a las diferencias entre el medio rural y el urbano, destaca que en la ruralidad la desigualdad se evidencia por el bajo nivel educativo de la población, siendo inferior el promedio de población rural menor a 15 años que accede a educación secundaria y media, con una diferencia de al menos 20% frente a quienes proceden de contextos urbanos y la mitad de los establecimientos educativos reflejan desempeños en nivel bajo e inferior, de acuerdo con los datos del DANE (2015). Insiste que se presentan deficiencias en la aceptabilidad de la oferta formativa y, como consecuencia, las comunidades rurales terminan recibiendo una educación impuesta de manera unilateral por parte de la escuela sin la participación de miembros de las comunidades educativas rurales.

Vargas (2017) presenta un comparativo de los recursos tecnológicos con que cuentan las sedes educativas rurales y urbanas e identifica un desequilibrio significativo en herramientas TIC lo que muestra las desventajas de los estudiantes de los sectores rurales. El autor precisa “es

evidente que la ruralidad de Colombia ha generado limitaciones y desigualdades, especialmente en el sector educativo en donde los indicadores y estadísticas demuestran unas diferencias marcadas en términos negativos en relación con el sector urbano” (p. 129).

Al considerar la educación rural como garantía de derecho para las comunidades rurales en el país, es importante reconocer factores de tipo sociocultural y económico que inciden en las condiciones que se presentan en el sector. Como determinante para marcar las desigualdades sociales se identifica a la pobreza que Stezano (2021) define, más allá de lo económico, es decir, donde convergen condiciones materiales -patrón de privaciones, necesidad y limitación de recursos-, económicas -nivel de vida, desigualdad y posición económica, y sociales -ausencia de titularidad, carencia de seguridad básica, exclusión, dependencia y clase social-. Para concretar esta posición se identifican como determinantes “aspectos como la educación, la salud, el trabajo y la vivienda” (Gaudin y Pareyón, 2020, p. 14).

Las desigualdades sociales presentes en los sectores rurales de Colombia son determinantes para la garantía de acceso a los derechos sociales a los que los pobladores tienen derecho; sin embargo, es en los sectores rurales donde se observa con mayor énfasis los efectos por la pandemia del covid-19 (Grupo Banco Mundial, 2020) que deben abordarse de forma diferente a las tradicionalmente conocidas. Así, se enfrenta el reto de asegurar la permanencia dentro del servicio educativo y la garantía de aprendizaje que, desde antes, para los contextos rurales y minorías étnicas, entre otros, eran significativamente bajos, con avances lentos y marcadas condiciones de inequidad. Para Colombia, las desigualdades sociales son factor común en la ruralidad a lo que se suma las deficiencias en educación rural a falta de recursos pedagógicos, didácticos, tecnológicos e inclusive de pertinencia en la formación del profesorado que trabaja en estos contextos.

En este mismo sentido, De Usuga y Cortés (2020) señalan que los estudiantes más afectados por la pandemia son los de las zonas rurales del país, quienes históricamente han vivido condiciones de desigualdad, inequidad y ausencia de recursos tecnológicos, didácticos y materiales adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, porque recibir clase no es lo mismo que aprender (Banco Mundial, 2019) y que, a pesar de los esfuerzos por continuar, durante el confinamiento con la aplicación de estrategias didácticas como las guías de autoaprendizaje, estas no se articularon con las realidades, necesidades y condiciones de la ruralidad.

En Colombia, las desigualdades sociales inciden en las garantías de acceso y permanencia dentro del sistema educativo y en calidad educativa desde la perspectiva de los aprendizajes que alcanza el estudiantado, en especial para las poblaciones vulnerables como las

rurales e indígenas, esto sucede dadas las consecuencias que generan, fenómenos como la discriminación, el conflicto armado, la ausencia de servicios básicos; inequidades que se agudizaron en época de pandemia y que enfrenta como retos la educación.

Función social de la educación rural en Colombia

En el abordaje de la educación rural, las potencialidades de la ruralidad como vinculantes al progreso y desarrollo de las comunidades rurales, deben ser dinamizadas desde el contexto educativo, así lo establecen Abós (2020) y Boix (2019). Aunque realizan sus estudios en España, sus aportes son relevantes para profundizar en el interés de este escrito, y revisar la categoría de función social de la educación en Colombia como agente dinamizador de cambio en el sector rural. Abós (2020) señala que “el valor de la escuela en el medio rural como motor de cambio de los territorios rurales y origen de muchos de los desafíos de sus docentes son dos de las ideas básicas, ambas implicadas en procesos de innovación” (p. 43); por esta razón enuncia, desde la perspectiva de diversidad que converge en los escenarios de la ruralidad, una escuela abierta, conectada con el territorio, local, con un espacio digital e inclusiva que enseña a aprender. El mayor reto de la educación rural es alcanzar pertinencia desde la multiculturalidad y diversidad que se presentan en los escenarios rurales y que permean el aula, por lo que deben ser insumo principal de las propuestas de aprendizaje que proponen la escuela.

Boix (2019) considera en el estudio del currículo y la escuela rural en Cataluña, España, que el currículo debe ser respetuoso con los entornos rurales y arraigado al territorio, a los saberes ancestrales y contextuales con inclusión y calidad y que logre sugerir didácticas desde la transversalización y aprendizajes comunes para atender la multigradualidad. Para entender el currículo de la educación rural con que se desarrollan las prácticas del aula multigrado en Colombia, es útil referir los aportes Arias (2017), Ávila (2017), Herrera y Buitrago (2010) desde los que se estudia como reflejo de la función social de la educación rural la pertinencia del currículo.

Por su parte, Arias (2017) asegura que la educación rural está supeditada a procesos de enseñanza aprendizaje externos e impuestos y lejos de las prácticas sociales, saberes, ideas y cultura de los pobladores rurales, además docentes y directivos tampoco pertenecen a este contexto y transmiten ideas desde una concepción de modernidad que desconocen lo local. Igualmente, la educación rural se desarrolla a través de un currículo general bajo directrices o estándares de orden nacional y hegemónico que no vincula la diversidad propia de cada territorio y desconoce los saberes campesinos, identidad de la comunidad para la que va dirigido; se entiende que la función social de la educación se dirige a atender la diversidad de

los territorios, en un país como Colombia, para lo que se debe partir de “la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde habitan los campesinos” (Arias, 2017, p. 60). En este sentido se debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales del campesinado, lo cual indica que se debe construir teórica y metodológicamente esta vinculación y asegurar la participación de los campesinos en esta propuesta curricular.

Desde la postura de Ávila (2017), el currículo para el contexto rural debe cumplir con las expectativas de los sujetos sociales en las comunidades rurales y debe utilizar metodologías flexibles de tal forma que contribuya a disminuir la inequidad que permanece en estas comunidades. Herrera y Buitrago (2010) encontraron que, desde la percepción de los docentes, el currículo es adecuado para la educación rural, sin embargo, el estudio abre el “el debate sobre la pertinencia y eficacia de los currículos y las prácticas educativas en el sector rural, y su papel en la formación integral de los seres humanos del actual momento social” (p. 145). En los resultados evidencian que hay poca participación y compromiso de los docentes, directivos docentes, administrativos, egresados y vecinos en la evaluación periódica que se realiza al PEI y por tanto al mismo currículo rural.

Siendo así, la función social de la educación se refleja en la capacidad que tenga para ofrecer calidad. Ávila (2017) afirma que “no hay calidad educativa para el sector rural, no existe un modelo adecuado a los territorios para el desarrollo de los territorios y de acuerdo con los intereses y necesidades del campo, sobre todo en Colombia” (Giraldo, 2016; como se cita en Ávila, 2017, p. 223). También insiste en la necesidad de ajustar la política educativa en torno a la pertinencia del currículo, destaca que las pruebas evaluativas que se aplican a nivel estatal, no valoran la experiencia y las vivencias; por lo tanto, no están contextualizadas porque se aplica el mismo formato a todo el territorio nacional desconociendo las realidades en torno a los métodos de enseñanza y de recursos de aprendizaje, en general, presenta un insumo importante para abordar la calidad educativa en los sectores rurales.

En los sectores rurales, la educación se convierte en una forma de garantizar los derechos a sus pobladores y es una herramienta para afrontar los fenómenos que generan su vulnerabilidad, sin embargo, las zonas rurales en la región latinoamericana han sido desatendidas y presentan condiciones de inequidad. En esta línea, en Colombia, los gobiernos del siglo XXI, han impulsado iniciativas plasmadas en los documentos que sustentan la PPE como el Proyecto de Educación Rural fase I (PER, 2000) y fase II (2009), el Plan Especial para la Educación Rural (PEER, 2018) como muestra de un interés estatal para proyectar las acciones de atención a la ruralidad, a sus condiciones de diversidad, coligadas a aspectos socioculturales.

En el mismo sentido, Fernández et al. (2019) mencionan la teoría de la nueva ruralidad, como fundamento para diseñar las políticas públicas y disminuir las brechas que se presentan en los territorios de América Latina, para Chile, Colombia y México, enfatizan en planteamientos sobre la nueva ruralidad y desarrollo rural, pero que de continuar con la implementación de políticas sin atención a la territorialidad e inadecuadas, la convergencia económica tardará más décadas en lograrse. De acuerdo con la CEPAL (2018b), para Colombia, la reducción de la pobreza a la mitad se proyecta para el año 2027 y en 3% la pobreza extrema para el 2035.

Fernández et al. (2019) enfatizan que los agentes de cambio de lo rural lo constituyen los jóvenes y la atención a las condiciones de territorio en lo que es decisiva la educación que por ahora se encuentra enmarcada en un panorama de desigualdades sociales que representan restricciones para el desarrollo, dentro de lo que destaca: Mayor abandono escolar, menor acceso a educación superior, más embarazo adolescente, menor acceso a empleos en general y, en particular, a empleos remunerados. También enfrentan brechas respecto de los adultos rurales: tienen menor participación laboral, menos acceso a la tierra, a la oferta de extensión y al crédito para emprender actividades económicas.

En Colombia para comprender la incidencia de la pobreza, el conflicto armado, y otras problemáticas sociales, en el desarrollo y resultados de la educación rural, se han desarrollado estudios investigativos. Los aportes hechos por Martínez et al. (2016) y Vargas (2017) conllevan a reconocer que educación rural vincule las realidades propias del contexto colombiano, como el postconflicto desde la perspectiva de los Acuerdos de Paz. En este sentido, se considera que la apuesta de los acuerdos en Colombia son un escenario ideal para “disminuir las desigualdades y terminar las iniquidades entre los sectores urbano y rural, cerrar las brechas y sanar las heridas de un conflicto armado que vivieron varias generaciones de colombianos a partir de un sistema educativo con calidad e incluyente” (Vargas, 2017, p. 130).

Este factor es importante vincularlo desde la comprensión de las realidades de la educación rural en Colombia, dado que en los lugares donde desarrolla la etapa de postconflicto, actualmente, la población escolar la constituye los hijos de quienes en su niñez y juventud vivenciaron el conflicto armado. Este aspecto debe ser estudiado y considerado como un factor determinante para comprender las realidades y dinámicas en que se desarrolla la educación rural en el país y que debe ser priorizada desde la función social que cumple la escuela en estos territorios.

La función social de la educación rural en Colombia se refleja en la capacidad que tiene para afrontar diversos problemas y dar soluciones. Martínez et al. (2016) enuncian que para 2014, el analfabetismo en la población rural dispersa en mayores de 15 años ascendía al 12,5%,

y la permanencia dentro del sistema no alcanzaba el 48%. En atención esto, la Misión para la transformación del campo propuso en 2015 la “creación de un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales” (Martínez et al., 2016) acción que estaría bajo el liderazgo del MEN y el DPS. En coherencia, Vargas (2017) destaca que dentro de los planes nacionales para la reforma integral, con especificidad para educación rural, lo siguiente:

Con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el gobierno nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural. (p. 125)

Con lo expuesto hasta el momento, se reconocen investigaciones y aportes documentales de diferentes OI y de investigadores educativos que identifican las condiciones en educación. Se destacan fenómenos como pobreza, inequidad social, acceso a educación, currículos descontextualizados, entre otros, que dan cuenta del incumplimiento de la función social de la escuela en los territorios, en conexión a los procesos de progreso y desarrollo de las poblaciones beneficiarias de la educación e incluso falta de pertinencia ante las expectativas e intereses de los estudiantes y sus familias; mismos que se reflejan en la educación rural.

Currículo y calidad de la educación rural en Colombia

En Colombia, los resultados de las pruebas estandarizadas se consideran como el principal insumo para analizar la calidad educativa de las instituciones educativas. El Plan Especial de Educación Rural presenta un balance y analiza los resultados de las pruebas Saber de los grados tercero, quinto, noveno y once, resaltando que “los puntajes más altos lo obtienen las instituciones educativas ubicadas en las ciudades y aglomeraciones, tanto en lenguaje como en matemáticas” (PEER, 2018, p. 26 - 27). Además, en lectura crítica, área que se evalúa en el grado 11°, enfatizan en que hay una inminente necesidad de que la PPE abarque no solo cantidad, sino calidad educativa con el propósito de “reactivar el interés por una educación pertinente en los municipios con mayores consecuencias evidentes en relación con la existencia del conflicto armado” (PEER, 2018, p. 28), situación que afecta tanto el acceso y permanencia en el sistema como la calidad educativa.

Al comparar los resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11° se ratifica “la existencia de la brecha urbano-rural en secundaria y media, lo cual refuerza la idea que los mayores

problemas se concentran en estos dos niveles, tanto en temas de cobertura como de calidad educativa” (PEER, 2018, p. 29). Duarte et al. (2009) señalan que el Banco Interamericano de Desarrollo identifica falencias en el primer y segundo ciclo de la educación básica, ya que existe deficiencia en aprendizajes básicos como la construcción de los procesos lectores y escritores y se convierte en una limitante significativa en el camino del saber.

Por ejemplo, Demarchi (2020) asegura que, en teoría, la metodología usada en las pruebas externas busca valorar las competencias con las que los estudiantes logran vincular los conocimientos, alcanzados en cada nivel escolar para responder a situaciones propias del contexto. Lo anterior daría cuenta de que los procesos de enseñanza aprendizaje se centran en lo local; en realidad sucede lo contrario: es evidente una falla en el sistema, puesto que los resultados son bajos a causa de que los conocimientos se basan en ejemplos y conceptos abstractos, por lo que se requiere vincular escenarios del entorno del estudiante para lograr mejores procesos de comprensión, como ya se ha afirmado.

La calidad de la educación rural requiere tomar como referente diferentes percepciones desde los roles de quienes forman parte de estos procesos educativos como el estudio de Boix et al. (2012) que afirma que el modelo educativo aplicado en la escuela rural vasca ha sido exitoso, lo cual permite señalar que hay no solo una diferenciación en las concepciones de cada país sobre la educación, sino también en relación a las prioridades. En los países europeos se centran en aprendizajes y en los latinoamericanos la prioridad es la prestación del servicio (cobertura). Los autores recalcan que la eficacia y calidad de la educación rural es exitosa, por tanto, hay interés en realizar el proceso de transferencia a lo urbano en países franceses, portugueses y españoles y se estudian territorios rurales chilenos y uruguayos, donde las didácticas que se desarrollan en la ruralidad son participativas y activas.

En Colombia, los procesos de acompañamiento y formación de los actores educativos de las ruralidad son incipientes y escasos, a pesar de que el docente en la escuela rural tiene el reto de desarrollar procesos de enseñanza/aprendizaje de calidad, por lo que debe tener conocimientos y competencias que le permitan dar respuesta a los desafíos que requiere la educación rural, entre ellos, los que supone la enseñanza en escuela multigrado y los aspectos que desde la planeación didáctica debe abordar para garantizar prácticas pedagógicas que partan de las realidades y vivencias de los entornos rurales donde se desarrolla el proceso educativo lo que se denomina como “enfoque coherente del proceso de enseñanza” (Sacristán, 2010).

Bernal et al. (2019) subrayan que en Colombia las prácticas pedagógicas, reflejo de las concepciones de la educación rural, nacen de las vivencias de los docentes que son quienes la

hacen esa construcción social y enfrentan el desafío de cumplir con los objetivos de calidad en una estructura planificada para condiciones homogéneas y externas.

Sanabria (2014) afirma que el currículo oculto en Colombia es determinante para asegurar la permanencia de la población escolar dentro del sistema educativo. Por medio de este se desarrolla una pedagogía invisible, que atiende a la subjetividad del docente e incluso a la misma cultura institucional que da cuenta de los comportamientos y actitudes de la población escolar lo que trunca los procesos curriculares. Así, el interés recae en posicionar los establecimientos educativos dados los resultados que obtienen a nivel de aprendizajes, pero se deja de lado la formación integral del estudiantado. Su crítica señala que se limita la responsabilidad de la educación a aspectos meramente medibles y estandarizados dentro de los que enuncia lo cognitivo, memorístico y técnico, sin prestar la atención que merecen otros de mayor complejidad como los factores sociales, integrales y de valores atribuibles a la formación humana.

López y Avilez (2020) refieren que el currículo de la educación rural debe iniciar un proceso de resignificación y reorientación para que sea pertinente a los intereses y características de la comunidad a la que atiende. Ellos postulan un currículo articulador entre la práctica y la teoría que pueda desarrollarse a través de los proyectos pedagógicos productivos (PPP). Desde su postura, los currículos descontextualizados generan deserción y abandono escolar. Para ellos, la educación está propuesta desde una perspectiva universal que desliga los saberes y conocimientos ancestrales y populares que dan identidad a cada comunidad y a los territorios. Por ello, traen a colación la construcción de currículos en espiral que abran la puerta a la profundización del conocimiento desde la comprensión del estudiante en lo que desde las mismas estrategias socializadas por el MEN a través de los referentes de calidad y otros documentos oficiales se proponen los PPP como mecanismo articulador entre lo teórico – práctico y el desarrollo de las competencias básicas, laborales y ciudadanas del proceso de enseñanza aprendizaje.

En otros trabajos, la calidad educativa se asocia directamente al proceso de enseñanza. Autores como Beltrán y Torrado (2015) relacionan la educación de calidad con el derecho de los estudiantes en la ruralidad, dado que permite el desarrollo integral de la persona y afirman que no debería depender de las condiciones contextuales, territoriales y socioculturales del entorno del estudiantado, sino que, por principio democrático, se debe garantizar. Los autores insisten que en la actualidad se observa que hay segregación de oportunidades para los sectores rurales por lo que es necesario, tanto a nivel local como nacional, proyectar el establecimiento e implementación de políticas de responsabilidad social con el propósito de que las comunidades

rurales tengan “aumento de su competitividad que vaya de la mano con el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales en las comunidades donde operan, logrando la armonía entre la prosperidad de la empresa y de la comunidad” (Beltrán y Torrado, 2015, p. 62).

Las concepciones sobre calidad educativa en la escuela rural de Cundinamarca – Colombia incluyen las dimensiones de la calidad educativa en formación integral, relacionada con habilidades para la vida; formación académica, énfasis en aseguramiento del aprendizaje; ambiente armónico, sintetizado en el nivel de convivencia entre los miembros de la comunidad escolar; talento humano, constituido por la caracterización actitudinal de los sujetos educativos; la gestión administrativa reflejada en factores como el liderazgo, clima institucional, organización y procesos institucionales; los recursos, catalogados desde el compromiso institucional, la infraestructura y los insumos. De manera global Quintero y Hernández (2019) resaltan como fundamental que la para garantizar la calidad educativa en los sectores rurales es necesario asegurar el desarrollo de estas cinco dimensiones y recomiendan hacerlo desde un enfoque humanista.

La investigación de Avendaño et al. (2016) muestran como las instituciones educativas, al aplicar los sistemas de autoevaluación, enfatizan fenómenos administrativos y técnicos, insumos necesarios para diseñar documentos e informes institucionales, y no toman en cuenta aspectos relevantes como “la praxis y reflexión pedagógica, la escritura y la lectura, la formación ciudadana, el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas innovadoras y científicas” (p. 351), lo cual constituye un aporte importante para nuevas investigaciones bajo la necesidad de replantear la perspectiva de la calidad educativa a partir de las prácticas pedagógicas.

Análisis y Discusión de resultados

Los documentos oficiales y académicos coinciden en el abordaje de tres categorías de análisis en torno a la calidad de la educación rural –Desigualdades sociales correlacionadas con el derecho a la educación rural, Función social de la educación rural y Currículo en conexión con la calidad de la educación rural– mismos que se analizan para el contexto colombiano.

Sobre las desigualdades sociales, la revisión documental permite visibilizar que los OI y las entidades o programas estatales colombianos como DANE (2015) y PEER (2018) incorporan en sus documentos análisis acerca de las desigualdades sociales y su incidencia directa en torno al derecho de la educación en especial para las poblaciones habitantes de la ruralidad, sin embargo, gran parte de estos hallazgos se quedan en la documentación sin lograr

transformaciones educativas en beneficio de las comunidades, continúan desarrollándose acciones didácticas, pedagógicas y evaluativas con un carácter homogenizante que terminan ampliando las brechas educativas porque se reconocen las desigualdades sociales pero no se llega a una proyección específica en educación para minimizarlas.

Asimismo, los documentos académicos Ávila (2017; 2018), Caro y Kárpava (2020), Gaudin y Pareyón (2020), Herrera (2020), Lozano (2019), Usuga y Cortés (2020) indican la correlación de las desigualdades sociales con las problemáticas de la educación rural y, en consecuencia, afirman que tienen incidencia directa en la calidad educativa de la ruralidad, lo cual se incumple con el propósito primordial de la educación. Este propósito es contribuir al desarrollo y progreso de las comunidades, garantizar el acceso al sistema, independientemente de las condiciones contextuales y sociales que marcan las desigualdades sociales. En ese sentido, la acción de la escuela no logra un aporte significativo para disminuirlas, al contrario, al aceptar que, por ubicación geográfica, violencia, conflicto armado, pobreza entre otros factores es un avance garantizar el acceso mínimo al sistema, pero no asegurar los aprendizajes, se contribuye indudablemente con el estancamiento del progreso y menores oportunidades de calidad de vida de los habitantes de la ruralidad.

Los documentos consultados coinciden en abordar la categoría de desigualdades sociales presente en los sectores rurales y, por las características de los habitantes de estas zonas, son catalogados como población vulnerable como lo denomina OI, debido al bajo o nulo acceso a los servicios básicos y la baja garantía de acceso a la educación. Según el ILPES (2012), la desigualdad social se asocia al lugar de nacimiento, condiciones socioeconómicas, género o religión. Igualmente, estos factores generan discriminación y obstaculizan el acceso y permanencia dentro del sistema escolar. Los autores discuten que no es posible hablar de calidad educativa desde una mirada unilateral, sino que se debe analizar holísticamente desde las condiciones de la ruralidad y vincular esta realidad con otros fenómenos como la incidencia de la migración, el conflicto armado, las condiciones de pobreza para comprender el fenómeno en su conjunto, siendo así, el primer paso es avanzar en procesos reflexivos entre los colectivos docentes de la ruralidad a fin de puntualizar acciones educativas que aseguren aprendizajes y mejoren la calidad de vida de los estudiantes y sus familias en los sectores rurales.

La educación rural cumple una función social de acuerdo con autores como Abós Olivares (2020) y Boix (2019) y otros estudios realizados en Colombia como los de Arias (2017), Ávila, (2017), Fernández et al. (2019), Herrera y Buitrago (2010), López (2006a), Martínez et al. (2016) y Vargas (2017). Además, se encuentran documentos oficiales emitidos por la Cepal, (2018b) y de orden nacional por el PEER (2018) los cuales abordan como categoría la función

social de la educación rural relacionada con la pertinencia de la acción educativa al contexto de la ruralidad.

En estos documentos se establece como un mecanismo de cambio para los territorios rurales, que se traduce en oportunidades de desarrollo y progreso local con fundamento en la riqueza multicultural y diversa de los pobladores y entornos rurales. Igualmente, se discuten las fallas educativas como un fenómeno que origina pobreza en la ruralidad porque no responde a las expectativas y realidades de los estudiantes, obligando una acción educativa desligada de lo local que genera fenómenos como deserción escolar, bajos resultados académicos, escasas oportunidades de mejoramiento de vida; en síntesis, en la medida en que la educación no cumple con la función social asignada, se agudizan las desigualdades sociales ampliando la brecha entre lo rural y urbano e incumpliendo la función social asignada.

De acuerdo con lo anterior, la función social de la educación rural se materializa a través de su pertinencia con entorno y la comunidad donde se desarrollan los procesos educativos, además de concretarse en la medida en que contribuye a la formación integral de los estudiantes, como bien esta descrito en la misión de los proyectos educativos institucionales (PEI) construidos para la educación rural; no obstante, con lo revisado documentalmente, las pruebas estatales usadas en Colombia para medir la calidad educativa no valoran la capacidad del respeto por los valores y saberes ancestrales, y en la práctica tampoco se evidencian mayores progresos de las comunidades campesinas, a pesar de llevar décadas recibiendo educación, esto obliga a revisar la forma como se proyecta la educación y la garantía de participación de las comunidades en esta proyección.

Finalmente, currículo y calidad de la educación rural está asociado a la calidad educativa de la educación rural de acuerdo con Boix et al. (2012), Avendaño et al. (2016), Beltrán y Torrado (2015), Bernal et al. (2015), Demarchi (2020), López y Avilez (2020), Quintero y Hernández (2019), Sacristán (2010) y Sanabria (2014) y en documentos oficiales del estado colombiano (PEER, 2018). En todos ellos se discute que el currículo que se desarrolla en la educación rural está diseñado para otro tipo de población, no atiende la diversidad de lo rural y, en consecuencia, obliga a los docentes a hacer uso de su experiencia y recursividad para plantear acciones didácticas desde la cotidianidad del estudiantado. Sin embargo, en términos de calidad educativa, las metas aún no se alcanzan, y es por esto por lo que en documentos oficiales del MEN como el PEER se reclama mayor pertinencia de la educación con las realidades de contexto, por tanto, participación de quienes se benefician con la acción educativa.

Modelo educativo Flexible - Escuela Nueva

Para la educación rural se establecen en Colombia los modelos educativos flexibles (MEF), con mayor preferencia el de Escuela Nueva, esta categoría de los (MEF) los han abordado desde los discursos de organismos internacionales como la OCDE (2016) y a nivel de país el DPN (2016) y el MEN (2016) y a través de investigaciones educativas con publicación de documentos académicos, los autores Gaviria y Colbert (2017), Rodríguez et al. (2007) y Urrea (2017) y Urrea y Figueiredo (2018) analizan que los MEF son la propuesta del ministerio de educación nacional, en Colombia.

Para atender las realidades de los territorios rurales y población vulnerable; la escuela nueva es el que mayormente se aplica en educación rural, el cual trae como fundamentación teórica los aportes de Montessori, Dewey y Decroly y para Colombia Nieto Caballero; además, los organismos internacionales han contribuido a su expansión; aun así persisten las deficiencias educativas en la ruralidad, por lo que algunos autores como Urrea Quintero (2017), desde sus estudios evidencian la falta de eficacia en los resultados que demuestran los estudiantes de la zona rural y lo ratifica la OCDE catalogándolos como no satisfactorios comparados con quienes son educados en instituciones urbanas; ante tal panorama, se hace necesaria la investigación educativa en los contextos de ruralidad para comprenderlos desde la voz de los autores y actores –docentes, padres de familia, exalumnos, estudiantes– del proceso de enseñanza aprendizaje; queda entonces abierta la discusión acerca de la pertinencia de este MEF para la educación rural, cuando epistemológicamente el concepto de escuela nueva no responde a la estructura de las aulas multigrado entonces este aspecto es fundamental al momento de abordar de calidad educativa rural en correlación a la responsabilidad del estado desde la proyección de los modelos para la ruralidad.

Aula Multigrado

La categoría del aula multigrado ha sido estudiada por los investigadores educativos, dentro de los que se destacan Cossio (2014), Grijalba et al. (2019), Hernández Barbosa (2014), Herrera y Buitrago (2015) y Soler (2016) quienes reconocen la complejidad del aula multigrado como estrategia para atender la educación rural, en cuyo escenario se reflejan los principales fenómenos contextuales problematizadores de la ruralidad con la calidad educativa de la educación rural en Colombia, por tanto, discuten las falencias en el acompañamiento al proceso académico de los estudiantes y la necesidad de formación docente en cuanto a la apropiación de las TIC, la formación docente para los procesos pedagógicos y didácticos del aula multigrado rural, y la necesidad fundamental de inclusión social en educación rural.

Conclusiones

Con referencia a lo expuesto en esta revisión documental, se identifica que hay un interés común por abordar los fenómenos asociados a la calidad de la educación rural en Colombia desde las mismas categorías. Estas son desigualdades sociales y su incidencia directa en la garantía de derecho a la educación rural, la función social de la educación rural y el currículo en conexión con la calidad educativa rural.

Se identifica como principal fenómeno las desigualdades sociales con incidencia en la calidad educativa de la educación rural, y es el factor determinante para proyectar la PPE de Colombia. Sin embargo, para las poblaciones rurales la educación no responde a las necesidades de los territorios, puesto que dentro de los sistemas educativos, la educación rural no constituye una prioridad, así lo develan los documentos emitidos por los OI que identifican fenómenos como la pobreza, violencia y género con alta incidencia en la garantía de la prestación, permanencia y calidad educativa para estudiantes de la ruralidad y que son analizados a través de los documentos académicos producto de investigaciones educativas realizadas en el país.

La acción educativa rural enfrenta múltiples desafíos, entre los que se destaca la responsabilidad de contribuir con los procesos de desarrollo y progreso local en los territorios de ruralidad; dadas las condiciones multiculturales y diversas del entorno en estos territorios, se destaca el potencial que posee la escuela rural para vincular las expectativas, realidades e intereses de los pobladores como escenarios de aprendizaje que destaquen aprender desde lo local a partir de un currículo participativo que se proponga y desarrolle a través de una interacción dinámica entre escuela y comunidad; sin embargo, es la falta de un currículo contextualizado al entorno rural y con la garantía de participación de las comunidades en su construcción es otro fenómeno que incide de forma directa en la calidad de la educación rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26(0), 41. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 53-62.
- Avendaño, W., Paz, L., y Parada-Trujillo, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), 329-354. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26850086006>
- Ávila, B. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14(48), 121-158.
- Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas* (Tesis doctoral). Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Banco Mundial. (22 de enero de 2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Barbosa, J., Barbosa, J., y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte. *Investigación Bibliotecológica*, 61(27), 83-105.
- Beltrán, Y., y Torrado, O. (2015). La complejidad social de la calidad educativa: el proceso de enseñanza-aprendizaje de una comunidad en un campo petrolero. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 53-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194239783005>
- Bernal, C., Vanegas, J., Gonzalez, L. y Santiago, J. (2019). La educación rural "no es un un concepto urbano". *Revista de La Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls>
- Boix, R. (2019). Curriculum Y Escuela Rural En Cataluña. *Revista Espaço Do Currículo*, 12(1), 39-47. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970>
- Boix, R., Domingo, L. y Champollion, P. (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa "La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias

- caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” *Educacao, Revista Do Centro de Educacao*, 37(3), 425–436.
- Caro, F. E., y Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia. *Revista Espacios*, 41(18), 27.
- Celis, M., Jiménez, Ó. y Jaramillo, J. (2015). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación básica y en la superior? *Saber Investigar*, 67-98.
www.icfes.gov.co/index.php/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/resultados-de-investigaciones/equidad/988-cual-es-la-brecha-de-la-calidad-educativa-en-colombia-en-educacion-media-y-superior+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co
- CEPAL; ILPES. (2012). Panorama del Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe
Panorama del Desarrollo Territorial. *Publicaciones CEPAL*, 1-145.
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. CEPAL.
https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- CEPAL. (2018). *Panorama social en América Latina 2018*. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf
- Cossio, J. A. M. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23.
- DANE. (10 de junio de 2022). *Boletín técnico Educación Formal (EDUC)*. DANE.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/boletn_EDUC_21.pdf
- Demarchi, G. (2020). La Evaluación Desde Las Pruebas Estandarizadas En La Educación. *En Contexto*, 8(13), 107–133.
https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion_examen_Saber_11.pdf
- Duarte, J., Bos, M. S., y Moreno, M. (2009). Inequidad en los Aprendizajes Escolares en Latinoamérica. *BID Banco Interamericano de Desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13549/inequidad-en-los-aprendizajes-escolares-en-latinoamerica>
- Fernández, J., Fernández, M., y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. CEPAL / FIDA.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44905>

- Figuroa, D. (2017). Artículos de Revisión. *Revista Chilena de Ortopedia y Traumatología*, 58(2), 33. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1606585>
- Gaudin, Y., y Pareyón, R. (2020). Brechas estructurales en América Latina y el Caribe Una perspectiva conceptual-metodológica. *CEPAL*, 137. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43405/7/S1800082_es.pdf
- Gaviria, M., y Colbert, V. (2017). Escuela Nueva. *Revista Educación*, 1(1).
- Grijalba, R., Mendoza, J., y Mesías, T. (2019). La formación pedagógica continua del docente y la calidad educativa colombiana. *Revista Conrado*, 15(68), 142-148.
- Grupo Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/454741593524928204-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63). <https://doi.org/10.19052/ap.2716>
- Herrera, J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura Educación Y Sociedad*, 11(2), 125-144. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2010). El proyecto educativo institucional en el contexto del sector rural colombiano. *Publicaciones*, 40, 125-147.
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2015). Educación Rural en Boyacá, Fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200009&lang=es
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- López, L. (2006a). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159.
- López, L. (2006b). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159.

- López, M., y Avilez, O. (2020). *Proyectos pedagógicos productivos como práctica social de paz en la comunidad educativa Casa Blanca de Montería, Colombia* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Colombia.
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 41-66.
<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.3>
- Martínez, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Compartir / Alianza / Fedesarrollo.
- MEN. (2016a). *El 13 de abril Colombia conocerá si en un año se logró mejorar la calidad de la educación del país*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa>
- MEN. (2016b). *Modelos Educativos Flexibles*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE / MEN. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- PEER. (2018). *Plan especial de Educación Rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional.
- Quintero, R. y Hernández, C. (2019). Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundinamarca-Colombia. En H. Monarca, J. M. Gorostisaga y F. J. Pericacho (coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 89-121). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/9706/>
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. CEDEU, Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/8088/dcede2007-13.pdf>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Saberes e Incertidumbres Sobre El Currículum*, 18.43.
- Sanabria, E. (2014). *La Desercion Escolar En El Contexto Rural Colombiano. Caso Guateque – Boyaca* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/947/TO-17751.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97.

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

Soler, J. (2016). Educación Rural En Colombia: Formación De Maestros En Entornos Rurales, Su Trayectoria Y Retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 33-38. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/4610>

Stezano, F. (2021). *Enfoques, definiciones y estimaciones de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe: un análisis crítico de la literatura*. CEPAL/FIDA.

<http://hdl.handle.net/11362/46405>

UNESCO. (2004). Educación de la población rural: Una baja prioridad. *Unesco*, 9, 1-12.

UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de La EPT en el Mundo*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>

UNESCO. (2019). New methodology shows that 258 Million children, adolescents and youth are out of school. *Fact Sheet no. 56*. 1-16. <http://uis.unesco.org>

Urrea, S. E. (2017). Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva. *Agora U.S.B.*, 17(1), 104.

<https://doi.org/10.21500/16578031.2813>

Urrea, S. y Figueiredo, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727.

<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>

Usuga, Y. y Cortés, J. (2020). *La educación de calidad y las estrategias pedagógico-didácticas aplicables al fenómeno de confinamiento por el covid-19 en la educación rural colombiana* (Trabajo final de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38058>

Vargas, L. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016. *Hojas y Hablas*, 14, 123-130.

<https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a9>

confluenciadesaberesface@gmail.com