

**TEORÍA HABERMASIANA
Y EDUCACIÓN RURAL
EMANCIPADORA:
ESTUDIO DE CASO EN BOYACÁ**

José Edilson Soler Rocha

**TEORÍA HABERMASIANA
Y EDUCACIÓN RURAL
EMANCIPADORA:
ESTUDIO DE CASO EN BOYACÁ**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación

2023



Teoría Habermasiana y Educación Rural Emancipadora: estudio de caso en Boyacá / The Habermasian Theory and Emancipatory Rural Education: A Case Study in Boyacá / Soler Rocha, José Edilson Tunja: Editorial UPTC, 2023, 116 p.

ISBN Impreso: 978-958-660-767-4

ISBN Digital 978-958-660-768-1

1. Educación. 2. Rural. 3. Emancipadora. 4. Acción comunicativa. 5. Habermas.

(Dewey 107/21) (THEMA QDTS - Filosofía social y política)



Primera Edición, 2023

200 ejemplares (impresos)

Teoría Habermasiana y Educación Rural

Emancipadora: estudio de caso en Boyacá.

The Habermasian Theory and Emancipatory

Rural Education: A Case Study in Boyacá.

ISBN Impreso: 978-958-660-767-4

ISBN Digital 978-958-660-768-1

Libro No. 19 - Colección 80 años UPTC

Libro de Investigación

© José Edilson Soler Rocha, 2023

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2023

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115,

Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez

Dr. Jorge Andrés Sarmiento Rojas

Dra. Yolima Bolívar Suárez

Dra. Ruth Maribel Forero Castro

Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez

Dr. Óscar Pulido Cortés

Mg. Edgar Nelson López López

Editor en Jefe

Ph. D. Witton Becerra Mayorga

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta

Diagramación e Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 - 36

Tunja - Boyacá - Colombia

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro de investigación

Citar este libro / Cite this book:

Soler Rocha, J. (2023). *Teoría Habermasiana y Educación Rural Emancipadora: estudio de caso en Boyacá*. Editorial UPTC. Colección 80 años - Facultad de Ciencias de la Educación, No. 19.

DOI: <https://doi.org/10.19053/9789586607674>





Colección 80 Años

Facultad de Ciencias de la Educación

Director de la Colección

Dr. Julio Aldemar Gómez Castañeda
Decano

Sub-Comité de Publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Antonio E. de Pedro
Dr. Pedro María Argüello García
Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz

Corrector de Estilo

Adán Alberto Ramírez Santos

Diseñador de la Colección:

Pedro Alejandro Leguizamón Páez

Diseñador del Logo de la Colección:

Pedro Alejandro Leguizamón Páez

Libro N° 19

Autor: José Edilson Soler Rocha

Título: Teoría Habermasiana y Educación Rural Emancipadora: estudio de caso en Boyacá

Imagen de Portada:

Ilustración, Licenciado en Artes Andrés Felipe Manrique Rojas

Las opiniones vertidas en los textos son de entera responsabilidad del autor.

Resumen

Por ser la educación un término universal que alude a una condición necesaria para el desarrollo humano, esta se convierte en un reto para el gobierno, en especial cuando se habla de educación rural. No obstante, hay un desfase innegable entre el ser y el deber ser, que se concentra en la acción comunicativa (la interacción) de los niveles del gobierno, que ocasiona una acción instrumental (el trabajo) no encaminada hacia el desarrollo de una política pública educativa de lo rural y para lo rural.

Con esta perspectiva, el lector encontrará un constructo teórico que aborda la educación rural emancipadora a través de la acción comunicativa según la teoría crítica habermasiana. El objetivo es comprender el mundo de la educación rural en Colombia considerando las cuatro acciones sociológicas propuestas por Habermas: la acción teleológica, regulada por normas, dramatúrgica y comunicativa.

Palabras clave: Educación, Rural, Emancipación, Acción Comunicativa, Jürgen Habermas.

Abstract

Since education is a universal term that refers to a necessary condition for human development, it becomes a challenge for the government, especially when it comes to rural education. However, there is an undeniable gap between what is and what should be, which is concentrated in the communicative action (interaction) of the levels of government, which causes an instrumental action (work) which is not directed towards the development of a educational public policy of the rural and for the rural.

With this perspective, the reader will find a theoretical construct that approaches emancipatory rural education through communicative action according to Habermasian critical theory. The objective is to understand the world of rural education in Colombia considering the four sociological actions proposed by Habermas: teleological, regulated by norms, dramaturgical and communicative action.

Keywords: Education, Rural, Emancipation, Communicative Action, Jürgen Habermas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN RURAL EN LA BÚSQUEDA DE AUTONOMÍA.....	17
CAPÍTULO 2. LA EMANCIPACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA	55
CAPÍTULO 3. GENERACIÓN DE UNA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ	69
CAPÍTULO 4. GENERACIÓN DE LA TEORÍA	93
CONCLUSIONES.....	101
REFERENCIAS.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN RURAL EN LA BÚSQUEDA DE AUTONOMÍA

Figura 1. Políticas públicas como instrumento de conducción de sociedades	33
---	----

CAPÍTULO 3. GENERACIÓN DE UNA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ

Figura 2. Integración hermenéutica	71
Figura 3. Mundo emancipado de la vida de la educación rural.....	94
Figura 4. Educación rural emancipada.....	102
Figura 5. Diagrama de dependencia respecto a la acción comunicativa.....	103

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 3. GENERACIÓN DE UNA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ

Tabla 1. Matriz filosófica de base interdisciplinaria.....	99
--	----

PRESENTACIÓN

En el constante afán por comprender y mejorar la educación rural, es un honor presentarles un documento que profundiza en la “comprensión del mundo y la racionalización del mundo de la vida”¹, a través de las cuatro acciones sociológicas propuestas por Habermas: teleológica, regulada por normas, dramatúrgica y comunicativa.

Esta investigación emerge de las vivencias y experiencias compartidas por los informantes, quienes amablemente brindaron sus perspectivas y conocimientos en entrevistas sometidas a un riguroso análisis cualitativo. La investigación se centra en la comunidad educativa del departamento de Boyacá para obtener una visión más cercana de la realidad de la educación rural en Colombia.

Para cumplir con la interpretación del significado de las acciones sociológicas habermasianas en el ámbito de la educación rural, se realizó la revisión documental de los trabajos de Habermas² y Etkin³, desde los cuales, se planteó el desarrollo de la acción comunicativa como método. Se contrapuso lo manifestado por los proponentes (sujetos investigados) con respecto a lo que indicaban sus oponentes (otros sujetos investigados, teorías existentes, sujeto investigador). De igual forma, se desarrolló la integración hermenéutica que permitió ubicar al ser humano como eje central de las categorías emergentes según las acciones sociológicas habermasianas.

El análisis detallado de los datos recopilados revela la importancia de estas cuatro acciones sociológicas en el contexto de la educación rural. La acción teleológica, centrada en los propósitos y metas, nos permite

1 Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bogotá: Taurus, 1992, 110

2 Ibid.; Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Bogotá: Taurus, 1992.

3 Jorge Etkin, *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: Mc Graw Hill, 1993; *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2005.

comprender cómo se definen y persiguen los objetivos educativos en dicho ámbito. La acción regulada por normas nos muestra cómo se establecen y aplican normativas que guían las interacciones y el comportamiento en las comunidades educativas rurales.

La acción dramática, por su parte, nos adentra en los roles y representaciones que se desarrollan en el escenario educativo rural, revelando la complejidad de las interacciones y las dinámicas de poder. Por último, la acción comunicativa se destaca como un elemento fundamental para la construcción de significados compartidos, la resolución de conflictos y el fomento de la participación activa de todos los actores en la educación rural.

Este documento no solo busca comprender la realidad de la educación rural, sino que también se erige como una herramienta para la reflexión y la acción transformadora. A través de esta comprensión profunda, podremos identificar las fortalezas y desafíos de la educación rural, y buscar estrategias innovadoras que impulsen su desarrollo y mejora continua.

En el último capítulo, se dispuso la reconceptualización de la teoría sobre la educación rural emancipadora desde la acción comunicativa, para la transformación de la gestión de la educación rural en el departamento de Boyacá.

Estimados profesores, profesoras e investigadores, los invito a adentrarse en este documento con una mente abierta y una disposición para el diálogo. Sus experiencias y perspectivas enriquecerán aún más la comprensión colectiva de la educación rural, y permitirán generar propuestas concretas que promuevan la equidad, la inclusión y la calidad educativa en nuestros contextos rurales.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN RURAL EN LA BÚSQUEDA DE AUTONOMÍA

1. LA EDUCACIÓN DESDE UNA VISIÓN CRÍTICA

La educación es concebida como un proceso permanente con atributos propios en lo social y lo personal, como se enuncia en el documento del Ministerio de Educación Nacional, “Lineamientos generales de procesos curriculares; hacia la construcción de comunidades educativas autónomas”:

En cuanto proceso social hace referencia a la condición histórica de lo educativo y por lo tanto a su carácter complejo, determinado por múltiples factores que desbordan lo puramente estatal para confundirse con otros aspectos que le confieren la dimensión social (...) En cuanto proceso personal hace referencia a que se genera interiormente en cada sujeto, de manera irrepetible, formándolo potencialmente responsable, autónomo y tolerante, siempre en actitud de búsqueda, en medio del conflicto consigo mismo y con el medio social y natural.¹

Lo anterior conlleva a que la educación tiene su origen existencial, legitimidad y justificación, en la perpetuación y desenvolvimiento de la sociedad, por lo que Pérez plantea que:

La educación es la clave para prosperar materialmente y ganar movilidad social al mismo tiempo, fundamental para la creación de nueva ciudadanía, cohesión comunitaria, difusión de valores pro-sociales, preservación de identidades locales y nacionales, desarrollo y protección colectiva frente al mercado,

¹ MEN, “Lineamientos generales de procesos curriculares; hacia la construcción de comunidades educativas autónomas”. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2002, 66.

auto-conciencia de derechos humanos y del cuidado medio ambiental.²

Se afirma así que la educación constituye las formas en que el Estado se dirige a generar las condiciones que favorezcan la movilidad social, a fin de crear las capacidades de desarrollo de los componentes que la conforman. Tales elementos constituyentes, según lo expresado por Guerrero³, se dividen en dos categorías: colectivas e individuales. En la actualidad, ambos aspectos son promovidos de manera conjunta para fomentar su prosperidad. De esto se deduce que toda acción emprendida por el Estado debe estar orientada no solo a alcanzar su supremacía en el poder, sino también a evaluar y profundizar internamente en aquellos aspectos que fortalezcan la formación de una nueva ciudadanía a través de la educación.

No obstante, desde una visión crítica, se busca reflexionar sobre una filosofía de la educación, implícita en las prácticas de la nueva educación y, por tanto, en su aplicación en la educación rural: la educación conduce a una sociedad para la modernización, resignificando la concepción del medio rural como componente básico de la estructura social. El campo ha de ser dotado de los servicios y oportunidades para que en él la vida de las personas sea más atractiva, partiendo de la tecnificación de la producción y mercadeo agropecuario, y una sociedad para la modernidad por medio de comunidades más democráticas y tolerantes. Solo así se alcanzaría el ideal del aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a pensar.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Asamblea General, en su Resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, en el artículo n.º 26, expresa que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a

2 José Brunner citado en Angélica Pérez, "El desafío: ¿Educación vs. Globalización?", *Casa del Tiempo*, vol. 1, n.º 5-6, 2008: 14.

3 Ómar Guerrero, *Principios de la Educación Rural*. Bogotá: Unidad de Publicaciones de la Escuela Superior de Educación Rural (ESAP), 1997.

los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.⁴

Bajo este precepto, es preciso insistir en la importancia que se le atribuye a la educación en la construcción social de los individuos. En este mismo orden, la Unesco pone la educación primero, la establece como un derecho humano y por tanto como un bien público, por lo que permite desarrollar sistemas educativos inclusivos y de gran calidad y fortalecer sus capacidades para formular y aplicar políticas efectivas de educación⁵.

Por su parte, la agenda de educación para el 2030 vela por “una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas”⁶. En este sentido, pensamos que todo proceso educativo es una contribución a lo intercultural, con el fin de profundizar el conocimiento en la relación sociedad-educación, lo cual es necesariamente complementario. Para Faundez y Mugrabi:

La educación es esencialmente un proceso histórico que debe seguir las evoluciones y las rupturas del proceso de construcción de conocimiento, tanto aquellas producidas en el seno de las ciencias de la educación como también todos los conocimientos de cualquier disciplina del pasado, del presente y del futuro con sus contradicciones inherentes.⁷

4 Organización de las Naciones Unidas, “La Declaración Universal de los Derechos Humanos”, artículo 26, París: 1948.

5 Unesco, *La educación transforma vidas*. París: Unesco, 2017.

6 Unesco *et al.*, *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París, 2015.

7 Antonio Faundez y Edivanda Mugrabi, *Aportes críticos para una educación de calidad: desafíos de la educación en el siglo XXI*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014, 24.

Tal aseveración se circunscribe en una posición de la tradición filosófica, como polo opuesto a esas formas de pensamiento que elaboran sus conceptos en tensión o contradicción con el universo dominante del discurso y la conducta. Marcuse, sostiene que la filosofía libera el pensamiento de la esclavización por parte del universo establecido del discurso y la conducta, por tanto, manifiesta la negatividad del sistema establecido y concibe alternativas.

Sin duda, la filosofía contradice y proyecta sólo en el pensamiento. Es ideología, y este carácter ideológico es el destino mismo de la filosofía, un destino que ningún cientificismo ni positivismo pueden superar. Sin embargo, su esfuerzo ideológico puede ser verdaderamente terapéutico, puede mostrar la realidad como aquello que realmente es y mostrar aquello que la realidad evita que sea.⁸

Por tanto, la progresión educativa responde a las necesidades educativas de culturas o civilizaciones, por lo que el pasado, el presente y el futuro están implícitos dentro del mismo proceso, no solo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, además en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la política en la educación, como sistema de reproducción y transformación de la sociedad⁹. De acuerdo con la Unesco, “El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias en las sociedades”¹⁰.

Ello exige una posición crítica frente a los procesos que la educación impulsa actualmente, donde existe una lucha constante por alcanzar el conocimiento, “por la emancipación del pueblo, por el deber ser y por la justicia social”¹¹.

8 Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Editorial Planeta-Agostini, 1993, 226.

9 Stephen Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

10 Unesco, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones Unesco, 2015, 3.

11 Antonio Napolitano, “Globalización y educación”, *Cuadernos Unimetanos*, n.º 10, 2007: 22.

En este orden de ideas, es posible establecer algunas características que constituyen una filosofía de la educación, que, como cualquier teoría, es enunciada en palabras y en símbolos. No obstante, en la medida en que es más que verbal, esta se convierte en un plan para llevar a cabo la educación. Resignificar el concepto de educación basándose en la filosofía de la educación, desde una postura crítica, nos lleva a comprender que la educación es una construcción de sentido de pertenencia local, asociada directamente a factores socio-culturales, políticos y económicos de las comunidades, a la protección de los recursos naturales, a la autoorganización, de manera que permita establecer mecanismos de participación ciudadana para la construcción de políticas públicas educativas conducentes al desarrollo local y nacional.

2. LA EDUCACIÓN RURAL COMO ESCENARIO DE ESTUDIO

La filosofía educativa, como se enunciaba anteriormente, supone un compromiso entre la teoría y la práctica, por lo que busca contrastar la educación tradicional con la progresiva. Así, configurar un constructo de educación rural emancipada inicia con comprender una educación que facilite y estimule el desarrollo social y comunitario del sector, asumiendo una lectura crítica de las necesidades, cultura, condiciones económicas y situación social que cada comunidad rural enfrenta.

Estas consideraciones, de acuerdo con Dewey, se circunscriben bajo el fundamento de una nueva premisa de educación, en la que se enfatizan la experiencia, el experimento, el aprendizaje intencional y la libertad, así como otros conceptos que pueden fortalecer la aplicación de la educación rural, partiendo de cómo reacciona este sector a las prácticas educativas actuales. Para ello, hay que considerar de manera cuidadosa el momento en que la tradición y la costumbre se apartan. De acuerdo con John Dewey:

Es por esta razón que la conducta de las escuelas, basada en un nuevo orden de concepciones, es mucho más difícil que la gestión de las escuelas que caminan por caminos trillados. Por lo tanto, cada movimiento en la dirección de un nuevo orden de ideas y de actividades dirigidas por ellos exige,

tarde o temprano, un retorno a lo que parecen ser ideas más simples y más fundamentales.¹²

Lo dicho hasta aquí supone que los principios generales de una nueva educación no solucionan por sí mismos ninguno de los problemas de la conducta y gestión real o práctica de las escuelas progresistas¹³, no obstante, permiten establecer nuevos problemas que implican ser resueltos sobre la base de una filosofía de la experiencia. Es significativo destacar, entonces, que la población rural colombiana está dedicada a la agricultura, la ganadería, la minería, y otras actividades de menor escala, por tanto, las poblaciones asentadas en cada comunidad tienen características culturales diferenciadas, en las que predominan formas tradicionales de relaciones. Parra Sandoval agrega:

La escuela rural se transforma en un elemento de modernización en cuanto es portadora de una manera de pensar que encarna la visión del mundo, las formas de pensamiento propias de la concepción modernizante. La política educativa del Estado, la producción industrial, los cambios en la organización familiar, la ciencia y la tecnología, y sobre todo, la ampliación de la visión del mundo que transforma la noción de comunidad en la que vive el campesino, llevan a la escuela a ser portadora de la idea de nación.

La escuela rural se convierte entonces en vehículo homogeneizador de la cultura rural, al superimponer a la forma de vida existente en el campo la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento, que es más abstracto, que representa el pensamiento científico y racional del cual es portadora.¹⁴

Dicho lo anterior, la transformación de la escuela rural requiere pasar por un análisis filosófico de los factores sociales que se manejan desde la experiencia de la educación, y dicha experiencia solo puede partir de los actores principales que hacen parte de la comunidad educativa, es decir, docentes, estudiantes, padres de familia y otros actores

¹² John Dewey, *Experience & Education*. Nueva York: First Touchstone Edition, 1997, 5. [Traducción propia].

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Rodrigo Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1997, 372.

asociados. En definitiva, los cambios en la escuela rural solo podrán surgir a partir del propio contexto, en tanto que se requiere del conocimiento de un entramado cultural que da forma a la comunidad, para evidenciar sus necesidades.

La escuela tradicional podría llevarse bien sin ninguna filosofía de educación desarrollada constantemente. Sobre todo, lo que se requería en esa línea era un conjunto de palabras abstractas como la cultura, la disciplina, nuestro gran patrimonio cultural, etc., la orientación real no se deriva de ellas, sino de rutinas personalizadas y establecidas. Solo porque las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y hábitos, deben proceder de manera más o menos azarosa o estar dirigidas por ideas que, cuando se hacen articuladas y coherentes, forman una filosofía de educación.¹⁵

En este sentido, el diseño de planes y proyectos educativos, con una visión comprometida y enmarcada en la experiencia de la educación rural, es producto de la interacción como un proceso social y, al tiempo, redundante en la proyección social de la comunidad. Como lo establece Lacki, [...] el paso por la escuela rural se constituye para la mayoría de las familias rurales en la única oportunidad en sus vidas de lograr el dominio de las competencias que les permitirían eliminar las principales causas internas del subdesarrollo rural”¹⁶.

Al significar la experiencia de la educación rural desde los elementos comunes referidos a su clase o naturaleza, se visualiza el problema de conexión que existe dentro de la experiencia entre los logros del pasado y las cuestiones del presente. Frente a esta realidad, se busca determinar cómo el conocimiento del pasado se traduce en un instrumento para encarar eficazmente el futuro.

En este sentido, para llevar a cabo las transformaciones educativas es necesario responder a las características y conocimientos propios del medio. Lo dicho hasta aquí supone que reconstruir la historia de

15 Dewey, *Experience & Education*, 8.

16 Polan Lacki, “La escuela rural debe formar ‘solucionadores de problemas’”, *Perspectivas Rurales Nueva Época*, vol. 4, n.º 8, 2000: 3.

la educación rural amerita tomar conciencia de las voces que de ella han hecho parte, es hacer luz de su trabajo para que se pueda tejer un concepto de educación rural, con miras a emancipar las prácticas educativas que hasta ahora no le han permitido perfilarse como una educación rural de calidad.

Algunos factores que afectan el desarrollo óptimo del sistema educativo en las escuelas rurales colombianas son el analfabetismo, las condiciones de vida de su población marcadas por la pobreza y la vulnerabilidad, la falta de acceso particularmente en zonas aisladas o de baja densidad de población, la escasez de programas destinados a primera infancia, los problemas de infraestructura y la distribución geográfica de escuelas, entre otras. Por estas causas, la población del campo se desplaza a las zonas urbanas, muchas veces en busca de nuevas oportunidades para sus familias, mejorar sus condiciones de vida, la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la educación básica. Es allí que la democracia toma múltiples formas, intenta dar cuenta de una búsqueda de caminos que desbordan la realidad para transformarla, a la vez procura responder a las necesidades específicas de grupos humanos, de allí que todos los escenarios educativos se convierten en el lugar donde las nuevas concepciones comienzan a tomar conformaciones discursivas y prácticas en el terreno de poder.

[...] el acto educativo como hecho recontextualizador toma toda su forma en la manera como construye sujetos, recoge y usa los saberes, y organiza las interacciones, su escenario, y la manera como lo conforma muestra qué es lo que se quiere con la democracia: ¿restituir lo liberal?, ¿aplicar la norma?, ¿simulación de cambio?, ¿innovación?, ¿transformar la sociedad?, ¿la escuela?, ¿la escuela a través de la sociedad?¹⁷

Este análisis devela una complejidad marcada por las condiciones especiales del medio, asumiendo a Benjamín, cuando plantea:

17 Marco Raúl Mejía, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo. 2011, 46.

Porque lo cierto es que respecto a la legitimidad de los medios y a la justicia de los fines no decide jamás la razón, sino la violencia destinada sobre la primera y Dios sobre la segunda. Noción esta tan rara porque tiene vigencia el obstinado hábito de concebir aquellos fines justos como fines de un derecho posible, es decir no sólo como universalmente válidos (lo que surge analíticamente del atributo de la justicia), sino también como susceptible de universalización, lo cual, como se podría mostrar, contradice a dicho atributo. Pues fines que son justos, universalmente válidos y universalmente reconocibles para una situación, no lo son para ninguna otra, pese a lo similar que pueda resultar.¹⁸

Este desarrollo de desvinculación enfatizado por el compromiso con una ciudadanía afectada por violencia ha revelado la edificación de vivencias democráticas a partir de la escuela, empleando la confrontación como temática integral, inherente a todo proceso de transformación. Esto conlleva la capacidad de aprender a desaprender, con el propósito de dismantelar ideas arraigadas de naturaleza teórico-práctica, y construir desde el individuo y su visión del mundo el saber y el conocimiento, de ahí que se inicie un enfoque educativo rural basado en lo local.

En esta larga y compleja transición de transformación social y mental, se reconocen diversas manifestaciones de la educación rural, por lo que se representa un escenario de posibilidades que transforman la práctica pedagógica. La articulación de la escuela rural permite repensar el ejercicio de escribir, desde la técnica y la práctica que evoca la autoformación, conocimiento y cuidado del sujeto.

El escenario rural teje relaciones que apropián y movilizan el paso de sujetos por la escolaridad y, en el planteamiento de acciones educativas que vinculan la tradición, la apropiación y el diálogo, con lo particular y singular de su contexto: la relación con lo agrario, lo ancestral, las costumbres, ciertas formas de ser familia, de trabajar con la tierra, de disfrutar la vida; como también las formas de vulne-

18 Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Leviatán, 1995, 37.

rabilidad, abandono y discriminación, a las que estas poblaciones han sido sometidas¹⁹.

De esa manera, pensar en la pertinencia de una educación rural permite reflexionar sobre el asunto estructural de la democracia y la construcción de sentidos colectivos, ya que las transformaciones educativas y pedagógicas no pueden ser completadas si no existe una coherencia con la identidad, las formas y los procesos culturales.

Sólo podemos pretender comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar en profundidad, de ahí que entonces difícilmente podremos comprender un mundo del que, para estudiarlo, nos hemos separado a propósito. Entonces, es un mundo sobre el cual podremos acumular conocimiento, pero que no podemos comprender.²⁰

En ese sentido, se describen los principales desafíos en la escuela rural colombiana, los cuales fueron pensados para un educador que reconoce la necesidad de asumir un mundo inmediato política y socialmente fragmentado con el fin de reinventar su quehacer y el de la escuela, incorporando nuevas estrategias para que los jóvenes y niños rurales desarrollen plenamente sus capacidades y habilidades, tendientes a buscar el cambio y la transformación desde su contexto.

En este marco, los trabajos en, desde y sobre el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MTS) de Brasil nombran este modelo educativo alternativo como “Escuela del campo en movimiento”:

Este nuevo paradigma apunta a la formación humana en valores, principios y convicciones, a la recuperación y revalorización de la cultura campesina y de su enraizamiento histórico, al cultivo de la memoria social y de la identidad Sin Tierra, y al proceso de lucha, a la organización política y

19 Paola Andrea Lara y Óscar Pulido-Cortés, “Escritura como práctica de sí y escuela rural”, *Praxis & Saber*, vol. 11, n.º 25, 2020.

20 Manfred Max-Neef, “De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre”, *Revista Planteamientos en Educación*, vol. 2, n.º 3, 1995: 37.

a la vida cotidiana. Este corrimiento respecto al dispositivo escolar hegemónico no implica una ruptura total dado que también se conserva su función más “clásica” de transmisión de conocimientos universalistas que trascienden el plano local e inmediato. Asimismo, esta escuela en movimiento se inserta en el paradigma de la educación del campo que sostiene una educación que parta de la realidad campesina, que jerarquice al campo como modo de vida —y no exclusivamente como ámbito de producción— y que habilite la participación activa de los campesinos; a diferencia de la política estatal de educación rural que fomenta la formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado y establece lo urbano como parámetro de uniformización cultural.²¹

Por otra parte, es pertinente abordar la educación rural en Argentina bajo las líneas investigativas de María Cristina Vera, quien parte de un análisis de historias de vida de algunos docentes de la provincia de Córdoba. Esta autora formula que la modalidad educativa en lo rural estaba bajo la organización de plurigrado, “era un desafío dar clase con chicos de edades distintas [...] es común que un niño de jardín sorprendiera que lee como un niño de primer grado”²². No obstante, los contenidos estaban establecidos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los marcos de referencia del Ministerio de Educación y los acuerdos establecidos en cada provincia. Por ello, la educación ha de ser apropiada al contexto rural, pero no sobreponer el conocimiento local sobre el conocimiento universal, lo que invita a comprender a un maestro capaz de crear estrategias pedagógicas que no desestime ni las particularidades ni las generalidades. “Para llevar adelante esa estrategia de enseñanza que combina propuestas generales con contenidos particulares los docentes tienen que estar capacitados”²³. El trabajo de esta autora permite evidenciar que la realidad argentina poco se diferencia de la colombiana:

21 María Mercedes Palumbo, “Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26, 2016: 210.

22 María Cristina Vera, “Enseñar y aprender en las escuelas rurales de Córdoba, Argentina. Siglos XX y XXI”, en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015.

23 *Ibid.*, 130.

- Los docentes dan clases en poblaciones aisladas y afrontan en soledad la toma de decisiones, la matrícula es pequeña y se trabaja en plurigrado.
- Los alumnos y docentes tienen en común el sacrificio que hacen para llegar cada día a sus aulas. Algunos caminan kilómetros, están también los que viajan en carro, en bicicleta o en lomo de burro.²⁴

Estas características del contexto rural en Argentina traen a colación lo expuesto por Alba Nidia Triana, cuando habla de la educación rural en Colombia:

Los maestros rurales debían llegar a sus centros de trabajo tras recorrer de diversas maneras los caminos que conducían a la escuela; a pie, a lomo de caballo, en chalupa o canoa, y los más afortunados en vehículos destartados, a través de carreteras en muy mal estado; el tiempo de desplazamiento no importaba.²⁵

Ciertamente, este es un planteamiento que arroja la realidad de la educación rural en la mayoría de los países del continente. En Chile, los investigadores Ponce de León, Rengifo y Serrano, en su trabajo “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”²⁶, explican que los mayores problemas que debió enfrentar la escuela rural fue la territorialidad y la asistencia escolar. Ello sumado a que muchas de las familias rurales, que no consideraban la educación como algo prioritario, eran analfabetas. A estas deficiencias se sumaba la carencia de textos de estudio, pues los libros se entregaban tarde; los maestros formaban desde su propia experiencia, de acuerdo con la idiosincrasia de sus alumnos y eran aceptados por la comunidad debido a que pertenecían a ella.

En función de esta realidad se establecieron algunas políticas educativas en las que se nombraron escuelas itinerantes o ambulantes, las

²⁴ *Ibid.*, 139.

²⁵ Alba Nidia Triana, *La educación rural en Colombia: de la contrarreforma conservadora al Frente Nacional*, Tunja: RUDECOLOMBIA, 2008, 48.

²⁶ Macarena Ponce de León, Francisco Rengifo y Sol Serrano, “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”, en *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, coordinado por Alicia Civera, Juan Giner de los Ríos y Carlos Escalante, Ciudad de México: Porrúa, 2011.

cuales procuraban adecuarse al contexto del campo. No obstante, esta política fue rechazada ya que no tenía una evaluación continua. Por el contrario, y con el fin de mejorar la educación en lo rural, se propuso convertir las escuelas en alternadas para aumentar la cobertura y maximizar los recursos disponibles, lo que para muchos fue “una fuente de desmoralización”²⁷. Se demuestra con ello la debilidad del gobierno de la época para implementar desde lo urbano una política educativa para el ámbito rural, donde las características geográficas, culturales y de trabajo no estaban directamente vinculadas y, por tanto, una gran cantidad de ensayos aplicados en la ruralidad no fueron exitosos.

Algo semejante sucedió con la escuela rural en Colombia a principios del siglo XX, cuando la política educativa se caracterizó por las contradicciones y luchas ideológicas que marcaban la dirección para la construcción de un Estado-Nación. En los albores de la modernidad, con propuestas educativas conservadoras, se fijó una educación rural tan precaria que no alcanzó las mínimas condiciones para la enseñanza.

Se puede aducir que la noción de lo moderno no llegó a la infraestructura física y ambiental de la escuela rural, que carecía de todo tipo de material didáctico para la enseñanza, además de permanecer con una precaria infraestructura [...]. Para que una escuela rural obtuviera materiales, era preciso que la maestra o la comunidad tuvieran un padrino político exitoso, o en su defecto, que esos materiales fueran adquiridos por presión política de la administración municipal.²⁸

Por otra parte, es interesante analizar el desarrollo de la educación rural en Guatemala, país centroamericano con una historia convulsionada por cambios, conflictos y por sobre todo con presencia de culturas diversas, las cuales coexisten y confluyen permanentemente;

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Alba Nidia Triana, “La escuela rural en Colombia, 1903-1930”, en *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, coordinado por Alicia Civera, Juan Giner de los Ríos y Carlos Escalante, Ciudad de México: Porrúa, Civera, A.; Giner, J.; Escalante, C. (Ed.) 2011, 193.

se trata de un país multicultural, multilingüe y multiétnico. De ahí que para Molina y Xinico²⁹, la población más afectada en cuanto al acceso a la educación es la maya, lo que significa que históricamente esta cultura ha tenido unos niveles de desigualdad económica y social, que han afectado su educación de manera fundamental. Esto sin olvidar la población de las otras culturas (garífuna, xinca y ladina), que de igual manera sufrieron vejámenes a causa del conflicto armado protagonizado por el ejército nacional y los grupos armados constituidos en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG).

Es necesario recalcar que esta situación trajo consigo el desplazamiento tanto interno como externo de la población afectada, hacia las montañas del occidente del país, así como hacia México, por lo que refieren López, Cortez y Galindo³⁰, la población en la búsqueda de una mejor calidad de vida generó sus propios procesos sociales, educativos de agricultura y de salud. Conviene subrayar lo planteado por Molina y Xinico, que, aunado a la situación anterior, consideran que:

[...] la falta de voluntad política del Estado para promover y proveer educación integral de calidad y que dignifique al ser humano y sus culturas ha sido una problemática que no se ha logrado superar en el país.³¹

En este contexto de alejamiento del Estado se hace significativa la movilización campesina, en virtud de que es desde la comunidad donde se empiezan a gestar acuerdos. En el ámbito educativo, las comunidades designaron a personas con un alto valor moral para que fuesen los maestros del campo, y bajo esta política de organización comunitaria se organizan los primeros promotores y promotoras de

29 Ingrid Molina y Sandra Xinico, "Historia de vida de una maestra rural guatemalteca: Otilia Lux de Coti", en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015.

30 Óscar López, José Cortez y Jorge Galindo, "El magisterio rural en Guatemala, el conflicto armado y los maestros rurales", en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015.

31 Molina y Xinico, "Historia de vida de una maestra rural guatemalteca", 144.

educación quienes, con valentía, formaron, para 1992, la Unión de Maestros Guatemaltecos Refugiados en México (UMEGREM)³².

Dispersos entre las montañas del país, unos 600 maestros cumplen con un oficio que aprendieron en la selva. Sus primeros pizarrones fueron la tierra, troncos y hojas de árboles, y sus alumnos los hijos de los desplazados de las comunidades de Población en Resistencia CPR, y los refugiados en los campamentos en México.³³

Entre conflictos y adversidades, el ámbito educativo rural de Guatemala estuvo colmado por una alta inestabilidad social, desertión y miedo, sin embargo ello fue aliento para que padres y madres rescataran la virtud del ser educado bajo su propia realidad, desde el corazón de las montañas³⁴. Se trató de impartir bajo batalla lo que otrora fue su educación, con el recuerdo fijado de lo que podían brindar para un mejor mañana.

En contraste con la realidad colombiana de la Guerra de los Mil Días, que en los primeros años del siglo XX dejó a los campos en un completo abandono y con la educación rural en tan fuerte deterioro que se afianzaron las precarias condiciones que ya padecían sus pobladores, quienes no hicieron eco de su educación y dejaron en manos del Estado la magnitud de esa tarea educativa, que la guerra terminó de desfigurar en escenarios de batalla. Según Triana, “lo poco que se propusieron la escuela rural y la instrucción rural, tal como se planeó en la Ley 39 de 1903, ya de por sí normativamente excluyente, fue letra muerta”³⁵.

Dicho lo anterior, se asume la posición de Soto cuando explica que:

La política pública respecto a los educadores ha estado mediada por reformas que presentan un imaginario de los

32 López, Cortez y Galindo, “El magisterio rural en Guatemala”.

33 m.v de maestras, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, *Ibid.*, 43.

34 Roberto García Marirrodiga, y Pedro Puig Calvó, *Educación en alternancia y desarrollo rural*, Ciudad de Guatemala: Serviprensa, 2011.

35 Triana, “La escuela rural en Colombia, 1903-1930”, 199.

gobiernos de turno y por las reivindicaciones de los sindicatos de maestros a favor de una concepción y estado laboral.³⁶

Para finalizar, desde la perspectiva de varias realidades del continente y enfocados en la educación rural colombiana, se afirma que las políticas públicas no pueden constituirse como sistemas cerrados, es decir, dado que estas tienen influencia exterior, se deben relacionar con el ambiente, relación que no constituye una simple dependencia sino que debe hacer parte de ellas.

2.1 La educación rural, una construcción desde la política pública: realidad o espejismo

En la evolución de la ciencia política, el Estado, entendido como la máxima instancia de organización política y de las relaciones de poder, tiene la responsabilidad de generar nuevas prácticas de gobierno basadas en la participación ciudadana para la construcción de políticas públicas efectivas que permitan el proceso de transformación de la sociedad. Roth señala que el Estado, como otros actores sociales, busca incidir o transformar la regulación operante en un espacio social preciso³⁷. En un Estado de derecho esto se traduce en la adopción de una reglamentación jurídica que legitima la implementación de la política, la cual, a su vez, es el resultado de la movilización y concertación de ciertos actores sociales para la búsqueda de un fin común.

Una política pública está constituida por un conjunto de medidas concretas que se implementan por medio de planes, proyectos o cualquier instrumento de acción pública como normativas, subsidios, entre otros. “si bien es posible que en un plan de desarrollo se desprendan las políticas de un gobierno, y que de ellas se deriven programas y proyectos, esta secuencia no es absoluta en la vida real”³⁸. En la práctica, no solo algunas políticas públicas pueden surgir fuera de los

36 Diana Soto Arango, “El profesor universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, n.º 13, 2009.

37 André Noël Roth Deubel, “Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?”, *Estudios Políticos*, n.º 33, 2008.

38 André-Noël Roth Deubel, *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, D. C.: Ediciones Aurora, 2014, 82.

planes de desarrollo, como respuesta a catástrofes naturales o crisis financieras, por ejemplo; sino que los programas y proyectos pueden considerarse políticas públicas en sí mismos, siempre y cuando reúnan los elementos de la definición propuesta.

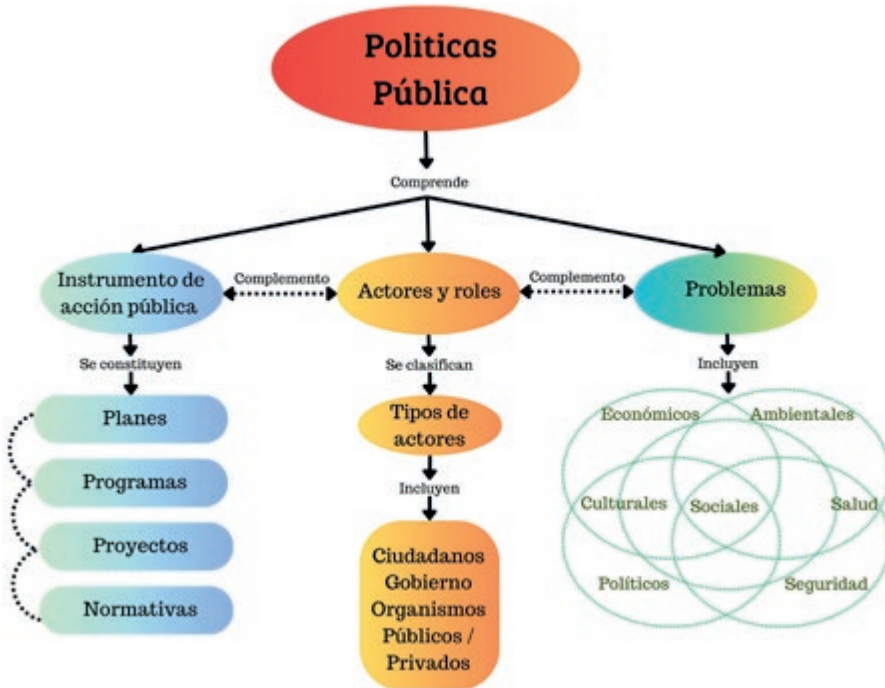


Figura 1. Políticas públicas como instrumento de conducción de sociedades. Fuente: elaboración propia.

La imagen 1 muestra que las políticas públicas son instrumentos para la conducción de sociedades. Su estudio permite observar la forma como los gobiernos definen objetivos comunes y el impacto que estas decisiones tienen sobre el bienestar de la sociedad. Es decir, están relacionadas directamente con el ejercicio de gobierno en cualquier contexto político, que regula su comportamiento a través de un marco normativo y administrativo, y da pie a la construcción de políticas públicas.

Las políticas públicas definen un marco normativo de acción que corresponde a un conjunto de objetivos que se pretende alcanzar, y estos están indicados de manera explícita o implícita en los planes,

programas, proyectos y normativas que buscan su implementación. No obstante, no siempre se encuentra coherencia absoluta entre los diferentes objetivos, acciones o elementos que la componen, lo que dificulta su puesta en práctica. Igualmente, desde esa perspectiva, las decisiones sobre políticas públicas son el resultado de la interacción, negociación, cooperación o conflictos de individuos, grupos u organizaciones dentro y fuera del Estado, donde los actores implicados establezcan relaciones cooperativas o conflictivas para articular los intereses y acordar las decisiones a tomar. Sin embargo, en la práctica no se evidencia esto.

Ahora bien, en el contexto educativo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, también conocidos como Objetivos Mundiales para erradicar la pobreza, preservar el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el año 2030, plantean como el ODS n.º 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”³⁹. Siguiendo este propósito, se concibe la educación como una condición indispensable para el desarrollo humano. Además, se reconoce como un bien público cuya entrega recae principalmente en el Estado. En consonancia con la ONU, la educación se define como:

La base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo.⁴⁰

Lo cual se resume en que una educación de calidad se establece desde múltiples perspectivas que pueden agruparse de acuerdo con el nivel de análisis que adoptan (el individuo, la comunidad, el Estado, la región o el mundo), o incluso desde las respuestas de una política pública que

³⁹ Organización de las Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo Sostenible n.º 4 Educación de Calidad, 2015.

⁴⁰ *Ibid.*

privilegian implícita o explícitamente. De allí que se retoma lo planteado por Carlos Arturo Londoño:

El proceso educativo, en su integridad, no puede considerarse bajo una concepción unilateral: es tanto una creación como una recepción. Toma en cuenta tanto la autogestión del educando como sus condiciones históricas y los aportes del medio social y cultural.⁴¹

De acuerdo con Prieto Figueroa, citado por Londoño: “desde la etimología, la educación supone niños y jóvenes activos en su propia formación”⁴². Partiendo de este punto, Londoño enuncia que Prieto Figueroa infunde sus ideas basado en los planteamientos del filósofo Claude Adrien Helvetius, quien enlaza de manera directa las formas de gobierno, las constituciones y la educación:

Se puede estudiar la educación desde la ética de los fines de la vida en plenitud, pero también desde sus condiciones sociopolíticas, educarse es un duro hacerse y rehacerse; no obstante; no todos alcanzan las expectativas, porque están sujetos a condiciones sociales y políticas: sobre ellos presionan fuerzas extrañas que impiden su desenvolvimiento como seres plenamente humanizados. La educación es una necesidad de la reproducción social, que se manifiesta en la transmisión de los adultos a los más jóvenes de los hábitos, tradiciones, costumbres, ideales, pensamientos y tareas. La nueva generación se hace depositaria de los productos de una cultura; de los bienes y valores de una sociedad.⁴³

Al respecto, el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional ha generado políticas en la búsqueda de una educación de calidad en todo el territorio nacional, sin embargo, estas no han producido efectos concretos en la educación rural.

41 Carlos Arturo Londoño, “Luis Beltrán Prieto Figueroa, líder y maestro de la pedagogía activa”, en *El maestro como líder: Principios generales de la educación*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2012, XIX.

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*

Con el establecimiento de la Ley General de Educación de 1994, se planteó la construcción de un modelo nuevo de educación, con políticas que giraban en torno a escuelas alternativas que dejaran a un lado la educación tradicional que se venía impartiendo, la cual se caracterizaba por ser memorística y repetitiva; en palabras de Paulo Freire: “educación bancaria”⁴⁴.

En el capítulo 4 de la mencionada ley, titulado “Educación campesina y rural”, se establece el fomento de la educación campesina con el fin de hacer efectivo el propósito de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política:

Artículo 64. Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos.

Artículo 65. La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras. De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad.⁴⁵

De acuerdo con estos dos artículos de la Constitución del 91, el Estado propiciará las condiciones para el desarrollo rural, determinando la importancia de la producción agropecuaria. En estos artículos se habla claramente del fomento de la educación rural y de la transferencia de tecnología e investigación a este sector, con el propósito específico de contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de las zonas

⁴⁴ Citado en José Edilson Soler, “Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos”, *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 6, n.º 11, 2016.

⁴⁵ Constitución Política de Colombia, artículos 64 y 65. Bogotá: Legis, 1991.

rurales y el aseguramiento de la producción de alimentos. Esto llevaría a pensar que para el Estado es claro que la educación rural debe estar encaminada a dichos propósitos, es decir, que las competencias, habilidades, contenidos, estrategias, infraestructura, entre otros muchos aspectos que componen el ámbito educativo, deben estar direccionados a las particularidades y necesidades del contexto específico.

Ahora bien, como se mencionaba anteriormente, para cumplir con lo estipulado en la Constitución y bajo los parámetros convenidos en la Ley General de Educación, el gobierno nacional y las entidades territoriales se comprometen a promover un servicio de educación campesina y rural que se enlace con los planes de desarrollo respectivos. Con este propósito, se suscribió el denominado Contrato Social Rural (1996), financiado con apoyo del Banco Mundial. Este contrato buscó presentar un balance de las necesidades del sector rural, y realizó una consulta nacional sobre las necesidades educativas de los pobladores rurales y un reconocimiento de experiencias educativas significativas y susceptibles de réplica en el contexto rural del país⁴⁶.

A partir de este documento se plantearon un conjunto de políticas multisectoriales como factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y se enfatizó en la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. No obstante, las políticas que regulan la educación rural se crean desde el escritorio y a partir de unos diagnósticos alejados de la realidad, como el Plan Decenal de Educación 1996-2005, el cual define las bases técnicas para integrar el sector educativo como un sistema único, y especifica que:

Estará constituido por todas las formas de educación, la formal, la no formal, la informal y las modalidades de atención educativa a poblaciones especiales, como la educación de adultos, la educación de los grupos étnicos, la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.⁴⁷

⁴⁶ FAO citado en Soler, "Educación rural en Colombia", 298.

⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional, "Plan Decenal de Educación 1996-2005", Bogotá: MEN, 1996, 7.

Como se aprecia en la definición del sistema de educación, se incluye la “educación campesina rural” como una categoría o modalidad de atención.

El Plan Decenal de Educación 1996-2005 condujo a la movilización nacional por la educación, denominada Acuerdo Nacional por la Educación. Pese a lo planteado, en ese primer plan decenal solo participaron aquellas organizaciones, entidades, educadores y personas que tenían influencia directa con el sector educación, por lo que se considera que no tuvo la participación de la población, lo que limitó el plan solo a un sector, es decir, no hubo consenso nacional. Esta situación contradijo lo enunciado en la Constitución de 1991, que estableció como principio esencial la democracia participativa, que promueve el derecho de la ciudadanía y de las organizaciones sociales a participar en la planificación, gestión y control de los asuntos públicos. Ello permite reflexionar sobre la acción comunicativa entre los grupos sociales, cuestión que vale la pena considerar para estudiar la emancipación de los individuos desde los procesos de participación.

Este plan, como política de Estado, buscaba avanzar en el mejoramiento de la calidad, la cobertura de la educación y las adecuaciones institucionales centrando sus objetivos en el afianzamiento de la descentralización del sector, consolidar el nivel territorial, las instituciones educativas y dar apertura a los espacios de participación de la comunidad educativa.

En el ámbito rural, se presentan diversos aspectos con el fin de elevar los niveles de educación en el sector, bajo equidad y justicia social: “La superación de las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Lograr que los grupos más pobres y las poblaciones de las zonas rurales puedan acceder al nivel secundario y universitario de educación”⁴⁸.

De tal forma, se propone el cierre de brechas en temas de desigualdad y calidad educativa en zonas rurales, no obstante, se deja a un lado la atención en el campo colombiano, ya que no se producen transformaciones profundas. Las dinámicas sociales establecidas en este plan, tales como el derecho a una educación oportuna para los niños y jóve-

⁴⁸ *Ibid.*, 4.

nes del campo, combatir la deserción imperante en las zonas rurales y desarrollar modelos flexibles de educación propios de su contexto, no se establecen, solo se enuncian, por lo que se requiere un estudio a fondo para identificar las necesidades y oportunidades que derivan de ellas para afectar positivamente en la educación rural.

Posteriormente, en el Plan Decenal de Educación 2006-2015 se menciona que:

Teniendo en cuenta que la población que en este momento no está atendida por el sistema educativo se concentra en las áreas rurales y/o pertenece a población vulnerable, se considera apropiado el uso de medios alternativos de educación tal como ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento Nacional de Planificación (DPN). Esto incluye la elaboración de manuales, cartillas pedagógicas y material didáctico que sirva de apoyo en la ejecución de los nuevos modelos pedagógicos.⁴⁹

El acercamiento a la educación rural que plantea este plan decenal muestra una perspectiva con relación a la educación rural un poco diferente al anterior, puesto que se refiere al apoyo de medios alternativos, entre los que nombra el material didáctico como una posibilidad para contribuir con la cobertura en la ruralidad. Pero no se dictan lineamientos claros que guíen el diseño e implementación de dichos medios. Igualmente, cuando se refiere a la universalidad, se establece “[A]umentar la oferta de programas de educación inicial, tanto en la zona urbana como rural. En esta última zona con diversos modelos pertinentes”⁵⁰. Aunque se enuncia la necesidad de modelos pertinentes, persiste el vacío teórico sobre los modelos pedagógicos que se consideran “pertinentes” para la educación rural.

Este segundo plan buscaba cristalizar la educación como un propósito de todos, que reconociera como eje el desarrollo humano, social, político, económico y cultural. Los actores educativos son capaces de decidir y dirigir sus proyectos por sí mismos, de manera colectiva y

49 Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación 2006-2015”, Bogotá: MEN, 2006.

50 *Ibid.*, 10.

solidaria. Por consiguiente, el proyecto del Plan Decenal 2006-2016 fue concebido como un ejercicio de planificación, donde la sociedad dirigiera en conjunto sus propuestas, acciones y metas, en la búsqueda de un acuerdo en el que se comprometieran todos los actores sociales que integran el sistema (gobierno, sindicatos, academia, directivos, docentes y comunidad educativa en general) para lograr las transformaciones que la educación requería en el momento. Bajo este fundamento, se diseña la arquitectura que busca potenciar su función indicativa:

- Trazando el horizonte hacia donde debe encaminarse el desarrollo educativo en el decenio de su vigencia, mediante el establecimiento de una visión que resulta de un amplio e incluyente pacto social por la educación.
- Fijando los derroteros que debe seguir la educación mediante la adopción de un conjunto de propósitos.
- Ofreciéndole a cada gobierno nacional o territorial, institución educativa o comunidad, un conjunto de opciones, susceptibles de ser adoptadas y ajustadas en concordancia con sus propios planes y proyectos políticos y operativos, tanto en el nivel de los objetivos, como de las metas y las acciones.⁵¹

De esto se observa que el Plan se define como un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el decenio determinado. Este documento constituye un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas. También se reconoce como un instrumento de movilización social y política. “El PNDE será un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometa a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia”⁵².

Respecto a lo anterior, un extracto del balance sobre la ejecución del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, denominado “Segunda oportunidad desaprovechada”, establece que:

⁵¹ *Ibid.*, 14.

⁵² *Ibid.*, 16.

Mención especial merece la educación que se ofrece a medias en las zonas rurales más remotas de los centros poblados: se insiste en modelos de escuela poco prácticos para estudiantes y docentes y se consolidan cada vez más unas condiciones de trabajo y desempeño profesional que están al borde de lo indigno. La operación del servicio lleva a que los docentes que aceptan trabajar allí no sean los mejor escalafonados y a que su permanencia en un sitio sea muy baja, a que por razones administrativas y económicas uno de ellos deba trabajar simultáneamente con decenas de estudiantes de diferentes grados, ritmos e intereses de formación, y en todos los casos, sin recursos o con los recursos disponibles menos avanzados en la actualidad. Se reafirma un modo de hacer escuela que resulta de muy alto costo en riesgos, tiempo y esfuerzos físicos para muchos de sus estudiantes, quienes por algunos minutos de atención educativa personalizada al día, deben caminar varias horas de ida a la institución educativa y luego ese mismo tiempo de regreso a casa, esto en medio peligros de diverso orden.⁵³

Se evidencian, entonces, las diferencias sustanciales que permanecen entre los sectores rural y urbano. Esta política pública está apartada de la realidad territorial y pocos esfuerzos hace por establecer estrategias según las necesidades y cosmovisiones de lo rural.

Como se aprecia, los planes decenales implementados a partir de 1994 hasta 2016 abordaron la educación rural desde una política educativa que, en la práctica, resulta deficiente puesto que es mencionada en leyes, decretos y documentos publicados de forma incipiente. Es decir que, aunque el acercamiento del Estado a la educación rural es evidente (es visible como una modalidad en el interior de las políticas educativas) las cosas no han cambiado mucho con respecto a la década de 1950:

Los administradores de la educación legislaban, creaban políticas, planes y programas para la educación, sin importar la realidad social, económica y política que azotaba a los

53 Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, III Comisión Nacional de Seguimiento, “Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. Segunda oportunidad desaprovechada”, Bogotá, D. C., 2016, 9.

campesinos y maestros rurales, simplemente obedeciendo a los dictados de los organismos internacionales [...]. No obstante, las políticas educativas [...] no diferenciaron entre lo rural y lo urbano, situando todos los aspectos culturales en los mismos parámetros.⁵⁴

La historia ha mostrado cómo han sido de complejas y difíciles las reformas educativas que se han implementado en materia de política pública, puesto que no existe una relación entre el contexto de las políticas públicas y la realidad sujeta al sistema educativo rural. Al establecerse políticas alejadas de las condiciones económicas, sociales, culturales y de idiosincrasia, se arrojan de manera súbita hacia una baja calidad de la educación rural y, por ende, de desarrollo social. Estas precarias condiciones y el olvido por parte del sistema, ha estado presente por años, no solo en lo que a educación concierne. El desarrollo del sector rural ha sido lento y desolador, como lo menciona Triana:

No es coincidencia que la mayoría de los maestros presenten un desolador panorama sobre la infraestructura y dotación de recursos didácticos de la escuela rural [...]. Esto demuestra que una cosa son las políticas educativas trazadas por el sistema oficial en cabeza de los gobiernos y las exigencias de los organismos internacionales, y otra la realidad que enfrentan los maestros y maestras, las comunidades, las familias y la población infantil, del sector rural colombiano.⁵⁵

Actualmente, nos rige el Plan Nacional de Educación 2016-2026, el cual declara que “la calidad en educación es una construcción multidimensional”⁵⁶. Este plan presenta una clara visión de la educación rural, enalteciendo la concepción de políticas públicas basadas en la participación de todos los sectores y tomando como punto de partida los propios contextos de las comunidades. A través de relaciones e interacciones dentro de la comunidad, se busca lograr que la educa-

⁵⁴ Triana, *La educación rural en Colombia*, 49.

⁵⁵ *Ibid.*, 47.

⁵⁶ Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación 2016-2026”, Bogotá: MEN, 2016, 16.

ción rural sea visibilizada y ocupe un lugar destacado en las políticas educativas. Es un desafío trascendental asegurar que la educación rural sea reconocida y valorada en el marco de las políticas educativas.

Jairo Arias plantea la necesidad urgente de visibilizar y escuchar a la población rural, para ser tenida en cuenta en la generación de políticas acordes a sus necesidades:

Carentes y olvidados, la educación rural y sus moradores gritan para ser tenidos en cuenta, para ocupar un lugar prioritario a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, buscan que estén de acuerdo con sus ritmos de vida y necesidades de desarrollo, que fortalezcan las particularidades de vida, que se escuchen sus “humildes” opiniones hasta llegar a concertar y planificar su vida en concordancia con sus conocimientos y saberes, que muchas veces pueden ser innovadores.⁵⁷

La realidad que viven muchas instituciones educativas en el entorno rural requiere que se incorpore la voz de las comunidades implicadas en la formulación de estas políticas públicas; esto significa el diseñar e implementar una política pública compuesta por planes y programas direccionados a este contexto, dirigida de manera exclusiva a la población rural, con currículos pertinentes, inclusión de los jóvenes en los procesos educativos, formación docente adecuada, entre otros aspectos⁵⁸.

En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), por sus siglas en inglés, ya había hecho un llamado de atención sobre este asunto, afirmando que los servicios educativos a nivel de América Latina favorecen la educación a los ciudadanos urbanos. Esto es notorio en la política educativa colombiana, en la que la estructura general de la educación se establece desde modelos educativos para niños y jóvenes de ciudad y se ofrece

57 Jairo Arias G., “Problemas y retos de la educación rural colombiana”, *Educación y Ciudad*, n.º 33, 2017: 59.

58 Blanca Rosa Ávila, “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas” (tesis de doctorado en Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, 2017).

de igual forma a la población rural, lo que resulta poco estimulante para este sector, ya que estos currículos responden a contenidos científicos, lenguajes y principios pedagógicos claramente urbanos. Esta característica en la construcción de las políticas educativas revela la existencia de un problema latente que contribuye a ensanchar la brecha de manera significativa con la ruralidad de nuestro país.

Como resultado de todo esto, los profesores de las escuelas rurales han debido enseñar a sus estudiantes bajo los criterios establecidos con el fin de dar cumplimiento a los planes de estudio, los cuales han sido estructurados bajo referentes de calidad como los Estándares Básicos de Competencias. Sin embargo, tampoco se hace claridad de elementos pedagógicos indispensables para el proceso enseñanza-aprendizaje en los establecimientos rurales.

¿De qué van los profes?

Con el Decreto 1278 de 19 de junio de 2002 se expidió el estatuto de profesionalización del educador, trayendo consigo una problemática de gran magnitud.

Son profesionales de la educación en Colombia las personas que poseen título profesional de Licenciado en Educación expedido por una institución de Educación Superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función de educador de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.⁵⁹

De acuerdo con este decreto, los profesionales no licenciados solamente deben hacer un curso de ciento veinte horas en pedagogía que los habilita para continuar en la carrera docente, por lo que se presume que de esta manera adquieren los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para enseñar en cualquier establecimiento, incluso los del sector rural. Este tipo de normativas contribuye a bajar la calidad de la educación, puesto que los profesionales con títulos diferentes a los de “licenciado”, no poseen la formación en pedagogía necesaria

⁵⁹ Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

para asumir una carga académica, en especial si se tienen en cuenta las características especiales de la educación rural, lo que perjudica a las comunidades educativas, en especial a los estudiantes. Con base en esta problemática, Soto plantea:

El tema central es cómo se da la solución a los principales problemas actuales que afectan la formación y el ejercicio del docente universitario. En primera instancia, el de la formación, parece no ser relevante al existir el imaginario que un docente puede ser cualquier profesional. Lo anterior, va unido a la parte legislativa en algunos países. En este contexto se inscribe Colombia, donde ya no se requiere formación pedagógica para enseñar en los niveles de básica primaria y secundaria.⁶⁰

De otra parte, algunos decretos, como el 3982 de 2006, establecen los procedimientos de selección mediante concurso para proveer los cargos de la planta, y aclara también las reglas especiales para la provisión de los docentes etnoeducadores ubicados en instituciones educativas estatales en territorios indígenas, afrocolombianos o raizales. Esto demuestra una diferenciación entre los dos grupos, urbano y rural, pero no se enuncian los parámetros de selección necesarios para llevar a cabo la provisión de docentes.

De igual forma ocurre con la evaluación docente, ya que, de acuerdo con el Decreto 3782 de 2007, que reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes,

El rector o el director rural, según el caso, evaluará a los coordinadores y docentes del establecimiento educativo que dirige. Cada rector o director rural será evaluado por su superior jerárquico, definido de acuerdo con la estructura organizacional adoptada por cada entidad territorial certificada [...]. Para la evaluación de los rectores o directores rurales, el evaluador contará con el apoyo del responsable

60 Soto Arango, "El profesor universitario de América Latina, 170.

de las estrategias de cobertura, eficiencia y calidad de la respectiva secretaría de educación.⁶¹

Este decreto otorga autonomía tanto a la institución como a las secretarías de educación para evaluar a los docentes bajo sus propios criterios, lo que se convierte en un arma de doble filo, en la medida en que no se condicionan unos criterios de calidad que den cuenta del desempeño de los docentes rurales, con lo que la evaluación correspondiente puede tornarse laxa y subjetiva.

Sumado a lo anterior, tampoco existe una ayuda continua para el perfeccionamiento de los educadores que ya se encuentran ubicados en centros rurales, teniendo en cuenta las especificidades y necesidades educativas del sector rural. Los docentes requieren mayor formación en competencias específicas, formulación de objetivos educacionales, diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, y el diseño y aplicación de metodologías que fomenten habilidades prácticas para el diario vivir⁶².

En esa misma línea, en el caso específico del departamento de Boyacá, los docentes que se desempeñan en establecimientos educativos de básica primaria rural no cuentan con procesos de capacitación, cualificación y actualización por parte de la Secretaría de Educación de Boyacá. De igual forma, las universidades de la región no ofrecen programas de pregrado dirigidos a la educación rural. Todo ello ha generado que muchos educadores rurales se formen a partir de la experiencia en el trabajo de aula y del diálogo de saberes con sus pares, “bajo condiciones físicas y sociales adversas en el marco de una política estatal homogeneizadora que desconoce las particularidades de cada región”⁶³.

61 Decreto 3782 de 2007, “Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002”, 2007.

62 Perfetti citado en Soler, “Educación rural en Colombia”, 303.

63 Betty Molina, “El quehacer del educador y la formación educador en la escuela rural multigrado” (tesis de maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019), 15.

Por consiguiente, es importante reconocer la importancia de la formación continua como un imperativo en el ejercicio de la docencia. La velocidad de los cambios culturales y científicos así lo exige. En palabras de Max-Neef:

Es preciso mejorar la formación de educadores de adultos y la capacitación de promotores del desarrollo para que sea consistente con los objetivos de la autodependencia, la satisfacción de las necesidades humanas y la participación comunitaria. [...] No hace falta decir que ya es tiempo de que este sistema sufra una reconceptualización radical, para colmar las demandas y exigencias de la realidad actual de nuestro mundo.⁶⁴

Por esa razón, las políticas educativas han de propender por organizar a los educadores en grupos académicos que estén permanentemente investigando, trabajando en equipo e intercambiando experiencias, saberes y prácticas cotidianas. Sin esta posibilidad, el ejercicio de la docencia tiende a descontextualizarse y anquilosarse. En esta misma línea las políticas educativas tendrán que prever tiempos para la investigación de los colectivos de educadores, para la reflexión pedagógica y para la producción teórica que alimente sus prácticas. La formación permanente debe buscar, no solo la apropiación de los saberes, sino su producción.

La educación continua para los educadores rurales trata no solo los temas técnicos profesionales, sino también temas de índole personal, grupos de discusión, socioterapias, reuniones de orientación y otras formas de fortalecimiento de la autoimagen; todo ello debe permitir la superación de las desigualdades en la educación rural. Una característica indispensable de un profesor que atiende estudiantes que están en situaciones de riesgo es tener la capacidad de encontrar salidas a situaciones adversas; por ello, las competencias comunicativas, de toma de decisiones, así como el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales o blandas también son indispensables en los docentes.

64 Manfred Max-Neef, *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1994, 100, 128.

Ejemplos de implementación - Programas para la educación rural

Escuela Nueva. La escuela rural unitaria o multigrado es una modalidad del sistema educativo colombiano que garantiza la escolaridad obligatoria en los niveles de transición y básica primaria, a través de un docente. Este tipo de formación se caracteriza por atender las necesidades y particularidades de las poblaciones más aisladas a grupos de estudiantes de diversas edades que no alcanzan a conformar un grado por año en el sector urbano.

Las prácticas pedagógicas en la escuela rural unitaria se conciben como procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Implican actividades conscientes y orientadas a un fin, centradas en el estudiante y encauzadas al aprendizaje permanente que lleva a incrementar el rendimiento en las tareas previstas. Las actividades son aplicables a cualquier contexto por tanto el docente no se centra en las indicaciones dadas por las editoriales sino que modifica las estrategias de acuerdo con las necesidades del estudiante.

En ese sentido, las prácticas de aula en la escuela rural se integran a procedimientos y actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición y utilización de la información. Estas propenden por la construcción conjunta del conocimiento a través del diálogo y de la negociación de significados entre el profesor y los estudiantes.

Con base en lo anterior, surge en 1975 el modelo de Escuela Nueva para las zonas rurales de Colombia, como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961. Las características del programa Escuela Nueva se fundamentaron por el mejoramiento continuo del aprendizaje, ajustándolo a las necesidades de cada región⁶⁵.

En el Artículo 1 del Decreto 1490 de 1990, se adopta la metodología Escuela Nueva para ser aplicada prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cua-

65 Vicky Colbert, "Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, 1999.

litativa y cuantitativamente⁶⁶. En palabras de Arriagada y Calzadilla, “El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia”⁶⁷.

Este programa se desarrolla a partir de guías donde los estudiantes realizan actividades que conforman una unidad en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. En cuanto a la evaluación y promoción, se utiliza el avance de cada unidad, de manera que se remplaza la idea de grado o año escolar como unidad para determinar la promoción o repitencia de los estudiantes.

Por su parte, Ríos y Cerquera establecen que la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia no fue ajena a la clásica dualidad entre lo antiguo y lo moderno, liderada por los partidos políticos (liberal-conservador)⁶⁸. Además, los maestros en ejercicio y en formación en las escuelas normales fueron una pieza central en esta mirada longitudinal del proyecto de reforma. Sus reflexiones y ensayos sobre cómo enseñarían un saber o disciplina bajo los fundamentos de la Escuela Nueva los ubica en un lugar determinante en el escenario de modernización del contenido de enseñanza, ya que señalan las diversas revoluciones pedagógicas entre nosotros, desde Lancaster hasta Decroly⁶⁹.

En la década de 1990 se muestra en la educación rural en Colombia un balance positivo con respecto al aumento del alfabetismo y la escolaridad promedio de la población gracias a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para este espacio, como el caso de

66 Ministerio de Educación Nacional, decreto n.º 1490 de julio 9 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial* n.º 39461 del 11 de julio de 1990.

67 Carlos Arriagada y Óscar Calzadilla, “Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile”, *Praxis & Saber*, vol. 9, n.º 20, 2018: 78.

68 Rafael Ríos y Martha Cerquera, “La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 16, n.º 22, 2014.

69 Claudia Figueroa, *Historias de las escuelas normales. Una prospectiva educativa para el mundo y Colombia. Siglo XVIII hasta los primeros cincuenta años del siglo XX*. Bogotá: Imaginarios Pedagógicos, 2017.

la Escuela Nueva⁷⁰. Este programa fue escogido como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986⁷¹.

La Escuela Nueva es un modelo de escuela rural colombiana, vigente desde 1975, que ofrece cinco años de primaria con uno o dos maestros. Su propósito es ofrecer primaria rural completa, a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible, basado en un conjunto de guías de autoaprendizaje y procesos de promoción flexible del estudiante de un grado escolar a otro. Otra importante característica de la Escuela Nueva es su énfasis en la formación de valores cívicos y sociales mediante un esquema de gobierno escolar⁷².

Teniendo en cuenta la implementación del modelo Escuela Nueva, el Ministerio de Educación diseña e implementa el Proyecto Educación Rural, en el cual se desarrollan estrategias pedagógicas que mejoran las prácticas de enseñanza y aprendizaje en docentes y estudiantes del campo, considerando la multiplicidad de condiciones propias de la ruralidad, y es aquí donde se crean los Proyectos Pedagógicos Productivos. Estos proyectos se desarrollan como estrategia para facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no solo mejorar los aprendizajes sino crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional, lo que fomenta la cultura del emprendimiento en el campo⁷³.

Proyecto Educativo Rural (PER). Este proyecto, liderado por el Ministerio de Educación Nacional durante el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), como parte del plan decenal llamado “Cambio para construir la paz”, durante el gobierno tuvo como propó-

70 Mauricio Perfetti, “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia”, en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: Proyecto FAO - UNESCO - DGCS/ITALIA - CIDE - REDUC, 2004.

71 Vicky Colbert y Óscar Mogollón, *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de capacitación para el maestro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1980.

72 *Ibid.*

73 Ministerio de Educación Nacional, “*Manual para la elaboración, formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*”, Bogotá: MEN, 2012.

sito ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural.

Este proyecto tuvo dos etapas; la primera, llamada PER Fase I, se desarrolló del año 2000 al 2006, y la segunda, denominada PER Fase II, ejecutada entre los años 2009 y 2014⁷⁴.

Infelizmente, esta política, al igual que muchas otras, refleja una gran distancia entre teoría y práctica, puesto que promueve la estandarización de la educación primaria sin tener en cuenta las particularidades de la escuela rural, como las aulas multigrado, contextos mediados por la violencia, niveles bajos de escolaridad y dificultades de aprendizaje, además de educadores que carecen de formación especializada para atender cada una de estas situaciones.

Cabe resaltar que, el componente de formación del proyecto se estableció bajo la estrategia de formación en cascada, iniciando por académicos, quienes diseñaron los módulos para el trabajo por secuencias didácticas; ellos formaban a un grupo de docentes que eran asignados a una región de Colombia y estos últimos tenían la tarea de capacitar a los docentes de las escuelas rurales. Esta estrategia fue replicada años después por otros programas, como lo veremos a continuación con el programa Todos a Aprender.

Programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a Aprender”. Latinoamérica usa poco la experiencia de sus mejores profesores; aquellos que sobreviven con gran éxito en situaciones muy difíciles tendrían que ser modelos de sus colegas, por ello, compartir experiencia es una de las mejores formas de educación en el trabajo que existe.

El programa Todos a Aprender es una iniciativa del Ministerio de Educación de Colombia que inició en el año 2012 como apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación en básica primaria, teniendo en cuenta los bajos resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber

⁷⁴ *Ibid.*

de los grados 3.º y 5.º del año 2009. Para lograr el mejoramiento se estructuraron cinco componentes: condiciones básicas, pedagógico, gestión educativa, comunicación y formación situada. Con relación a este último, su objetivo es crear ambientes de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, para la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento, que brinda apoyo y formación situada a los docentes por intermedio de un docente tutor que se capacita y luego lleva esta misma para apropiarla a los docentes.

Desde principios del año 2013, el programa Todos a Aprender y la Secretaría de Educación de Boyacá designaron a un profesor con formación en básica primaria, lengua castellana o matemáticas para acompañar las instituciones focalizadas en el departamento con un rol denominado *docente tutor*, para dinamizar los componentes del programa a través de una formación en cascada, la cual se estructura de la siguiente manera, para el caso de Boyacá: el programa Todos a Aprender solicita a expertos nacionales e internacionales en educación capacitar a dos o tres profesores, para que, posteriormente, repliquen esta formación a ochenta y siete docentes tutores boyacenses y finalmente cada tutor transfiera esta capacitación a los docentes de un establecimiento educativo del departamento.

Sus primeros objetivos fueron la caracterización de la comunidad educativa a través del análisis del Proyecto Educativo Institucional, el plan de mejoramiento institucional, el sistema de evaluación institucional y los resultados de las pruebas externas e internas. Así mismo, se inició el acompañamiento en el aula a los maestros a través de la estrategia denominada Estudio de Clase para determinar una situación, necesidad o problemática de aula en contexto, ante la cual se realizaban acciones situadas para solucionarlas o encontrar alternativas de mejora.

El acompañamiento situado del programa se considera por el Ministerio de Educación Nacional como una experiencia interesante, que muestra cómo se generan procesos participativos horizontales para diseñar políticas nacionales de consenso que se conviertan en políticas locales y orientaciones asumidas por todos los involucrados en educación. Son procesos no exentos de dificultades. Hay que reco-

nocer que las prácticas de consulta y toma de decisiones democráticas mueven las bases de sistemas levantados sobre la verticalidad.

Una de las dificultades de este programa es que se basa en estrategias generales que aplican para los educadores del sector urbano, desconociendo las particularidades presentes en la ruralidad, como las aulas multigrado. Los protocolos de actividades están compuestos por talleres en matemáticas y lenguaje que diseñan profesionales del MEN y son socializados en Boyacá con los tutores del programa Todos a Aprender en jornadas de formación (a través de la formación en cascada); posteriormente, replican el protocolo con los educadores de las instituciones educativas.

Cabe resaltar que durante la implementación de dicho programa en el departamento de Boyacá se ha logrado la formación en cascada, pero durante los seis años de implementación (cuatro para el caso de esta investigación) no se ha tenido en cuenta en la Secretaría de Educación de Boyacá la información recabada en los colegios focalizados para trazar políticas públicas, en especial para las escuelas rurales. Por lo anterior, es evidente que el programa propone unos procesos de participación horizontal, pero se mantiene la verticalidad, porque se sigue haciendo lo propuesto por el MEN. Se resalta que el programa Todos a Aprender y la Secretaría de Educación no incide estructuralmente en la formación continua de los maestros del sector rural.

CAPÍTULO 2. LA EMANCIPACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

La teoría de la acción comunicativa desarrollada por Habermas¹ se establece como una función liberadora de los problemas provocados por el aumento continuo de la razón instrumental, por lo que lleva a reflexionar sobre el papel de la razón y la manera como la educación podría ser utilizada para describir su realidad objetiva. Desde el campo filosófico, se vincula el modelo instrumental de la razón como un medio para conseguir objetivos a partir de dos posturas inherentes a la verdad; una, que fija la verdad en un paradigma que capta la “objetividad” por encima del conjunto de posiciones acordadas por grupos humanos determinados, y dos, aquella postura situada en John Dewey², la cual relaciona la verdad con prácticas sociales compartidas de justificación y de control.

Si bien hay que reconocer que las prácticas de consulta y toma de decisiones democráticas mueven las bases del sistema, estas han sido levantadas sobre la verticalidad. En otras palabras, es posible que la acción instrumental (el trabajo) y la acción comunicativa (la interacción) hayan sido sedimentadas y puedan estar distorsionadas sistemáticamente; de allí que se sostiene que esta desarticulación de los intereses técnico (acción instrumental) y práctico (acción comunicativa), dificulta la emergencia del interés emancipatorio.

Entonces, es posible considerar la intención de Habermas cuando plantea la teoría de la acción comunicativa como una alternativa para la solución de los conflictos en las sociedades, que busca transformar las interacciones y actuaciones de los seres humanos con el fin de lograr acuerdos entre todos sus integrantes. Precisamente, es allí donde la libre argumentación acerca de la verdad, la legitimidad de las normas y la defensa de valores (plurales), se encuentran expuestas.

1 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, I y II*; Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Bogotá: Taurus, 1992.

2 Dewey, *Experience & Education*.

Pero tal interpretación convincente de las necesidades sólo se transforma en motivos legítimos de acción cuando los correspondientes valores se vuelven normativamente vinculantes para un círculo de afectados mediante regulación de determinadas situaciones problemáticas. Los miembros de un grupo pueden legítimamente esperar entonces unos de otros que cada uno de ellos, en la correspondiente situación, oriente su acción por los valores normativamente fijados para todos los afectados.³

Esta consideración expuesta por Habermas busca que el modelo normativo de acción no solamente confiera al agente un elemento cognitivo, sino también un elemento motivacional que facilite el comportamiento de acuerdo con las normas. En este sentido, la teoría de la acción comunicativa se establece como una teoría social que comprende razones de la ética, la democracia y la política, e implica las interacciones de los individuos que integran la sociedad, teniendo como medio el lenguaje, para alcanzar acuerdos y aceptación, bajo principios de respeto y entendimiento al pensamiento, actos e ideologías de los otros.

Desde la acción comunicativa de Habermas, se asegura que “[...] la comprensión del mundo y la racionalización del mundo de la vida son condiciones necesarias para una sociedad emancipada”⁴. De igual forma, estas son condiciones necesarias para que emerja una nueva teoría sobre la educación rural. El interés se enfoca en la praxis como reflexión para comprender el mundo a través de la interpretación de los fenómenos.

A partir de esta perspectiva, la teoría de la acción comunicativa se convierte en una fuerza emancipadora en el sujeto y en sus relaciones sociales. Siguiendo con Habermas, el mundo de la vida es normalizado en la medida en que este reconoce interacciones que no están regidas por acuerdos normativos establecidos, sino de una manera directa o indirecta por un consenso comunicativamente alcanzado⁵. Es decir que, a través de la acción comunicativa se generan acuerdos que, si

³ Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 128-129.

⁴ *Ibid.*, 110.

⁵ *Ibid.*

bien no necesariamente están normativizados, deben ser la base para sentar la legitimidad ya que se originan en contextos situacionales que hacen parte de los fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción.

La razón comunicativa se caracteriza por un nuevo medio de emancipación a partir de la comunicación, y la razón instrumental por la normación de las expectativas de comportamiento. A partir de su concepto de la filosofía de la conciencia, Habermas acaba dejando todo en manos de la razón instrumental. Básicamente, se podría afirmar que el proyecto de la teoría crítica de la sociedad se ha traducido del marco conceptual de una filosofía de la conciencia, adaptada a un modelo de sujeto-objeto de cognición y acción, al marco conceptual de una teoría del lenguaje y la acción comunicativa..

El giro lingüístico o transición de la filosofía de la conciencia al análisis del lenguaje (positivismo lógico y otras versiones de la filosofía analítica) solamente mantiene el tradicional empleo diádico de los signos, es decir, la relación entre oraciones y estados de cosas. Para Habermas, en cambio, será necesario introducir el modelo triádico propuesto por Bühler, cuyo análisis del significado lingüístico queda referido, desde un principio, a la idea de un entendimiento entre los participantes de la interacción lingüística sobre algo en el mundo⁶. Este modelo articulado en términos de teoría de la comunicación supone un avance adicional al giro lingüístico experimentado por la filosofía del sujeto.

En el segundo tomo de la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas especifica cuatro tipos de acción que suelen intervenir en la teoría social: a) la acción teleológica (que ocupa desde Aristóteles el centro de la filosofía de la acción); b) la acción regulada por normas; c) la acción dramatúrgica, y d) la acción comunicativa. A partir de este momento se les denomina *razón* a estas acciones:

- a. La acción teleológica instrumental (es mejor denominarla así por cuanto hay otras formas de teleología) con pretensiones de control y éxito (básicamente lo que tiene que ver con el control

6 *Ibid.*, 506.

administrativo y la economía: el dinero y el poder), muy propias de las sociedades en la modernización.

- b. La acción normativa, que se refiere a las regulaciones de la convivencia entre ciudadanos y que solo son aceptables si son democráticas y admitidas por los participantes, en las sociedades modernas (por lo cual no se aceptan normas supuestamente naturales o del derecho divino: es una filosofía postmetafísica). En esta acción los ciudadanos son iguales y no se acepta la exclusión ni la intolerancia por su etnia, género o religión.
- c. La acción dramaturgica se refiere a toda clase de autoexpresiones de la personalidad, del arte o de los preferencias o valores (autenticidad, sinceridad, identidad, etc.), por lo que se tiene clara la diferencia entre razón instrumental y acción comunicativa. La primera se rige por el éxito (experimental, administrativo, productivo) y la segunda por la libre argumentación acerca de la verdad, la legitimidad de las normas y la defensa de valores (plurales).
- d. La acción comunicativa, entendida desde la racionalidad de la acción y racionalización social, como el principio explicativo de una teoría de la sociedad fundada en una teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción. De acuerdo con esta postura, se observa que el talante característico de los seres humanos será la racionalidad revelada objetivamente en el lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, en el mundo de la vida se construyen y transforman las realidades a través de acciones mediadas por la interacción entre los hablantes y lo real que los rodea. Así pues, la teoría de la acción comunicativa permite a la educación redefinirse, más allá del campo disciplinar, como un marco donde se conjugan contenidos y propuestas. Desde esta perspectiva, se debe diseñar, entonces, una educación rural emancipada, que conjugue los diferentes sentires, concepciones, acuerdos, consensos y demás implicaciones sociales que se infieran en el mundo de la vida de los participantes, y, en consecuencia, en la formación del individuo en su contexto específico.

La aproximación teórica que propicia dicha transformación se basa en intereses técnicos, prácticos y emancipatorios circunscritos en

las razones: teleológica instrumental, reguladas por normas, dramática y comunicativa y los datos que emergen de los actores del sistema. De allí se fundamenta el nuevo entramado teórico de la educación rural emancipada, soportada en la naturaleza de una realidad que trata de un proceso complejo de transformación, por lo que su contenido permite expresar y desarrollar un entendimiento desde varios aspectos de la experiencia; una relación en términos prácticos entre la teoría de acción comunicativa y la educación rural.

Pero para que esto sea posible se requiere de acciones que generen procesos de reflexión y entendimiento que permitan develar el saber implícito, es decir, aquellas estructuras y supuestos que se dan por entendidos y que producen las barreras en la búsqueda de la emancipación.

[...] el concepto de acción orientada al entendimiento ofrece una ulterior ventaja de tipo muy *distinto*, a saber: la de iluminar ese *transfondo de saber implícito* que penetra *a tergo* en los procesos cooperativos de interpretación. La acción comunicativa se desarrolla dentro de un mundo de la vida que queda a las espaldas de los participantes en la comunicación. A estos sólo les es presente en la forma prerreflexiva de unos supuestos de fondo que se dan por descontados y de unas habilidades que se dominan sin hacerse problema de ellas.⁷

El proceso discursivo de entendimiento está regulado desde la “división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes”⁸, donde los proponentes serán las teorías existentes y los oponentes estén dispuestos a argumentar las pretensiones de validez que plantean estos teóricos, posibles de transformarse en saber. Para el caso que nos convoca, las políticas públicas para la educación rural pueden considerarse como las teorías existentes, mientras que los oponentes serán los miembros de la comunidad implicados en las decisiones tomadas por el Estado, que hace las veces de proponente.

⁷ *Ibid.*, 429. [Cursivas del original].

⁸ *Ibid.*, 46.

No obstante, para ello, se hace necesario enjuiciar la racionalidad de los individuos en su conjunto:

[...] cuando se trata de enjuiciar la racionalidad de personas particulares, no basta con recurrir a esta o aquella manifestación o emisión. Sino que más bien se plantea la cuestión de si A y B, o un grupo de individuos, se comportan *por lo general* racionalmente, si cabe esperar sistemáticamente que sus manifestaciones vengan avaladas por buenas razones y que sus manifestaciones sean correctas o tengan éxito si se trata de la dimensión cognitiva, sean fiables o sapientes si se trata de la dimensión práctico-moral, sean inteligentes o convincentes si se trata de la dimensión evaluativa, sean sinceras o autocríticas si se trata de la dimensión expresiva, sean comprensivas si se trata de la dimensión hermenéutica, o incluso que sean racionales en todas estas dimensiones. Si en las diversas áreas de interacción y durante largos períodos de tiempo (incluso quizá en el espacio de toda una vida) se perfila en todos estos aspectos un efecto sistemático, hablamos también de la racionalidad de un *modo de vida*.⁹

1. HACIA UNA EDUCACIÓN RURAL EMANCIPADORA

De acuerdo con lo establecido por Gómez¹⁰, la problemática educativa rural hace énfasis en dos dimensiones: la dimensión cuantitativa: baja cobertura, alta deserción, baja eficiencia interna y alto grado de desigualdad respecto a la educación primaria en áreas urbanas, además de no tener un sistema estructurado de evaluación de calidad, eficacia y relevancia; y la dimensión cualitativa: educación pasiva, memorística; contenidos inadecuados y desadaptados a condiciones y necesidades rurales; ausencia de materiales didácticos; horarios rígidos e inadecuados para las condiciones del trabajo rural; desvinculación con la comunidad, poco aporte a su desarrollo, relacionados con la metodología conductista o diseño instruccional basado en objetivos conductuales de aprendizaje.

⁹ *Ibid.*, 70. [Cursivas del original].

¹⁰ Víctor Manuel Gómez, "Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, n.ºs 14 y 15, 1993.

Por ello, se hace urgente la generación de nuevas formas de entender la educación rural mediante procesos comunicativos que den cuenta de la comprensión del mundo de la vida en los contextos rurales. Al comprender y entrever los diferentes símbolos propios de las relaciones e interrelaciones escuela-comunidad en el ámbito rural, será posible establecer las necesidades, dinámicas y políticas direccionadas al mejoramiento de la educación rural.

La *comprensión* de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de *entendimiento*. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo, en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados *desde dentro*.¹¹

No obstante, de nada sirven los procesos de reflexión y comprensión de la realidad si estos se quedan únicamente en la mente de los individuos. Se requiere de la acción en la comunicación para que dicho entendimiento del mundo de la vida pueda tener efecto en las decisiones que trasciendan a la acción.

La realidad simbólicamente preestructurada constituye un universo que tiene que resultar incomprensible si sólo se lo mira con los ojos de un observador incapaz de comunicación. El mundo de la vida solo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial.¹²

En pocas palabras, la problemática actual radica en la invisibilización de la educación rural, mientras que la acción comunicativa por parte de las comunidades implicadas no trasciende a la agenda pública del país. La urgencia por resolver el problema se queda en la implementación de políticas públicas que no generen efectividad e impacto, puesto que no responden al mundo de la vida de las comunidades,

11 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 159-160. [Cursivas del original].

12 *Ibid.*, 160.

y, por tanto, no aseguran respuestas diferenciadas en cuanto al nivel de organización, planificación y supervisión, entre otros aspectos. Entonces, la pregunta es, ¿de dónde partimos? La respuesta: del ser humano y su cosmovisión.

Lo anterior supone que la crítica rigurosa saldrá de la forma en la que se percibe el mundo de la vida, desde el individuo, y desde allí, para el caso que nos convoca, permitirá replantear la manera como el control y el poder han resuelto lo cotidiano de la educación rural.

[...] la autonomización del arte significa una emancipación de la legalidad propia de la esfera de los valores estéticos, emancipación que hace posible una racionalización del arte y, con ello, un cultivo consciente de experiencias en el trato con la propia naturaleza interna, esto es, la autointerpretación metódico expresiva de una subjetividad emancipada de las convenciones cognoscitivas y prácticas de la vida cotidiana.¹³

El asunto es abordar la discusión sobre la interacción del componente educativo con la realidad, con las prácticas de la vida cotidiana en el contexto de cada escuela rural, cómo se relaciona con el componente hábitat y, además, cómo se plantean las relaciones desde el ámbito político con una sociedad completamente distante de la vida cosmo-polita. El sistema, gestionado por el Estado, asume la educación rural como un sistema simplificado, desde una perspectiva reduccionista, lineal y unidimensional, en el marco de un proceso político secuencial.

Pues bien, este desfase entre el ser y el deber ser de las políticas públicas en educación, se concentra básicamente en la comunicación entre los diversos actores, pero, ¿por qué ocurren estos problemas de relaciones y actuación? Habermas lo explica desde la crítica de la razón funcionalista, cuando afirma:

Desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en

13 *Ibid.*, 219.

la comunicación hacen uso de los procesos cooperativos de interpretación. Pero solo cuando *se tornan relevantes para una situación* puede este o aquel elemento, pueden *determinadas autoevidencias* ser movilizadas en *forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización*.¹⁴

Los elementos están presentes, pero cada quien trabaja por su cuenta, de forma aislada. Esas partes que constituyen un todo todavía no internalizan la potencialidad de un trabajo en equipo que redunde en la mejora de la educación rural.

Bajo el signo de una razón instrumental autonomizada, la racionalidad de la dominación de la naturaleza se amalgama con la irracionalidad de la dominación de unas clases sobre otras, las fuerzas productivas desencadenadas operan la estabilización de unas relaciones de producción alienadas.¹⁵

Los sistemas estructurales basados en una filosofía educativa todavía no se encaminan hacia el desarrollo de una educación rural. La realidad de la educación rural a la que hoy nos enfrentamos es muy distinta de la conocida hasta ahora por el Estado. Se piensa que solo se planifica, gestiona, optimiza y predice situaciones, pero es tiempo de gestionar con valores en los intereses técnico y práctico, para alcanzar verdaderamente el interés emancipatorio. La gestión ha de ser desarrollada en su gran mayoría por los involucrados y estar relacionada de manera directa con los objetivos que se persiguen. Por tanto, la tarea de la reflexión crítica no se trata solo de comprender los cambios desde su evolución histórica, sino de “captar el concepto del hecho mismo, en su evolución y con ello en su relatividad”¹⁶.

Así pues, a partir de los planteamientos formulados por Habermas, para lograr una educación rural emancipada que dé respuesta a sus propias realidades por medio de políticas públicas efectivas, se busca analizar tres elementos:

14 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II*, 176. [Cursivas en el original].

15 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 198-9.

16 Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973, 77.

1. El mundo de la vida de la educación rural como el espacio en el que interactúan los seres humanos.
2. Los modelos de acción que se encuentran en la sociedad para dinamizar esa educación rural.
3. La acción comunicativa como actos de habla entre iguales, para una educación rural emancipada.

En ese sentido, los puntos de encuentro y alternativas de solución para garantizar la emancipación de una educación rural, siguiendo los postulados de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, se basan en el diseño de estrategias comunicacionales para mejorar las relaciones de los actores del sistema. De allí que el constructo teórico buscará la liberación ética del ser humano, desde su accionar técnico, práctico y emancipatorio.

Ahora bien, dichos puntos de encuentro, que se hacen evidentes en los actos comunicativos, solo tendrán cabida si están basados en los valores interiorizados por la comunidad. Solo de esta forma adquieren la fuerza motivadora para su normativización.

El modelo normativo de acción va además asociado a un modelo de aprendizaje que da cuenta de la interiorización de valores. Según este modelo las normas vigentes sólo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados en ellas representan patrones conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el círculo de destinatarios de las normas, y que en los procesos de aprendizaje se hayan convertido en patrones de percepción de las propias necesidades.¹⁷

Estos argumentos expuestos por Habermas enfatizan las relaciones con el mundo social, por lo que adviene un proceso objetivo de enjuiciamiento bajo un ajuste de doble dirección:

En una dirección se plantea la cuestión de si los motivos y las acciones de un actor concuerdan con, o se desvían de, las

17 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 129.

normas vigentes. En la otra dirección se plantea la cuestión de si las normas vigentes encarnan valores que en relación con un determinado problema expresan intereses susceptibles de universalización de los afectados mereciendo con ello el asentimiento de sus destinatarios.¹⁸

Por consiguiente, las normas vigentes solo adquieren fuerza motivadora de la acción en la manera como los valores materializados en ellas comprendan modelos conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el conjunto de destinatarios de las normas, y que, de los procesos de aprendizaje, se hayan convertido en patrones de percepción según sus propias necesidades; de otra manera no podría considerarse más que una normativa de dominación.

Ahora bien, para abordar la sinergia entre educación rural y emancipación, es preciso explicar cómo se inicia el abandono de la tradición socialista radical de la escuela hacia una visión democrática. Esta última distingue las ciencias y sus diversos intereses y hace hincapié en el interés de supervivencia, el cual está dado por la ciencia empírico-analítica (ciencias naturales como ciencias sociales). Su función fundamental es el control de la naturaleza y la sociedad por medio de la razón instrumental que es la coordinación de medios y finalidades (objetivos) con pretensiones de éxito e interés de supervivencia y bienestar por medio de la técnica y estrategias sociales (educativas, poblacionales, entre otras). Por lo que Habermas, citando la *Crítica de la razón instrumental* de Horkheimer, plantea:

Apelaron a las clases retrasadas, condenadas por la evolución industrial, es decir, acorraladas por las técnicas de producción masiva. Fue ahí, entre los campesinos, los artesanos de clase media, los pequeños comerciantes, las amas de casa y los pequeños empresarios, donde encontraron a los campeones de la naturaleza reprimida, a las víctimas de la razón instrumental. Sin el apoyo activo de esos grupos, los nazis nunca hubieran alcanzado el poder.¹⁹

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*, 470.

Esta concepción de dominación es entendida por Horkheimer y Adorno como el común denominador de control sobre la naturaleza externa, es decir, el mando sobre los hombres y la represión de la naturaleza interna, de la propia naturaleza subjetiva, en palabras de Horkheimer citado por Habermas: “El dominio sobre la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres”²⁰, por lo que se convierte en motor de una “autoafirmación salvaje”, dominación que se produce cuando las acciones sociales ya no son coordinadas a través de valores, normas o de entendimiento lingüístico, sino a través del medio valor de cambio. Con ello se plantea que, desde que la razón se convirtió en instrumento de coacción de la naturaleza humana y no humana, con el propósito de descubrir la verdad, frente a la idea de una reconciliación universal, se fraguó una idea de emancipación del hombre a través del renacimiento de la naturaleza.

Partiendo de dicha premisa, es preciso dejar claro dos aristas de las ciencias. Una sumerge a las ciencias crítico-sociales, desde el interés y el diagnóstico para la transformación social – cultural, por lo cual se rige con criterios éticos o práctico-morales (según terminología de Kant). Otra da cuenta de las ciencias histórico-hermenéuticas, de ella se desprende la historia de las ideas (ideas políticas, religiosas, filosóficas, entre otras) con el propósito de liberar el pensamiento o buscar la libertad de pensamiento. Al respecto afirma Habermas:

Ya George Herbert Mead había elevado la interacción simbólicamente mediada a nuevo paradigma de la razón, había reducido la razón a aquella relación comunicativa entre sujetos que descansa en el acto mimético de asunción de rol, es decir, en que ego hace suyas las expectativas de comportamiento que alter pone en él. Y algo parecido a lo que acaece con la idea de reconciliación, que viene posibilitada por una intersubjetividad sin violencia, es lo que también acaece con el concepto complementario de libertad.²¹

De allí, que “Mead, Horkheimer y Adorno parten, en efecto, de que la individuación sólo es posible por vía de socialización, de modo

²⁰ *Ibid.*, 483.

²¹ *Ibid.*, 498.

que ‘la emancipación del individuo’ no representaría su emancipación *respecto* de la sociedad, ‘sino la liberación de la sociedad misma de la atomización’”²².

Puesto que la ciencia constituye un elemento del proceso social, su institución como *arbiter veritatis* sometería a la verdad misma a pautas sociales cambiantes. La sociedad se vería privada de todo recurso intelectual para la resistencia contra una esclavitud que siempre ha sido denunciada por la crítica social.²³

Dicha liberación de la sociedad de la atomización significa “un aislamiento de los sujetos que en los ‘períodos de colectivización y de cultura de masas puede alcanzar su punto culminante’”²⁴. Esto parece confirmar que la educación rural en Colombia, al construir la política pública a través de relaciones complejas de poder e intereses, ha tenido un impacto directo en la sociedad. Por consiguiente, se aborda el tema desde una perspectiva abierta, diversa y con una comprensión amplia y multidimensional de la educación rural como política estatal.

Habermas se refiere a las estructuras de esa razón comprensiva a las que Adorno apenas alude y

[...] sólo resultan accesibles al análisis cuando las ideas de reconciliación y libertad se interpretan como cifras de una forma de intersubjetividad, por utópica que pueda ser, que posibilite tanto un entendimiento no coactivo entre los individuos en su trato mutuo como la identidad de un individuo capaz de entenderse consigo mismo sin coacciones: socialización sin represión.²⁵

Para Habermas, tales interpretaciones implican, por un lado, un cambio de paradigma en teoría de la acción, en otras palabras, pasar de la acción teleológica a la acción comunicativa; y, por otro, un cambio de

²² *Ibid.* [Cursivas en el original].

²³ Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, 49.

²⁴ Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 498.

²⁵ *Ibid.*, 499.

estrategia por reconstruir el concepto moderno de racionalidad que haga posible la descentración de la comprensión del mundo. Esto permite reflexionar en torno a lo que evoca Vila Merino:

[...] analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias.²⁶

²⁶ Eduardo Vila Merino, "Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 3, n.º 56, 2011: 12.

CAPÍTULO 3. GENERACIÓN DE UNA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ

En torno al presente constructo teórico se generó un claro desenvolvimiento comunicacional de la razón cognitiva y de la nueva racionalidad de los actores ante las problemáticas que se pudieron exponer. Se declaró la pretensión de validez que constituyó el problema, se adoptó una actitud hipotética, se examinaron los contenidos semánticos (estructura interna), se definieron las razones para declarar si era procedente reconocer o no la pretensión, se proveyeron argumentos pertinentes: verdad, rectitud e inteligibilidad, y se respaldó con fundamentos. Esto llevó a generar un constructo teórico sobre la educación rural emancipadora en el departamento de Boyacá desde la teoría crítica habermasiana.

La aproximación al constructo de educación rural emancipadora está concebida desde tres aspectos, en particular: en primer lugar, se proponen acciones en el foco de estudio, definiendo por qué es necesaria la emergencia de una educación rural emancipadora, para lo cual se tomaron en cuenta los actores principales (actores sociales), como caracteres centrales, a fin de obtener una educación apegada al deber ser. En segundo lugar, se establecen acciones reguladas por normas y se especifica cuál ha de ser el comportamiento e interacción de los actores al momento de implementar una política educativa, para, finalmente, converger en acciones que permitan hilarlas desde el aspecto comunicativo, compaginando los medios verbales y extra-verbales, para la emergencia de la transformación de la educación rural en Boyacá.

El constructo de educación rural emancipadora ha de mantenerse como una fuente liberadora que emerja en la búsqueda constante de necesidades en un círculo de esperanzas y temores que pretenden alterar el orden de una situación actual como alternativa de liberación e independencia. Los individuos, independientemente de la posición o rol que desempeñen, tienen dentro de sí anhelos de transformar la realidad para su superación; ante tales pretensiones, resulta intere-

sante estudiar dentro del sistema educativo nacional y departamental este fenómeno que, directa o indirectamente, puede afectar el logro de las metas y objetivos comunes.

Como resultado, los educadores merecen una formación enmarcada dentro de la educación rural, haciendo de la escuela un ambiente de aprendizaje más activo, es decir, una escuela abierta capaz de transformar la concepción sectorial de lo educativo, con políticas públicas democráticas y participativas que beneficien el contexto, interpreten la realidad y respeten sus creencias, cultura y forma de vida. Tales situaciones representan la potencialidad de la escuela como espacio de emancipación. Si los centros educativos rurales parten de la cosmovisión de su entorno, que los describe y valida, es importante entonces pensar en las figuras de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, iniciando por el educador.

En este sentido, una educación rural emancipada debe tener pretensiones innovadoras que busquen generar cambios sociales, educativos, ambientales y económicos, a partir de la construcción de procesos participativos en los que la comunidad, la familia, los educadores, los estudiantes, la administración local, regional y nacional sean proponentes activos de los fines de una educación rural de calidad.

De allí que se busque la emergencia de la educación rural emancipadora como una realidad deseada para la liberación de ataduras en la educación. El análisis socio-histórico-cultural realizado al foco de estudio presentó las diferentes situaciones sobre el comportamiento de los actores sociales en sus procesos de reproducción e interacción histórica. Posterior a ello, las interpretaciones crítico-reflexivas y argumentativas de interacción comunicativa realizadas desde los datos se enrumbaron a la transformación del sistema para la emergencia de una nueva teoría mediada por las acciones teleológicas, reguladas por normas dramáticas y comunicativas, de tal manera que el trabajo de investigación también satisface los mundos habermasianos de la vida: objetivo, subjetivo y social, movidos alrededor de los intereses técnico, práctico y emancipatorio.

La integración hermenéutica para la interpretación de las vivencias experimentadas por los participantes, sumada a la comparación con las teorías sobre educación y políticas públicas, generó una

argumentación reflexiva cuyo análisis se proyectó para buscar las convergencias y divergencias de lo expresado por cada uno de los informantes, para identificar el deber ser de la educación rural desde la episteme que se profesa. Lo anterior se desarrolló en matrices de análisis discursivo, que condujeron a las razones o argumentos del porqué es necesaria cada acción, sobre la base de una pregunta reflexiva autogenerada que da cabida a una profunda crítica de la razón, que permitió la emergencia de la nueva teoría.

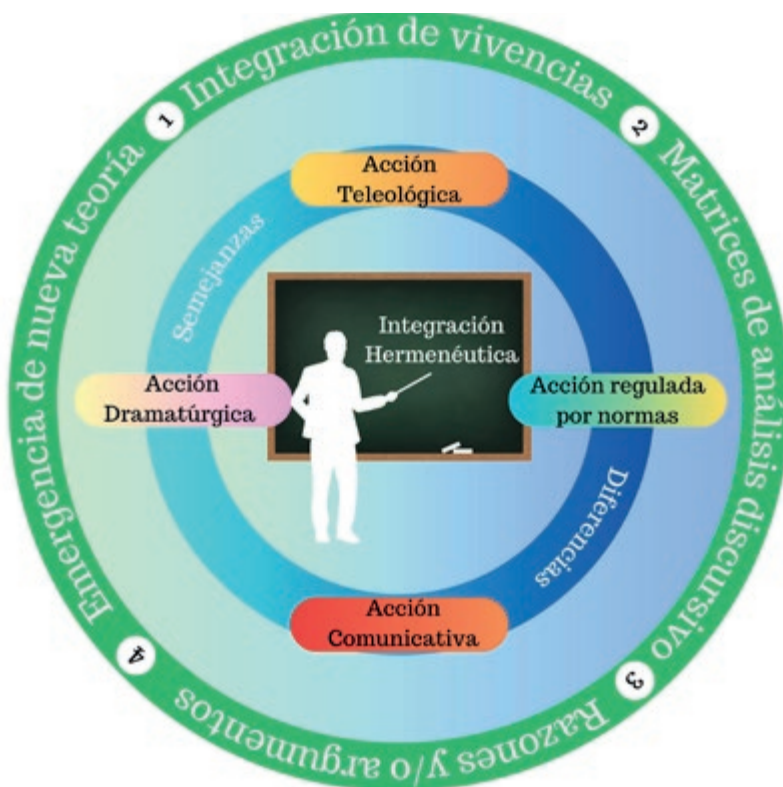


Figura 2. Integración hermenéutica. Fuente: elaboración propia.

En otras palabras, se buscaron puntos de encuentro (semejanzas) o desencuentro (diferencias) a través de la construcción de matrices de crítica de cada acción sociológica, que fueron argumentadas con matrices de manifestaciones conclusivas en las cuales se plantearon preguntas reflexivas para conseguir respuestas sobre el por qué

ocurren dichos eventos y de esta manera conseguir desde la acción comunicativa como método, la validez teórica que se pretende.

1.1 Categorías emergentes

A partir del análisis discursivo realizado a las entrevistas de los participantes, fue posible identificar algunas categorías que se enunciarán a continuación.

Respecto a la acción teleológica, se evidenció la emergencia de categorías relacionada con el *liderazgo*. Acerca de esta categoría, es importante tener en cuenta que, en un entorno competitivo, se espera que los líderes logren movilizar los recursos humanos sobre la base de un proyecto compartido, el conocimiento y la credibilidad personal, que no es otra cosa que dar ejemplo.

Por consiguiente, sabiendo que es interés de un Estado social y democrático el facilitar a sus ciudadanos un conjunto de condiciones que hagan posible su perfeccionamiento integral, deviene la importancia de que los liderazgos encargados de regir los destinos de la función pública tengan la claridad para actuar en consecuencia, por lo tanto, es imprescindible que los procesos se ejecuten orientados a satisfacer las necesidades demandadas por los ciudadanos con sentido de pertinencia y oportunidad. En virtud de ello, Ramírez expresa que “Las posibilidades de lograr una comunicación eficaz dependen del liderazgo que puedan ejercer los miembros de la coalición de cambio sobre la organización y de la estrategia de comunicación que se utilice”¹. Resulta indispensable entonces que el servidor público tenga actitudes comunicacionales de liderazgo si se busca transformar la organización.

Posteriormente, se hace referencia a la categoría *poder*, que, junto con la categoría anterior, se basa en la cooperación concertada, consensuada y socializada con los miembros de la organización. En este particular, Etkin establece que “Se busca que las organizaciones

1 Julio Sergio Ramírez, *El caballo volador: Los retos de la gerencia general*. Santa Cruz de la Sierra, 2003, 12.

funcionen en el sentido deseado, hacia los objetivos fijados por los fundadores y sucesores”².

De esta categoría se desprende también la caracterización de lo perverso en el nivel de las relaciones, los procesos y las situaciones sociales, en grupos y organizaciones. Como lo plantea Etkin: “En lo perverso hay una relación con lo Otro, el mundo exterior, la familia, el grupo social de pertenencia, u otros vínculos con algo que el actor no siente como propio, como lo cultural, lo social”³. Según esto, existe una desconexión entre actores sociales y su relación con el “otro”. Ellos pueden desconocer o pasar por alto aquellos elementos relacionados con la cultura o el ambiente exterior, lo que deja ver las dificultades que presenta la realidad de una comunidad no inserta en las relaciones del sistema, lo que puede impedir el desarrollo de la escuela.

En relación con la acción regulada por normas expresa que esta ha sido enriquecedora para la educación rural. Ha permitido un proceso de formación permanente a través de la praxis. Al respecto, Guerrero⁴ dice que la carrera administrativa supone el desarrollo profesional del servidor público, que entraña un proceso de formación y desempeño, regido tanto por los conocimientos previos a una educación formal como por el conocimiento de la realidad externa, su cultura, sus creencias, lo que coincide con los planteamientos de los informantes.

En relación con la categoría emergente, *política pública*, los informantes hacen alusión a que no son las organizaciones en sí mismas las que se emancipan, sino los actores, que son los que vehiculan la transformación. Desde este punto de vista, se comprende lo expresado por Habermas cuando define “una interacción social como un encuentro en que los participantes constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente algo”⁵.

2 Jorge Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2005, 383.

3 Jorge Etkin, *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: Mc Graw Hill, 1993, 108.

4 Guerrero, *Principios de la Educación Rural*.

5 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 131.

Respecto a la emergente categoría *acuerdos*, los informantes aseguran que la comunidad educativa es partícipe de las decisiones que se toman en pro de las mejoras educativas. Por consiguiente, debe existir una orientación continua, por lo que, de acuerdo con El Troudi, Harnecker y Bonilla, de la participación popular se puede entender que

1. La participación no es un concepto único, estable y referido solo a lo político. Es una dinámica mediante la cual los ciudadanos se involucran en forma consciente y voluntaria en todos los procesos que les afectan directa o indirectamente.
2. Se habla de participación cuando la gente: a) asiste a reuniones; b) cuando sale a la calle a manifestarse a favor o en contra de algo; c) cuando de manera pacífica se niega pública y notoriamente a comprar, hacer o decir algo que la mayoría considera correcto, d) cuando vota en los procesos electorales, e) cuando ejecuta determinadas tareas: campañas de alfabetización, de vacunación, etcétera; f) cuando hace sentir su voz en una reunión. Todas estas son, sin duda, formas de participación, pero, a nuestro entender, la principal forma es la participación en la toma de decisiones que le afecten e involucren a otros y en el control de la ejecución y mantenimiento en el tiempo de las medidas adoptadas. [...] 6. En el marco de la democracia participativa y protagónica, la participación es una práctica que debe estar presente en todos los procesos de toma de decisiones en los asuntos de interés público.⁶

Sobre la acción dramática, se evidencia en los informantes que se propicia transformación, lo cual coincide con lo planteado por Etkin: “Cambiar un procedimiento para hacerlo más efectivo o impulsar una reforma de la estructura no implican modificaciones en la calidad, cuando las razones tienen que ver con la eficiencia o la optimización de los recursos”⁷.

No obstante, aunque dicho cambio se debe propiciar desde un proceso de generación de liderazgo participativo y comunicativo, no solo es necesario el liderazgo con carisma o comunicación, sino la

6 Haiman El Troudi, Marta Harnecker y Luis Bonilla, *Herramientas para la participación*. Caracas: Corporación Venezolana de Guayana, 2005, 8.

7 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 419.

voluntad de movilizar a los recursos humanos sobre la base de un proyecto compartido.

Sobre la acción dramaturgica, emerge también la categoría *compromiso*. Al respecto, Camejo expresa que “Cuando nuevos problemas surjan no hay que ignorarlos porque no hay respuestas preparadas; por el contrario, hay que asumirlos como procedimientos normalizados o emergentes. Con comunicaciones efectivas, a veces improvisadas”⁸.

Esto remite a que en ocasiones las decisiones son improvisadas, por tanto, colige que la comunicación no es meramente un protocolo que siga un proceso previamente establecido, sino que surge de la dinámica diaria, de allí la génesis de la categoría *propiciar transformación*, la cual está directamente relacionada con el lenguaje como la vía para lograr el entendimiento y la comprensión humanas, así como la emancipación. Al respecto, Habermas enfatiza que entenderse es un proceso de obtención de acuerdos entre sujetos lingüística e interactivamente competentes⁹; por lo tanto, la intención comunicativa de contextos socio-culturales requiere de una comprensión que abra el camino a la liberación, que se fundamente no solo en el percibir, sino también en el aportar los elementos necesarios para que la misma sociedad logre su liberación.

En referencia a la acción comunicativa, se toma la categoría *conocimiento del mundo exterior*. De acuerdo con Etkin, “Las empresas éticas son reflexivas, toman conciencia de los problemas de su propio funcionamiento, sus contradicciones y sus enemigos internos (esquemas mentales)”¹⁰; por lo que al tomar conciencia de las debilidades se está propiciando el espacio para el cambio.

Sugiere además la construcción de un modelo para la toma de decisiones y posterior control junto a todos los actores integrantes del sistema educativo, para los cambios que se ameriten.

8 Lyneth Camejo, conferencia “Las imágenes organizacionales de Gareth Morgan en búsqueda de una lógica de cambio”, cátedra Gerencia y Transformación Estratégica, UNEFA, Caracas, 2016.

9 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, I.

10 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 439.

Tanto para el análisis como para el diseño y la conducción de organizaciones es importante el concepto de “modelo de organización”. El concepto se refiere a una representación de la organización que muestra sus componentes (sectores, unidades, funciones, servicios) y las relaciones entre ellos a través de procesos y tareas recurrentes (comunicación, autoridad, operaciones técnicas).¹¹

Además de lo anterior, respecto a los procesos de comunicación, la categoría *conocimiento del mundo exterior*; Habermas expresa que: “Si el oyente no entendiera lo que el hablante dice, ni aun actuando teleológicamente podría el hablante servirse de actos comunicativos para inducir al oyente a comportarse de la forma deseada”¹².

De esto se comprende que los actos comunicativos son procesos para el logro del entendimiento y la búsqueda del comportamiento deseado. Por lo que una educación rural en constante comunicación efectiva permite interrelacionarse no solamente desde adentro de la organización sino también con actores que de alguna otra forma no están relacionados con el sistema pero que le aportan a su transformación.

Por otra parte, con relación a las vivencias expresadas por los informantes, se observa en la acción teleológica la emergencia de la categoría *éxito-control*. Se ha de insistir en la horizontalidad de la educación rural, donde se dé apertura a los cambios de manera gradual con criticidad, madurez, autoevaluación y reconocimiento, que permitan la transformación desde el interior y que ganen en su transitar claridad en el uso de las ciencias y de modelos educativos.

De esta manera, la educación rural ha de separarse de todo lo que le es ajeno y orientarse hacia una estructura de cambio y transformación en la cual se invite a asumir, internamente, su transformación o evolución, a considerar las retroacciones positivas y negativas, aprender a manejar el cambio desde las perspectivas dialécticas.

¹¹ *Ibid.*, 110-1.

¹² Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 375.

Por otra parte, en relación con la acción regulada por normas, surge la categoría emergente *normativa escolar*. De acuerdo con Etkin: “La desigualdad hace difícil mantener el discurso de la visión compartida”¹³. En otras palabras, aunque los informantes hablan de igualdad como una situación ideal, esta no existe en la realidad; no obstante, esto no niega la necesidad de una visión compartida.

Aunado a lo anterior, los datos aportados por los informantes permiten entrever su perspectiva sobre el conocimiento que posee el docente acerca de la normativa que rige los procesos educativos rurales, para poder avanzar y hacer frente a estas limitantes y posibles excesos, y de esta manera evitar la poca efectividad en las respuestas a las demandas educativas del sector rural¹⁴.

Respecto a la acción dramática y el surgimiento de la categoría *identidad*, como categoría principal, Habermas la conceptualiza “[...] como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”¹⁵.

En referencia a la acción comunicativa que emerge de la categoría *comunicación bidireccional*, esta corresponde igualmente a lo expresado con Habermas al manifestar que: “[...] la formidable ampliación del potencial de comunicación está, por ahora, neutralizada por formas de organización que aseguran flujos de comunicación en una sola dirección, y no flujos de comunicación reversibles”¹⁶.

En referencia a la acción teleológica, emerge la categoría *relaciones entre los actores flexibles*, que expresa que todos los actores del sistema son importantes y que, al entender esto, estarían alcanzando un alto nivel comunicacional y de transformación. Este criterio, como vía para alcanzar la comunicación, también es resaltado por Etkin.

La decisión es un proceso con distintos momentos, no es un acto único. Implica que el directivo ha tomado nota del pro-

13 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 367.

14 *Ibid.*

15 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 143.

16 *Ibid.*, 473.

blema (o define la realidad como tal), reflexiona y razona sobre la situación (considerando circunstancias, capacidades y propósitos) y elige un camino que finalmente comunica a sus interlocutores.¹⁷

En cuanto a la acción regulada por normas, emerge también la categoría *toma de decisiones participativa*, que está sujeta directamente al funcionamiento de una organización, en este caso de las entidades educativas rurales, con características de producción y autoproducción dinámica que están ancladas a la toma de decisiones programadas; existe la posibilidad de que dicha categoría emerja según el contexto, donde se evidencian elementos puntuales de interés como poder y política, decisiones y comunicación.

Siguiendo la línea trazada en la investigación, en la acción dramática, emerge la categoría *comprensión*, que es proporcional a la categoría principal del estudio, la *emancipación*. Se infiere que el lenguaje es la vía para lograr el entendimiento y la comprensión humanas, así como la emancipación; al respecto, Habermas enfatiza que entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes, por lo que la intención comunicativa de contextos socio-culturales requiere de una comprensión que abra el camino a la liberación, que se fundamente no solo en el percibir, sino también en aportar los elementos necesarios para que la misma sociedad logre su liberación¹⁸. En este orden de ideas, Etkin expresa que “la continuidad del sistema (con sus crisis y diferencias) requiere que los actores dispongan de un saber y formas de significación que permitan tanto el entendimiento como la actividad conjunta”¹⁹. Esto conduce a una transformación desde lo interior, que se apega a las categorías emergentes *autoevaluación* y *autorreconocimiento* descritas por los informantes, en la acción comunicativa.

Se identifica en la acción teleológica que es necesario el conocimiento del mundo exterior para establecer procesos de reconocimiento, lo que Habermas llama mundo social (exterior) y “[...] consta de un

17 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 318.

18 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*.

19 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 348.

contexto subjetivo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas”²⁰.

En cuanto a la categoría emergente *planificación*, basada en la cooperación, es un factor sumamente importante desde el trabajo cooperativo, concertado, consensuado, inclusive socializado con los miembros de la comunidad educativa.

En relación con lo planteado, la categoría emergente *mecanismos flexibles*, fijada en la acción regulada por normas, se sobreentiende que el docente tiene que ser una persona con una gran capacidad para actuar en colaboración con otros y que sin equipo no hay educación. Esta categoría se encuentra íntimamente relacionada con la categoría emergente *gobierno escolar*. Etkin dice que existen principios y formas de relación que posibilitan los círculos virtuosos.

a) los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten el desarrollo de los individuos en el trabajo; b) las formas democráticas de autoridad, que instalan relaciones basadas en el consenso y no en la imposición; c) la promoción del trabajo en equipo y la dinámica de grupos, que favorecen la actitud solidaria; d) los espacios para el intercambio de ideas; e) las formas equitativas de asignar tareas y de remunerar el esfuerzo diferenciado de los individuos; f) la transparencia y apertura en las comunicaciones; g) la definición de objetivos sobre la base de proyectos compartidos, y h) la voluntad de brindar servicios y satisfacer necesidades de los usuarios.²¹

De otra parte, bajo los preceptos dictados por Habermas:

Con todo, la autonomización del arte significa una emancipación de la legalidad propia de la esfera de los valores estéticos, emancipación que hace posible una racionalización del arte y, con ello, un cultivo consciente de experiencias en el trato con la propia naturaleza interna, esto es, la autointerpretación metódico-expresiva de una subjetividad

20 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 128.

21 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 314.

emancipada de las convenciones cognoscitivas y prácticas de la vida cotidiana.²²

Al combinar la acción teleológica y la acción regulada por normas, se muestran las categorías emergentes *emancipación y legitimidad*. La educación rural encuentra su razón de ser en su contexto, sus creencias y el entorno que la rodea. Por lo tanto, es fundamental preservar su legitimidad mediante la participación activa. Respecto a la categoría *empoderamiento*, se habla de empoderarse como una situación ideal con una visión compartida, por lo que todos los actores del proceso educativo son importantes, entendido lo cual se estaría alcanzando un alto nivel comunicacional. Este criterio es vía para alcanzar la emancipación con la participación de todos los actores.

Así mismo, en la categoría emergente *racionalidad filosófica y política*, coincide con lo planteado por Arellano, quien sugiere que la racionalidad debe primar sobre los acuerdos entre los actores sociales.

Se supone así que al existir una discusión entre diversos grupos o coaliciones clave respecto al sentido y dirección de la organización, un acuerdo básico de comportamiento surge entre tales coaliciones generando las posibilidades de una racionalidad más o menos unitaria en el proceso de acción de tales actores.²³

Bajo este criterio, también se aborda la categoría emergente del *reconocimiento*, que establece la importancia de no ser el centro del universo, sino de priorizar el bienestar colectivo de una comunidad a la cual se debe servir en cualquier ámbito educativo. Por lo tanto, la educación rural debe liberarse de todo aquello que no le pertenece, de esa visión mecanicista. Debe orientarse hacia una estructura transformadora que desafíe a asumir internamente su evolución, teniendo en cuenta las retroacciones positivas y negativas, y aprender a gestionar el cambio con perspectivas dialécticas.

²² Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 219.

²³ David Arellano, "Gestión estratégica para la inducción del cambio organizacional", en *Reformando al gobierno. Una visión organizacional del cambio gubernamental*, compilado por David Arellano, Enrique Cabrero y Arturo del Castillo, Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE, 2010, 338.

Las relaciones interorganizacionales, expuestas en la acción teleológica, invitan a observar un proceso de *conectividad* entre departamentos. Respecto a esta categoría se acentúa que debe existir conectividad entre todos los actores y una constante interacción dentro y fuera de la organización. Lo que coincide con el pensamiento Etkin, quien muestra que:

Además de disponer de principios y valores centrales que sirvan como marco de referencia estable, la organización, para crecer, debe estar preparada para actualizar sus relaciones con el medio externo. Incluso debe reconocer los límites de su propio modelo frente a las nuevas exigencias del contexto.²⁴

Por su parte, en relación con la categoría *legitimidad*, está cargada de valores compartidos y de verificación continua del accionar de la educación rural en cuanto a sus normas y reglamentos, así como a la normativa legal. En primer lugar, ha de permanecer la premisa de que la dinámica política se desprenda de un hecho de participación. No obstante, su legalidad y legitimidad debe ser validada por todos los actores porque no se trata de tener un solo sistema, sino que este sea legitimado por todos, para el accionar de la comunidad educativa tomando en consideración la racionalidad y la filosofía política.

En cuanto a la categoría *toma de decisiones participativas*, es importante que los docentes y directivos docentes rurales reconozcan cuál es la visión a corto, a mediano y sobre todo a largo plazo que tiene la organización, porque no se reduce a dar órdenes o solicitar recursos, sino compartir una orientación continua para la toma de decisiones, que debe ser participativa.

De acuerdo con los datos arrojados por los informantes, se refiere una categoría de mucha importancia para la transformación de la educación rural: *el diálogo de saberes*, el cual, en palabras de Morin, se puede definir como:

24 Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 71.

Donde el conocimiento vivo, interior y exterior, parte del corpus de pensamiento y de la experiencia vivida, que traduce, en palabra y en acto todo aquello de lo que podemos hacernos una representación concreta, el cual se focaliza a través de las relaciones y situaciones humanas.²⁵

Esta posición nos lleva a la acción regulada por normas, donde emerge la categoría *gobierno sindical*, que está relacionada con las categorías *toma de decisiones participativa* y *relaciones interorganizacionales*. Estas categorías aluden a que conocer de política es conocer efectivamente las relaciones de poder, y este es el elemento que se considera en los actuales momentos pues la educación rural debe entenderla para poder transformarse.

Los docentes son cocreadores de la educación, en otras palabras, son los dueños de la autoproducción y producción de los procesos. Etkin denomina estos dos últimos conceptos como modelo de “sistema natural”, en el que se exhibe una secuencia que va desde la fundación hasta la generación de resultados, siendo estos evaluados de manera continua, con el propósito de lograr las mejoras a través de la autoproducción, así como la producción de procesos.

La característica básica del modelo “sistema natural” es que se refiere a una organización que tiene capacidad de autoproducción. O sea que una vez puesta en marcha no depende solo de los programas originales, de la inteligencia de quien la ha diseñado o de las visiones personales de quienes la conducen. La organización se orienta hacia ciertos propósitos, pero también a mantenerse a sí misma, con decisiones que no están programadas. El modelo se refiere a un tipo de organización que no solo funciona con base en los planes y el diseño, sino que dispone de procesos que la equilibran y la mantienen “viva”, por ejemplo, que la restablecen cuando una crisis la conmueve.²⁶

Lo anterior muestra teóricamente que el deber ser del funcionamiento de la educación rural invita a la integración con capacidades

²⁵ Edgar Morin, *El método III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid: Cátedra, 1986, 115.

²⁶ Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, 104.

de autoproducción. Una vez que las mismas se colocan en marcha no van a generar dependencia de los esquemas iniciales o de las visiones personales de quienes la conducen, sino que es la organización misma la capacitada para orientarse hacia ciertos propósitos con decisiones que no están proyectadas. Este ejercicio se refiere a que una estructura no solo actúa con base en una planificación previa, sino disponiendo de procesos que la mantienen en equilibrio y se restablecen cuando las dificultades la inquietan.

Etkin expresa que el apego a la ética, la moral y las buenas costumbres puede llegar a confrontarse e impedir a cada individuo el ejercicio de su libertad, por lo que estos tres elementos han de estar en armonía y sincronidad con los efectos de garantizar la plena de autonomía e independencia de la educación rural. En este mismo orden de ideas Etkin expresa que “la presencia ética en la gestión implica decidir considerando valores sociales, y ellos tienen que ver con la justicia, equidad, libertad, igualdad y dignidad del trabajo”²⁷, por lo que el orden de los valores individuales y sociales ha de ir acompañado de justeza y dignidad.

La categoría *ciencias y ética de gobierno*, se refleja en el diálogo de saberes que surge entre las diferentes entidades del Estado. En este sentido, Habermas hace énfasis en que los sujetos que actúan estratégicamente tienen que estar pertrechados cognitivamente de modo que para ellos puedan presentarse en el mundo no solamente objetos físicos, sino también sistemas²⁸. No obstante, para el caso de la acción teleológica, aparece también el aparato burocrático, descrito como paquidérmico (pesado y lento), deteniendo dicho diálogo entre saberes.

De otra parte, emerge también la categoría *gestión pública*, mostrando una ruptura en la comunicación del sistema institucionalidad del sector educativo y las actividades que culminan en retrasos en la ejecución de planes o proyectos, así como propiamente en una ruptura del diálogo y entendimiento entre el Estado y los diversos actores que lo componen, diferencias marcadas en lo establecido. Ello explica el porqué romper con esa inercia cuesta tanto, es una inercia

²⁷ *Ibid.*, 149.

²⁸ Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, I y II*.

que amarra, que atrapa, que viene dada por una serie de controles y normas que atan de manos y pies, retomando la burocracia nombrada anteriormente.

Esto nos lleva también a relacionar la categoría emergente *relaciones de poder*. Etkin enfatiza en que “Las organizaciones sociales son espacios en los cuales operan relaciones de poder que se manifiestan a través de fuerzas que se disputan el control de la organización”²⁹. Los informantes establecen las relaciones de poder como elementos que logran transformación y desarrollo mientras que el Estado lo asocia con fuerzas que se disputan el control de la organización.

Se considera la educación rural como un fenómeno multidimensional que incluye diversos actores, instrumentos y problemas. En cuanto a las políticas públicas, de acuerdo con Roth:

Es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático. [...] en muchas ocasiones la respuesta a un estado de las cosas considerado problemático por parte del sistema político es consecuencia de otra política o de una política anterior.³⁰

Finalmente, para cerrar este momento de integración hermenéutica, citamos a Habermas, quien establece que:

La semántica intencional se basa en la idea contraintuitiva de que la comprensión del significado de una expresión simbólica puede reducirse a la comprensión de la intención de un hablante H de dar a entender algo a un oyente O con ayuda de un indicio.³¹

29 Etkin, *La doble moral de las organizaciones*, 102.

30 Roth Deubel, *Políticas públicas*, 78.

31 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, 353.

1.2 Momento de la crítica de la razón centrada en la conciencia individual

La crítica de la razón se realiza tras la constatación de las vivencias experimentadas por los participantes o informantes del estudio, mediante la comparación de sus visiones de mundo, para cumplir con el entendimiento intersubjetivo que plantea Habermas.

Se abandona el paradigma de la filosofía de la conciencia, es decir, el paradigma de un sujeto que se representa los objetos y que se forma en el enfrentamiento con ellos por medio de la acción, y se lo sustituye por el paradigma de la filosofía del lenguaje, del entendimiento intersubjetivo o comunicación.³²

En otras palabras, se buscaron puntos de encuentro (semejanzas) o desencuentro (diferencias) a través de la construcción de matrices de crítica de cada acción sociológica, argumentadas con matrices de manifestaciones conclusivas en las cuales se plantearon preguntas reflexivas para conseguir respuestas sobre el porqué ocurren dichos eventos y, de esta manera, conseguir desde la acción comunicativa como método, la validez teórica que se pretende.

Con relación a lo anterior, tanto por los informantes clave como por el teórico, en cuanto a la calidad educativa, es imperativo comenzar por facilitar las condiciones considerando la calidad como un proceso en constante construcción en el cual la energía reproductora son todos los elementos que en ella influyen.

Otro elemento por considerar en este momento de crítica a la razón de la acción teleológica es la ruralidad, la educación y los modelos educativos, puesto que los informantes concuerdan en sus puntos de vista. Dicen que estos tres elementos en la actualidad no están en consonancia. Existe un modelo pedagógico institucional que corresponde más a lo urbano que a las particularidades del contexto rural, "Por la única razón que le permite al Estado un aseguramiento al 100 % de todos los cursos con todas las materias con un solo docente,

32 *Ibid.*, 497.

con unas herramientas didácticas que son las cartillas, de este modelo entonces no se observa una paridad del modelo de lo urbano y el modelo de lo rural”.

Indiscutiblemente, desde hace muchos años se insiste en la necesidad de mejorar la calidad en la educación, ya que, según López, esta radica en ser “científica, crítica, participativa, democrática y dinámica”³³.

[...] la calidad de la educación puede ir definiéndose en virtud del sentido y relevancia que ésta tiene o da a las personas. Además, qué tan útil les resulta la educación y, por último, cuáles cambios produce en sus vidas.³⁴

Esto hace referencia a que la calidad educativa puede verse desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. López parte de la idea de que toda educación tiene calidad, lo debatible es el nivel de ésta, por tanto, es importante tomar en cuenta el proceso, los medios, los alumnos, los profesores, la infraestructura, el centro escolar y el producto³⁵. Por lo que, cuando se habla de calidad educativa, no puede dejarse de lado la relevancia, la equidad, la eficiencia y la eficacia.

Se considera entonces, por una parte, que una educación de calidad es aquella que ofrece conocimientos significativos, desarrolla el pensamiento crítico, desarrolla habilidades básicas para la vida, forma personas reflexivas y críticas, promueve el crecimiento profesional del docente, lo dignifica y lo prepara de manera continua. Por la otra, el término de calidad educativa vislumbra la calidad como un proceso en constante construcción, y este nos incluye a todos, va más allá de un buen rendimiento del alumno y el centro de la calidad es el profesor³⁶.

³³ H. López, “Presentación”, en *Aportes críticos para una educación de calidad: desafíos de la educación en el siglo XXI*. Ciudad de Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014, 8.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

Bajo estas consideraciones, el último censo arrojó que el 48 % de la población del departamento de Boyacá seguía siendo rural³⁷, y esa realidad rural es como si no existiera para muchos profesores y para muchas universidades, así como para las administraciones y las políticas, porque también dejan en segundo plano el tema de la ruralidad. De allí que para el docente es requisito relacionarse con la comunidad, como agente educativo de amplio espectro y responsable del mejoramiento de las condiciones educativas y culturales, ya no solo de los niños matriculados en la escuela sino de la comunidad en general. Los elementos estudiados en esta acción interactúan como eje dinamizador que lleva a un modelo educativo basado en los contextos y propias realidades³⁸.

La línea de la ruralidad vista bajo los preceptos de educación y modelos educativos, parte de la lógica de que *estamos mal*, sin observar otros factores que pueden intervenir, por ejemplo, cuando el niño de la escuela rural extraña, adora y añora su escuela rural, cuando se procura una transición de una escuela rural a una escuela urbana sin lograr entender por qué la escuela tiene muros, o por qué no pueden dialogar con familiaridad, con cierta cercanía, como lo hacen en su escuela rural; no logran entender por qué un perro no puede ser parte de la clase si este hace parte del ambiente y de la lógica donde viven... Entonces, es necesario adoptar una perspectiva diferente que nos permita abordar la ruralidad, la educación y los modelos educativos desde otros enfoques, distintas miradas y diferentes lógicas que están estrechamente vinculadas con la configuración que podemos lograr a partir de esa línea de pensamiento y acción.

Ahora bien, los elementos evaluados por la crítica de la acción regulada por normas requieren un análisis reflexivo en cuanto a *participación, relaciones de actores y política pública*, categorías emergentes en el análisis de *reproducción cultural*.

La categoría *participación*, que en este caso llamaremos *participación comunitaria*, viene del sentido psicológico de la sociedad, que tiene la necesidad de desarrollar la dinámica y la

37 Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Censo Nacional de Población y Vivienda 2018.

38 Luis F. Zamora, *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y los maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, 2005.

vida propia de la comunidad como espacio auténtico mediador entre el individuo y la sociedad; pero lo primero es que esta dinámica propia exista realmente devenida de cultura irrepetible, con un sentido de corresponsabilidad comunitaria de cada uno de los miembros³⁹.

La participación significa tomar parte en persona, lo cual implica tomar parte de forma voluntaria y activada por el propio sujeto. Así, la participación no solo significa ser parte de (simplemente estar involucrado en algún hecho), ni puede significar jamás el ser obligado a tomar parte por otra voluntad, por ejemplo, en el caso de la movilización. Ahora bien, la participación está relacionada con la organización, que Krieger define como “[...] el conjunto interrelacionado de actividades entre dos o más personas que interactúan para procurar el logro de un objetivo común a través de una estructura de roles y de funciones y en una división del trabajo”⁴⁰.

Por consiguiente, los informantes expresan que participar es el primer deber y un derecho en las decisiones que se tomen en la comunidad. Las políticas son acciones para cambiar realidades y, para ello, es necesario entender y aceptar el hecho de que cada individuo es corresponsable de todo lo que pasa. El punto de encuentro desde la perspectiva de cada informante es el pensar que las comunidades son las protagonistas de su propio desarrollo, por ello, se tiene que ser altamente participativo y protagónico, y entender que cada uno es partícipe de todo lo que pasa en la comunidad, que puede cambiar realidades cuando se aplican políticas de transformación.

Habermas expresa que la racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos cuando paralelamente se ponen de manifiesto el lenguaje y la acción⁴¹; de allí el comportamiento del ser y de la existencia como elementos de la razón, que, por supuesto, conllevan a un enjuiciamiento objetivo en el que existen emisiones relacionales, lo que pone de manifiesto la categoría *relación de actores*.

39 El Troudi, Harnecker y Bonilla, *Herramientas de la participación*, 8.

40 Mario Krieger citado en Margarita Manosalvas, *Gestión de proyectos productivos comunitarios. Entre la tradición y el mercado*. Quito: Abya-Yala, 2009, 81.

41 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*.

Afrontar un mundo que cambia rápidamente y pensar en un problema de manera compleja significa abordarlo desde una perspectiva de organización dinámica en la cual nada es estático y los procesos que concurren tienen efectos que van más allá de interacciones y retroacciones. Esto permite crear políticas públicas como instrumento para la conducción de sociedades, donde los gobiernos definen objetivos comunes y estas decisiones tienen impactos en todo el ámbito social. El conjunto de apreciaciones anteriores coincide en que la efectividad y la legitimidad de las políticas públicas dependen sensiblemente de su capacidad para incorporar a los actores y organizaciones relevantes en dirección a incrementar una gestión pública eficiente.

En resumen, se concluye que las políticas públicas tienen toda la fuerza y toda la debilidad de las ideas, son respaldadas por argumentos convincentes, mueven voluntades, aglutinan personas, generan movimientos sociales y sirven para mejorar el mundo, pero también encierran contrariedades y contradicciones y ello genera conflictos sociales.

La crítica de la acción dramática aborda dos elementos importantes para el proceso de emancipación de la educación rural. En términos generales, los informantes permiten evidenciar una realidad latente en la educación rural: la capacitación de los docentes y directivos rurales. En un nivel más específico, se observó la realidad docente en términos de capacitación y formación en el departamento de Boyacá. Desde esta perspectiva, se pueden destacar algunas líneas de investigación realizadas por Soler, las cuales resaltan la excelencia docente y académica en Colombia, gracias a la responsabilidad de implementar un programa gubernamental en las instituciones educativas de Boyacá con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Es un privilegio para el maestro que asume el rol del tutor, no solo por la oportunidad de contribuir con propuestas didácticas serias, contextualizadas y con un alto grado de exigencia; sino por la gran responsabilidad de unificar los criterios teóricos, pedagógicos y metodológicos de las pruebas externas y su articulación con las estrategias de

enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en los niveles de preescolar y básica primaria en la actualidad.⁴²

Lo anterior devela una interacción social dentro y fuera del aula, que se convierte en preponderante en el desarrollo de las competencias de los maestros; no obstante, favorecerla implica romper con los esquemas de organización tradicional en el aula y por consiguiente con la metodología de enseñanza-aprendizaje. Esto implica hacer una revisión de la política de formación tanto del Ministerio Nacional de Educación, como de la Secretaría de Educación del ente territorial, así como las universidades que gradúan a los profesionales en el área. Estrategias como el Proyecto de Educación Rural (PER) o el Programa Todos a Aprender (PTA), a pesar de su aplicación, siguen dejando vacíos en la formación del docente rural. En el diálogo establecido entre los informantes clave podemos observar que los docentes no han recibido formación pertinente.

La formación y capacitación son necesarias para el desarrollo del docente, así como su mejoramiento técnico que no solo ha de ser profesional sino también moral, con ánimos de incorporar nuevos conjuntos de metodologías que permitan prepararlo y pueda, de esta manera, asumir responsabilidades en su contexto. En otras palabras, considero posible superar las desviaciones descritas a través de una educación rural emancipadora.

El análisis correspondiente a la crítica de la acción comunicativa descubre un anhelo de docentes, directivos docentes, sindicatos y academia, cual es ver niños de escuelas rurales compartiendo, interactuando y sintiéndose orgullosos y felices de lo que son. Es esa escuela rural la que se necesita, la que busca un fin claro, sin intentar introducirla en camisas de fuerza ni desdibujarla, sino potenciándola en su relación con el campo, en los vínculos que se establecen entre las personas, en la transmisión rural en todo momento.

De otra parte, en el diálogo establecido entre los informantes, fue posible establecer la aproximación al constructo de educación rural emancipadora concebido a partir de tres aspectos: en primer lugar,

⁴² José Edilson Soler, "Excelencia docente y académica desde la óptica del tutor del programa Todos a Aprender", *Revista de Investigación y Pedagogía*, n.º 1, 2014: 14.

desde la comprensión del mundo de la vida de las políticas públicas de educación a partir del referente epistemológico del educador de básica primaria rural. En segundo lugar, desde el significado de las acciones sociológicas habermasianas develado por los informantes clave en el ámbito de la implementación de modelos educativos y de formación. Finalmente, desde la reconceptualización de la acción comunicativa de la educación rural desde los significados emergentes, para la construcción de una educación rural emancipadora, misma que se presenta a continuación.

CAPÍTULO 4. GENERACIÓN DE LA TEORÍA

En este apartado se mostrará la construcción teórica que emergió de la organización y procesamiento de los datos obtenidos a través de la intervención discursiva de los informantes clave en relación con sus vivencias en la educación rural del departamento de Boyacá. Esta información se contrastó con las teorías existentes, teniendo como principal referencia la visión del hilo conductor teórico metodológico que rige la investigación, a partir de los postulados de Habermas¹.

Dicho esto, se revela que la teoría cuyo fundamento se basa en los datos cualitativos, comprendidos, interpretados y reconceptualizados a través de la hermenéutica crítica, permitió la construcción de un esquema unificado de categorías emergentes que ofrece la integración de medios de representación conceptual y simbólica de los datos que se observaron.

El constructo de educación rural emancipadora es una aproximación teórica que propicia la transformación sobre la base de los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios circunscritos en las acciones teleológica instrumental, reguladas por normas, dramatúrgicas y comunicativas que emergieron de los actores del sistema. En primera instancia se construyó la representación gráfica del mundo emancipado de la vida de la educación rural (imagen 3), caracterizado por las acciones que se desarrollan en los niveles subjetivo, objetivo y social.

En la imagen 3 se muestra la educación rural emancipada de acuerdo con las categorías emergentes. Es importante destacar que para facilitar el análisis se agruparon las categorías similares. El eje central de la imagen expresa la búsqueda de la autonomía de los actores sociales, sumergidos en los mundos subjetivo, objetivo y social, circunscritos a su vez en cuatro acciones sociológicas. En este mundo emancipado de la vida se mantendrán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I y II*.

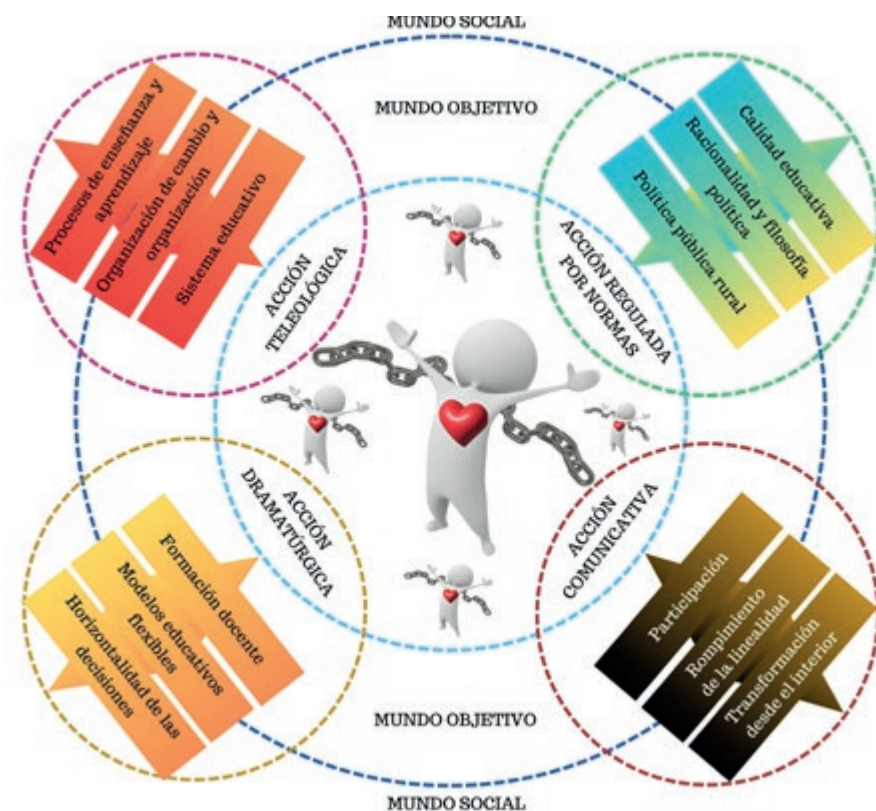


Figura 3. Mundo emancipado de la vida de la educación rural. Fuente: elaboración propia.

Habermas manifiesta que la tradición cultural tiene que permitir, en lo que concierne a sus componentes cognitivos y evaluativos, una conexión de retroalimentación con formas especializadas de argumentación hasta el punto de que los correspondientes procesos de aprendizaje puedan institucionalizarse socialmente². En este transitar, el educador ha de ser conocedor de sus limitaciones y buscar la solución de las problemáticas que emerjan.

En una organización de cambio y transformación se ha de prestar especial interés a la relación de los actores con el propósito de establecer con ellos mecanismos para la toma de decisiones. Al apostar a

² Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*.

la calidad en el ejercicio de la gestión educativa se deben saber mediar tanto la carga de trabajo diario como las capacidades de respuesta.

La organización, como un flujo de cambio y transformación, reposará en la comprensión de la lógica del cambio que conforma la vida social. Para hacerlo hay que tomar en cuenta tres lógicas diferentes. Una es cómo la educación rural emancipada es un sistema de autoproducción que se crea según su propia imagen. Otra, orientada a que la educación rural emancipada es el resultado de los flujos circulares de las retroacciones positivas y negativas. La tercera lógica presupone el producto de la lógica dialéctica por la que cada fenómeno tiende a generar su opuesto.

Dentro del sistema educativo, Habermas hace énfasis en que los sujetos que actúan estratégicamente tienen que estar pertrechados cognitivamente de modo que para ellos no solo puedan presentarse en el mundo objetos físicos, sino también sistemas³. Conforme a la acción regulada por normas y la categoría *política pública* de educación, tiene su parte lo concerniente a la racionalidad y filosofía política, donde el accionar se encuentra sujeto en cuanto a sus normas y reglamentos, así como a la normativa legal.

En sintonía con el rompimiento de la linealidad se declara que la posición universalista obliga a aceptar que la racionalización de las imágenes del mundo se cumple a través de procesos de aprendizaje y esto no significa en modo alguno que las evoluciones de las imágenes del mundo tengan que ser continuas, lineales, ni mucho menos necesarias en el sentido de una causalidad idealista.

Desde la racionalidad y la filosofía política se sostiene que los criterios en las decisiones deben ser completados con las medidas de carácter ético y político que hacen a la idea del buen gobierno de la organización, en particular en lo que se refiere a la construcción de proyectos compartidos y la búsqueda de consenso en el plano de lo interno, y el logro de legitimidad y credibilidad en su contexto social más amplio.

En relación con la acción dramática, se ha de estar atento a la imagen que muestra un actor a otro, muy especialmente cuando está

3 *Ibid.*

marcada por su propia subjetividad, también a la cultura (visible, no visible) y su influencia en el desarrollo de los procesos. La educación rural emancipada ha de estar apegada a la ética, la moral, las buenas costumbres y al contexto donde se desarrolle, respetando siempre la cosmovisión.

Los modelos educativos propios refieren una visión del cambio en la educación rural, a un análisis continuo de las diferencias entre las estrategias definidas y los avances o retrocesos que la educación muestra en la realidad, respecto a los estados futuros deseados. En este sentido, es vista como una constante del cambio e implica hacer el seguimiento y la retroalimentación de la estrategia en la práctica. Se trata entonces de un cambio orientado por la exploración del contexto (oportunidades) y el proceso de aprendizaje continuo.

La horizontalidad en las decisiones, sin perder la autoridad e investidura, garantiza el hecho de que docentes y directivos comiencen a identificarse con las responsabilidades y objetivos asociados a los roles específicos que cumplen en las aulas, de manera que comiencen así un proceso de valoración en función de las metas más amplias de la organización.

En este particular, es esencial contar con un liderazgo con cualidades, motivación y comunicación, así como con un proceso de dirección estratégica a través de la participación y comunicación colectiva donde se explique la visión de la educación rural, se conserve una relación entre los actores, así como la garantía de la horizontalidad en las decisiones para procurar una actitud de servicio del docente con vocación. El fin último es cambiar la opacidad organizacional y la doble moral que pueda emerger en ella.

Posteriormente, la acción comunicativa concentró la categoría emergente *horizontalidad de las decisiones entre actores*. Se planteó el criterio del buen padre de familia, el trabajo sistémico y en equipo y las reuniones periódicas. Para la categoría *transformación desde lo interior* se propician los cambios graduales y el uso del lenguaje como forma de entendimiento y comprensión.

Se ha de insistir en la horizontalidad de la educación rural, donde se dé apertura a los cambios de manera gradual con sentido crítico,

madurez, autoevaluación y autorreconocimiento. La horizontalidad debe propender por la transformación desde el interior del docente, para que como un gerente dé lugar a la retroalimentación.

Siendo el interés de la acción comunicativa la interacción de los actores capaces del lenguaje y sus relaciones interpersonales se ha de dar cabida a los procesos de negociación para la resolución de los conflictos y la toma de decisiones. El lenguaje permite el entendimiento y la comprensión enmarcados por un trabajo sistémico y en equipo donde se instaura y reglamenta la necesidad de reuniones periódicas que posibilitan la interacción y relación flexible entre los actores para la toma de decisiones participativa.

La transformación desde lo interior conduce a pensar que las fuerzas organizacionales no solo se mueven en función a los objetivos. Estas no han de ser vistas como una máquina programada, sino como un sistema que se construye a medida que crece y enfrenta situaciones imprevistas. Es relevante mirar hacia lo interno y presagiar aquellos factores que imposibiliten la autonomía de sus miembros en función de la toma de decisiones. Al respecto, Freire (1970) afirma que:

Para la práctica “bancaria”, lo principal es, a lo sumo, aliviar esta situación, manteniendo las conciencias inmersas en ella. Para problematizar la educación, como una tarea humanista y liberadora, lo importante es que los hombres sujetos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por eso por lo que esta educación, en la cual educadores y estudiantes se convierten en sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, también supera la falsa conciencia del mundo.

El mundo, ahora, ya no es algo de lo que se habla con palabras falsas, sino el mediador de los temas de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.⁴

En virtud de lo expuesto por Freire, una teoría crítica no solo requiere de un criterio normativo, sino de principios conceptuales flexibles que

⁴ Paulo Freire, *Pedagogía do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 86.

permitan enfrentar la complejidad de las situaciones inéditas en las que nos emplaza el desarrollo histórico. De allí que, desde la flexibilidad que le imprimió la teoría crítica habermasiana al proceso de análisis cualitativo realizado, se mostrarán los criterios normativos del conjunto de enunciados que forman parte del modelo representacional de esta teoría emergente. Se toman elementos de los fundamentos teóricos de John Dewey, basados en el principio de continuidad de la experiencia, la cual da significado a una libertad de pensamiento⁵, y de Boaventura de Sousa Santos, quien expone que, desde la sociología de las emergencias, la finalidad de liberar el pensamiento se revela a través de la ampliación simbólica de las pistas o señales⁶.

En conjunción y diálogo de los tres autores, Habermas, Dewey y de Sousa Santos, se exponen los aspectos filosóficos que fundamentan el nuevo entramado teórico de la educación rural emancipada, soportada en la naturaleza de una realidad, que trata de un proceso complejo de transformación, por lo que su contenido permite expresar y desarrollar la manera como se va a entender el fenómeno estudiado desde varios aspectos de la experiencia.

Campo social	Acción teleológica instrumental	Acción regulada por normas	Acción dramática	Acción comunicativa
Experiencias de conocimientos	Busca el conocimiento técnico, la modernización.	Promoción e implementación de políticas públicas, enmarcadas desde la localidad.	Representa la diversidad, la multiculturalidad, las tradiciones, la cosmovisión.	Conflictos y diálogos posibles entre diferentes formas de conocimiento.
Experiencias de desarrollo, trabajo y producción	Transformación de un modelo educativo dominante y alienante por un modelo educativo transformador, de crecimiento social y colectivo.	Profundización de los modelos educativos implementados, para dar apertura a nuevas formas de conducción educativa.	Participación ciudadana en todo el proceso educativo rural.	Diálogos y conflictos posibles entre formas y modos de producción diferentes.

⁵ Dewey, *Experience & Education*.

⁶ Boaventura de Sousa Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006.

Experiencias de reconocimiento	Superar experiencias de naturaleza capitalistas y reconocer la libertad de pensamiento como forma de emancipación del hombre.	Nuevas formas de derechos colectivos y ciudadanía, basados en lo cultural.	Inclusión, desde una visión de multiculturalismo progresista.	Diálogos y conflictos posibles entre sistemas de clasificación social.
Experiencias de democracia	Apertura a nuevos campos de conocimiento, desarrollos tecnológicos, modernización.	Nuevas formas de planificación participativa y descentralizada que conduzcan a formas de conducción de la educación rural.	Participación ciudadana en la toma de decisiones.	Diálogos y conflictos posibles entre el modelo hegemónico de democracia.

Tabla 1. Matriz filosófica de base interdisciplinaria.

Fuente: elaboración propia.

Bajo esta representación filosófica con base interdisciplinaria, se presenta el soporte de una teoría que permita una educación rural emancipada, fundamentada en la lógica de acción habermasiana, la reflexión argumentativa, la transformación y la intersubjetividad. Este análisis describe estructuras de la acción y el entendimiento que infieren las relaciones de los diversos actores que componen el proceso de educación rural.

Finalmente, estas líneas buscan un camino hacia una filosofía educativa que por fuerza debe ser capaz de distinguir problemas de lógica y dinámica evolutiva. La teoría de la acción comunicativa constituyó el marco dentro del cual se tomó la base interdisciplinaria de racionalización, con el fin de entablar relaciones de cooperación para asumir la tarea de transformar la educación rural, en miras de su emancipación.

CONCLUSIONES

Una vez comprendidos e interpretados los datos, conviene considerar los objetivos propuestos en la investigación, orientados a dar respuestas al conocimiento del mundo de la vida de la educación rural desde los significados de los informantes clave. Se puede afirmar que fue posible su caracterización. En este sentido, el mundo de la vida de la educación rural se comprendió desde las cuatro acciones sociológicas: teleológica, regulada por normas, dramática y comunicativa. Este mundo emergió de las vivencias de los informantes clave, lo cual en el análisis de los datos cualitativos se presentó con el nombre de *reproducción cultural* de la realidad y mostró las síntesis de información tomadas del protocolo de investigación y consideradas más relevantes para la emergencia de la teoría.

Sobre la base de lo expuesto, es importante recordar que, para alcanzar este propósito de investigación, se realizaron las entrevistas, se elaboraron los protocolos de investigación y se validaron las transcripciones con sus fuentes primarias para finalmente conocer los sistemas culturales de los informantes clave, quienes a su vez reflejaron el saber de fondo de los grupos sociales que representan.

Para cumplir con el segundo objetivo, relacionado con la interpretación del significado de las acciones sociológicas habermasianas en el ámbito de la educación rural, fue necesaria la revisión documental de los trabajos de Habermas, y Etkin¹, desde los cuales se planteó el desarrollo de la acción comunicativa como método. Se contrapuso lo manifestado por los proponentes (sujetos investigados) con respecto a lo que indicaban sus oponentes (otros sujetos investigados, teorías existentes, sujeto investigador). Este momento se identificó con el nombre de *integración hermenéutica* y mostró, a través de un diagrama, al ser humano como eje central de las categorías emergentes según las acciones sociológicas habermasianas.

¹ Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I y II*; Etkin, *Gestión de la complejidad en las organizaciones*; *La doble moral de las organizaciones*.

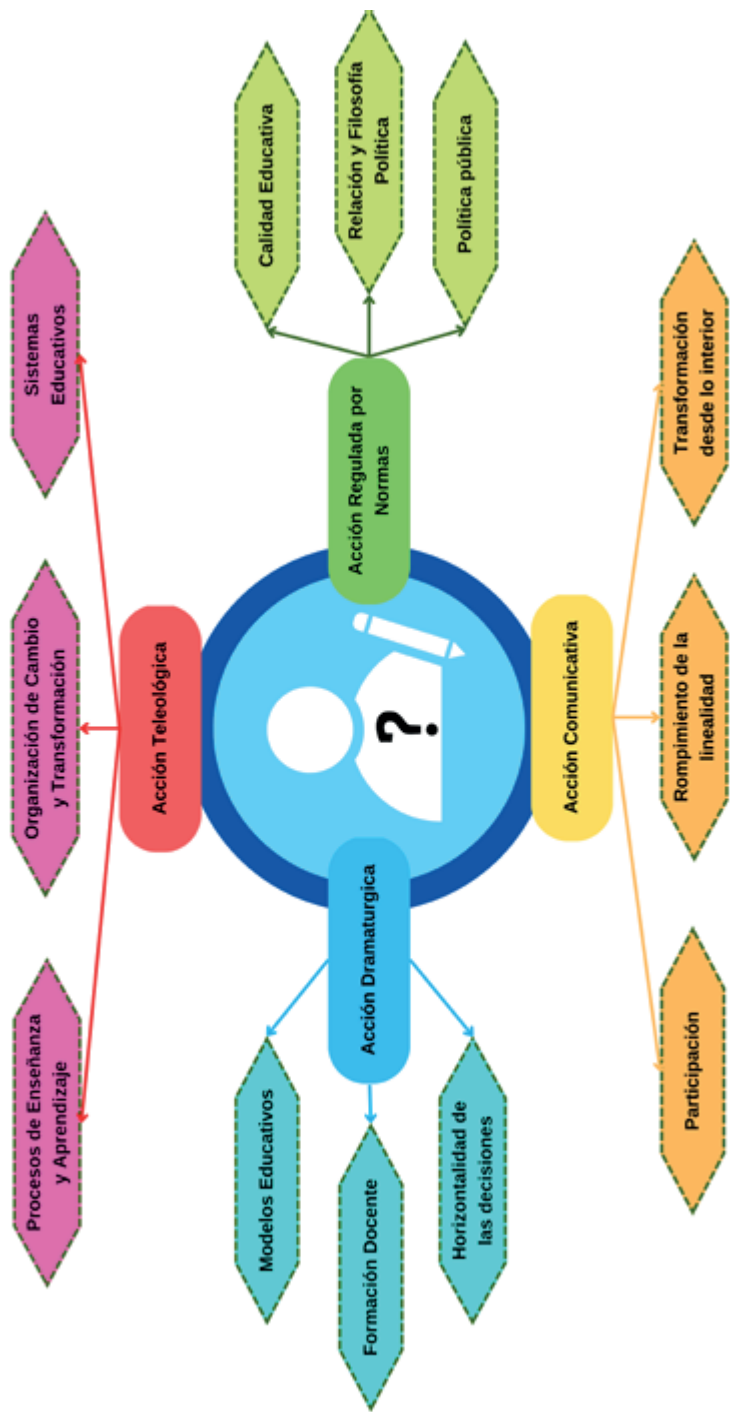


Figura 4. Educación rural emancipada. Fuente: elaboración propia.

La interpretación requirió el examen de los contenidos semánticos de los datos, junto con la generación de argumentos pertinentes de verdad, rectitud e inteligibilidad. De allí emergió el significado de las acciones sociológicas en el ámbito de la educación rural, que sirvió para desarrollar el último objetivo sobre reconceptualización de la acción comunicativa de la educación rural para la construcción de una educación rural emancipadora desde la visión de Habermas.

Pues bien, la reconceptualización demandó el diseño de matrices de análisis denominadas *manifestaciones discursivas*, que condujeron a las razones o argumentos del por qué era necesaria cada categoría emergente dependiente de las acciones sociológicas. Lo aquí dispuesto fue posible gracias al planteamiento de preguntas reflexivas que dieron cabida a la emergencia de la profunda *critica de la razón*, último momento investigativo que condujo a la nueva teoría sobre la educación rural emancipadora.



Figura 5. Diagrama de dependencia respecto a la acción comunicativa.
Fuente: elaboración propia.

La nueva teoría se justificó en niveles óntico, epistémico, teórico y metodológico, desde una matriz metodológica de base interdisciplinaria cuya visualización se muestra a través de la imagen 5, en la cual

se evidencia que las acciones teleológicas instrumental, regulada por normas y dramática, son dependientes de la acción comunicativa.

Este objetivo, vinculado con la reconceptualización de la acción comunicativa de la educación rural desde los significados emergentes para la construcción de una educación rural emancipadora, se consiguió a través de los encuentros (semejanzas) y desencuentros (diferencias) que surgieron de las preguntas generadoras diseñadas en torno a las inquietudes que como investigador tenía, lo cual llevó a cumplir el objetivo general que buscó un deber ser de la realidad que emergió.

La reconceptualización se orienta a la acción comunicativa como eje central, que activa la acción dramática regulada por normas (nueva construcción). Las normas impulsan la acción teleológica de la educación rural, en cuyo proceso crítico reflexivo se realizan las evaluaciones necesarias para la reorientación de las acciones en beneficio del cumplimiento de los objetivos. Al corregir cualquier desviación se genera un proceso cíclico que logra el estado ideal.

Partiendo de los supuestos anteriores, se indica que se ha cumplido con el objetivo general de la investigación, el cual consistió en la generación de un entramado teórico sobre la educación rural emancipadora desde la teoría habermasiana.

La propuesta de la educación rural emancipadora según la teoría habermasiana, para la transformación de la gestión de la educación rural en el departamento de Boyacá, enfatiza la importancia de la participación protagónica de las comunidades educativas. Esto implica la inclusión de todos los actores políticos y sociales que influyen en la toma de decisiones para la implementación de la propuesta teórica. El objetivo es lograr una transformación que permita un mejor funcionamiento del sistema educativo, involucrando a los docentes rurales, directivos docentes rurales, sindicato, academia y ente territorial. Estos actores, al aplicar las categorías propuestas, contribuirán al fortalecimiento de la educación rural, considerando siempre la influencia de agentes externos que puedan afectar el sentido de la educación. No obstante, para minimizar dicha situación, se tiene la claridad necesaria en: a) participación, b) organización de cambios y transformación, c) rompimiento de la linealidad, d) transformación interior y e) procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto contribuirá de manera positiva

al cambio de las acciones en la educación rural y por tal motivo en cada comunidad.

Finalmente, se presentan algunos elementos que orientan el fundamento teórico emergente:

- Involucrar a los actores en el proceso de elaboración e implementación de la política pública de educación rural, con el fin de presentar propuestas de carácter participativo que articulen los procesos académicos y productivos del sector rural, con el firme propósito de lograr un desarrollo rural sostenible en los municipios del departamento de Boyacá.
- Llevar a cabo estrategias de formación docente orientadas a la implementación de pedagogías curriculares basadas en la ética, democracia y participación.
- Fomentar los vínculos de los docentes y directivos docentes con la familia y la comunidad, con la finalidad de establecer procesos pedagógicos desde la localidad.
- Garantizar que las instituciones gubernamentales asuman el compromiso de apoyo a las propuestas pedagógicas comunitarias, para que esta sea plausible en su ejecución y calidad.
- Involucrar a los actores en el seguimiento, monitoreo y evaluación de la puesta en marcha de cada una de las experiencias del campo social.

REFERENCIAS

Arellano, David, “Gestión estratégica para la inducción del cambio organizacional”, en *Reformando al gobierno. Una visión organizacional del cambio gubernamental*, compilado por David Arellano, Enrique Cabrera y Arturo Castillo, 337-358. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE, 2010.

Arias Gaviria, Jairo, “Problemas y retos de la educación rural colombiana”, *Educación y Ciudad*, n.º 33, 2017: 53-62.

Arriagada Hernández, Carlos Roberto y Óscar Ovidio Calzadilla, “Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile”, *Praxis & Saber*, vol. 9, n.º 20, 2018: 75-95.

Ávila, Blanca Rosa, “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas”. Tesis de doctorado en Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, 2017. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12

Benjamin, Walter, *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Leviatán, 1995.

Camejo, Lyneth, conferencia “Las imágenes organizacionales de Gareth Morgan en búsqueda de una lógica de cambio”, cátedra Gerencia y Transformación Estratégica, UNEFA, Caracas, 2016.

Colbert, Vicky y Óscar Mogollón, *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de capacitación para el maestro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1980.

Colbert, Vicky, “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, 1999. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a04.htm>

Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis, 1991.

Decreto 1490 de 1990, *Diario Oficial* Número 39461. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104130_archivo_pdf.pdf

Decreto 1278 de junio 19 de 2002, “Estatuto de Profesionalización Docente”. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Censo Nacional de Población y Vivienda 2018.

Dewey, John, *Experience & Education*. Nueva York: First Touchstone Edition, 1997.

De Sousa Santos, Boaventura, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006.

El Troudi, Haiman, Marta Harnecker y Luis Bonilla, *Herramientas para la participación*. Caracas: Corporación Venezolana de Guayana, 2005.

Etkin, Jorge, *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2005.

Etkin, Jorge, “El potencial ético de las organizaciones. Las formas de integrar la eficacia con los valores sociales”, en Seminario internacional: Los desafíos éticos del desarrollo, Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, 2002.

Etkin, Jorge, *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: Mc Graw Hill, 1993.

Faundez, Antonio y Edivanda Mugrabi, *Aportes críticos para una educación de calidad: desafíos de la educación en el siglo XXI*. Ciudad de Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014.

Figueroa, Claudia, *Historias de las escuelas normales. Una prospectiva educativa para el mundo y Colombia. Siglo XVIII hasta los primeros cincuenta años del siglo XX*. Bogotá: Imaginarios Pedagógicos, 2017.

Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Miami: FAO, 2004.

Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina: Alimentación y Educación para todos*. Seminario. Chile: FAO, 2005.

Freire, Paulo, *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

García Marirrodriaga, Roberto y Pedro Puig Calvó. *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Ciudad de Guatemala: Serviprensa, 2011.

Gómez, Víctor Manuel, “Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, n.ºs 14 y 15, 1993: 280-306. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/5592/5014/>

Guerrero, Ómar, *Principios de la Educación Rural*. Bogotá: Unidad de Publicaciones de la Escuela Superior de Educación Rural (ESAP), 1997.

Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus, 1968.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bogotá: Taurus, 1992.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Bogotá: Taurus, 1992.

Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973.

Kemmis, Stephen, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

Lacki, Polan, “La escuela rural debe formar ‘solucionadores de problemas’”, *Perspectivas Rurales Nueva Época*, vol. 4, n.º 8, 2000: 177-184. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/3552/3409>

Lara, Paola Andrea y Óscar Pulido-Cortés, “Escritura como práctica de sí y escuela rural”, *Praxis & Saber*, vol. 11, n.º 25, 2020: 21-45.. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Londoño, Carlos Arturo. “Ética del goce y la educación en la neo-modernidad”. *Cuestiones de filosofía*, 2-3. 2002 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia

Londoño, Carlos Arturo. “Luis Beltrán Prieto Figueroa, líder y maestro de la pedagogía activa”, en *El maestro como líder. Principios generales de la educación*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2012.

López, H. “Presentación”, en *Aportes críticos para una educación de calidad: desafíos de la educación en el siglo XXI*. Ciudad de Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014.

López, Óscar, José Cortez y Jorge Galindo. “El magisterio rural en Guatemala, el conflicto armado y los maestros rurales”, en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, 37-54. Tunja: UPTC-RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA, FUNDESA, 2015.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Editorial Planeta-Agostini, 1993.

Max-Neef, Manfred A., *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1994.

Max-Neef, Manfred, “De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre”, *Revista Planteamientos en Educación*, vol. 2, n.º 3, 1995: 33-45.

Mejía, Marco Raúl. “En busca de una cultura para la paz”. En: *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. 31-70. 1999.

Mejía, Marco Raúl, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto n.º 1490 de julio 9 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial* n.º 39461 del 11 de julio de 1990. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104130_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación 1996–2005”. Bogotá: MEN, 1996.

Ministerio de Educación Nacional – MEN, “Lineamientos generales de procesos curriculares; hacia la construcción de comunidades educativas autónomas”. Bogotá: MEN, 2002.

Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación 2006–2015”. Bogotá: MEN, 2006.

Ministerio de Educación Nacional, “*Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*”. Bogotá: MEN, 2012.

Ministerio de Educación Nacional, “Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026”. Bogotá: MEN, 2016.

Molina, Betty, “El quehacer del educador y la formación educador en la escuela rural multigrado”. Tesis de maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019.

Molina, Ingrid y Sandra Xinico. “Historia de vida de una maestra rural guatemalteca: Otilia Lux de Coti”, en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, Justo Cuño y Óscar López, 143–168. Tunja: UPTC-RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA, FUNDESA, 2015.

Manosalvas, Margarita, *Gestión de proyectos productivos comunitarios. Entre la tradición y el mercado. El caso de la Asociación de Apicultores de Cacha (APICA)*. Quito: Abya-Yala, 2009.

Morin, Edgar, *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1986.

Morin, Edgar. *Por una reforma del pensamiento*. New York: Correo de la UNESCO. 1996.

Napolitano, Antonio, “Globalización y educación”, *Cuadernos Unimetanos*, n.º 10, 2007: 20-26.

Organización de las Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Educación de Calidad. n.º 4 Educación de Calidad, 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas, “Declaración Universal de Derechos Humanos”, 2015b. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Palumbo, María Mercedes, “Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26, 2016: 219-240. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/4373/10507

Parra Sandoval, Rodrigo, *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.

Pérez, Angélica, “El desafío: ¿Educación vs. Globalización?”, *Casa del Tiempo*, vol. 1, n.ºs 5-6, 2008: 13-15.

Perfetti, Mauricio, “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia”, en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: Proyecto FAO – UNESCO - DGCS/ITALIA – CIDE - REDUC, 2004.

Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE 2006-2016, III Comisión Nacional de Seguimiento. “Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. Segunda oportunidad desaprovechada”. Bogotá, D.C., 2016.

Ponce de León, Macarena, Francisco Rengifo y Sol Serrano. “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”, en *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y*

XX, coordinado por Alicia Civera, A.; Juan Giner de los Ríos, J.; y Carlos Escalante, C. (Ed.) 33-72. Ciudad de México: Porrúa, 2011.

Pulido Cortés, Óscar. ¡Hay que defender la escuela!. *Praxis & Saber*, 9(20). 2018. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>

Ramírez, Julio Sergio, *El caballo volador: Los retos de la gerencia general*. Santa Cruz de la Sierra, 2003. www.gerenxia.com

Ríos Beltrán, Rafael y Martha Yanet Cerquera Cuéllar, “La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 16, n.º 22, 2014: 157-172.

Roth Deubel, André Noël, “Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?”, *Estudios Políticos*, n.º 33, 2008: 67-91.

Roth Deubel, André Noël, *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, D.C.: Ediciones Aurora, 2014.

Soler, José Edilson, “Excelencia docente y académica desde la óptica del tutor del programa Todos a Aprender”, *Revista de Investigación y Pedagogía*, n.º 1, 2014.

Soler, José Edilson, “Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos”, *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 6, n.º 11, 2016.

Soto Arango, Diana, “El profesor universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, n.º 13, 2009: 166–188.

Triana, Alba Nidia, *La educación rural en Colombia: de la contrarreforma conservadora al Frente Nacional*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2008.

Triana, Alba Nidia. “La escuela rural en Colombia, 1903-1930”, en *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, coordinado por Alicia Civera, Juan Giner de los Ríos y Carlos Escalante, Civera, A.; Giner, J.; Escalante, C. (Ed.) 177-219. México: Porrúa, 2011.

UNESCO. *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. 2005

UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones Unesco, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO, UNICEF, ONU Mujeres, Banco Mundial, ACNUR, PNUD, UNFPA, *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Ediciones Unesco, 2015. <https://www.gced-clearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

UNESCO, *La educación transforma vidas*. París: Unesco, 2017. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa

Vera, María Cristina. “Enseñar y aprender en las escuelas rurales de Córdoba, Argentina. Siglos XX y XXI”, en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, coordinado por Diana E. Soto, D. E., Justo Cuño, J. & y Óscar López, O. (Ed.) 121-141. Tunja: UPTC-RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA, FUNDESA, 2015.

Vila Merino, Eduardo, “Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 3, n.º 56, 2011: 1-15.

Zamora, Luis F., *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y los maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, 2005.

Esta edición se imprimió en el mes de
julio de 2023, en Búhos Editores Ltda.,
con una edición de 200 ejemplares.