

**Medio de siglo de educación rural en Colombia (1950-2015)**

Germán Gamboa Lozano

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia – VUAD

Dra. Claudia del Pilar Vélez de La Calle

Septiembre, 24 de 2022

**Notas de autor**

Germán Gamboa Lozano es Licenciado en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Educación en Tecnología de la misma Universidad y, con maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Tesis aprobada por:

Director de la Tesis

---

Jurados:

Nombre y firma

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

---

## Contenido

1. Problematicación sobre la educación rural .....	19
1.1 Descripción y planteamiento del problema .....	19
1.1.1 <i>Lo rural en la norma, una mirada al presente</i> .....	20
1.1.2 <i>Perspectivas de investigación en el campo de la educación rural.</i> .....	26
1.1.3 <i>Algunas cifras de la educación rural colombiana pensadas desde la estrategia de la escolarización en el campo</i> .....	30
1.2 Objetivos.....	36
<i>Generales</i> .....	36
<i>Específicos</i> .....	36
2. Corpus conceptual .....	38
2.1 Estado de la cuestión .....	38
2.1.1 <i>Educación rural en Latinoamérica</i> .....	39
2.1.2 <i>Educación rural en Colombia</i> .....	41
2.2. Opción teórica .....	44
2.2.1. <i>Acercamiento a la educación rural colombiana durante los primeros cincuenta años del siglo XX</i> .....	44
2.2.2. <i>Ruralidad y Desarrollo en inicios de 1950</i> .....	47
2.3 Marco conceptual y categorial .....	49
2.3.1 <i>Escolarización</i> .....	50
2.3.2 <i>Conflicto</i> .....	50
2.3.3 <i>Desarrollo y educación rural</i> .....	52
2.4 Corpus epistemológico y metodológico .....	53
2.4.1 <i>Momentos o etapas metodológicas</i> .....	54
2.4.2 <i>Rastreo del campo documental</i> .....	54
2.4.3 <i>Tematización del campo documental</i> .....	54
2.4.4 <i>Construcción de los capítulos de la tesis</i> .....	56

3. Análisis del archivo .....	59
3.1 El campesino / el agricultor .....	59
3.1.1 “¿Y si los campesinos existen?” .....	59
3.1.2 <i>De la hacienda a la tierra prometida – escuela vocacional</i> .....	64
3.1.3 <i>Una mirada al concepto de campesino educado</i> .....	67
3.1.4 <i>El campesino y la quimera de la propiedad. entrada de la tecnología social en la población rural</i> .....	73
3.1.5 Las tierras en tiempos de apertura .....	74
3.1.6 <i>Preparando el camino hacia la intervención biotecnológica</i> .....	75
3.2 La sociedad rural entre la modernización y el desarrollo .....	76
3.2.1 <i>En búsqueda de la noción de lo rural en Colombia</i> .....	76
3.2.2 <i>El disciplinamiento a través del sistema de hacienda</i> .....	79
3.2.4 <i>El espejismo de la reforma agraria</i> .....	81
3.2.5 <i>Los logros del INCORA</i> .....	81
3.2.6 <i>De la ruralidad a la nueva ruralidad</i> .....	82
3.2.7 <i>El campesino y el problema alimentario en Colombia</i> .....	83
4. Hallazgos .....	84
4.1 De la educación fundamental a la educación funcional para el adulto campesino (replanteo de la educación rural) .....	84
4.1.1 <i>Una mirada a la educación fundamental</i> .....	86
4.1.2 <i>Experiencias de la educación fundamental - Colombia</i> .....	88
4.1.3 <i>Surgimiento de la educación funcional: Redireccionamiento de la educación rural</i> .....	88
4.2 Planeación educativa y tecnología instruccional en el campo .....	90
4.2.1 <i>La alfabetización como expresión de la educación funcional</i> .....	93
4.3 Objetivos de la alfabetización funcional .....	94

4.4 Programa para introducir la educación funcional en los proyectos de desarrollo en el sector rural .....	103
4.4.1 Antecedentes.....	103
4.4.2 Justificación general .....	103
4.4.3 Justificación institucional.....	105
4.4.4 Objetivos institucionales.....	106
4.4.5 fines de la educación funcional.....	107
4.5 Plan quinquenal de la educación de adultos.....	108
4.5.1 Modalidad del programa .....	109
4.5.2 Estructura .....	110
4.6 Concepto del ministro de educación nacional sobre el programa de educación para adultos .....	110
4.6.1 Lo que dijo la prensa.....	110
4.6.2 Publicaciones .....	113
5. La escolarización rural como dispositivo de intervención a la población campesina – escuela competitiva.....	115
5.1 Escolarización - espíritu multinacional.....	115
5.2 Escuela unitaria ¿símil de la escuela rural o campesina? .....	116
5.3 Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe .....	117
5.4 Las otras educaciones.....	120
5.4.1 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC.....	121
5.4.2 Escuela nueva: Mejoramiento Cualitativo de la Educación Rural.....	122
5.4.3 Promotores Rurales .....	123
5.4.4 Programa de alfabetización en Colombia .....	124
5.4.5 Fundación para la Aplicación y la Enseñanza de las Ciencias FUNDAEC ...	127
5.4.6 Universidad rural: Aprendizaje sobre educación y desarrollo (1985) .....	128
5.5 Retorno a la educación rural en Colombia .....	129

Conclusiones .....	131
Lista de referencias .....	134

### Tablas

Tabla 1. <i>Incremento en alumnos matriculados, por niveles educativos (1960 - 1968) y aporte del Estado por alumno en la Universidad Nacional (1961 - 1969)</i> .....	32
Tabla 2. <i>Matrícula de primaria (1970-1979)</i> .....	33
Tabla 3. <i>Matrícula Primaria (1979-1988)</i> .....	34
Tabla 4. <i>Matrícula de primaria rural y urbana (1993-2000)</i> .....	35
Tabla 5. <i>Universalización de la Educación (1993-1997)</i> .....	35
Tabla 6. <i>Rejilla 1. Sujeto: Campesino</i> .....	132
Tabla 7. <i>Rejilla 2. Cuerpo</i> .....	132
Tabla 8. <i>Rejilla 3. Inclusión</i> .....	132

### Figuras

Figura 1. <i>Categorías de la Investigación</i> .....	49
Figura 2. <i>Organización en matrices del rastreo documental</i> .....	56
Figura 3. <i>Decreto de educación Huila 1950</i> .....	63
Figura 4. <i>Exposiciones ACPO</i> .....	68
Figura 5. <i>MEN 1972</i> .....	84
Figura 6. <i>Portada de Plan Quinquenal de Educación Primaria para Adultos del Ministerio de Educación Nacional (1970)</i> .....	108
Figura 7. <i>Portada Diario El Campesino (1968)</i> .....	126

Esta breve introducción, adentra al lector bajo la premisa del *devenir y la prospectiva del campesinado*, lo que podría pensarse como un *campo sin campesinos*.

Asistimos hoy en día, tal como lo planteó el activista mexicano Gustavo Esteva (1978), a una era donde se hace más significativo, el cuestionamiento que problematiza la existencia de los campesinos, definiéndose como una especie que guarda diferencias con otros hombres y que, de acuerdo con, su planteamiento, son un tipo de población que tiende a extinguirse. Es decir que, ante la crisis alimentaria presentada en los inicios de los años setenta, se escuchaban manifestaciones que alertaban, no dejar en manos de los campesinos la producción de alimentos, al considerarse esto una cuestión seria que los gobiernos deben repensar. Por tanto,

La intención resulta clara, en torno a conclusiones que parecen lograr unanimidad: los campesinos se extinguirán. Para lograr un auténtico progreso económico, los campesinos, se afirma, sobran: deben ser sustituidos por empresas altamente productivas, de dimensión apropiada, organización eficiente y tecnología moderna. (Esteva, 1978, p. 700)

Retomando dos elementos de los análisis planteados por Esteva, el primero, acepta que, a pesar de la urbanización y modernización creciente que desde mediados del siglo XX a la fecha se ha presentado a nivel mundial, se ha debido a procesos alentados por dinámicas económicas y sociales, los campesinos como productores de la tierra de la cual derivan su sustento, aún existen y; un segundo aspecto, que tiene que ver con el desplazamiento de las comunidades campesinas por parte de megaproyectos agroindustriales.

Con base en, estos planteamientos es relevante cuestionarse sobre el por qué se continúa hoy en día, interviniendo la población rural a través de programas sociales, económicos y por supuesto educativos. Adicional a esto, surgen interrogantes como: ¿por qué seguir interviniendo el mundo rural? ¿para qué educar al campesino? ¿cómo educarlo? Estas problematizaciones no surgen como preguntas concluyentes o taxativas que debía arrojar el resultado de esta tesis, sino como vasos comunicantes que permiten cuestionar el objeto denominado *educación rural*.

De esta manera, por mucho tiempo los campesinos han sido objeto de diversas relaciones de fuerzas de saber y de poder, que los han predeterminado como sujetos de subordinación y marginación ante los incansables procesos de modernización y urbanización de los territorios. Por lo que resulta necesario precisar también, ¿Cuál es el objetivo de esta marginación? ¿Es útil hablar de campesinos o empresarios del campo? y,



si se acepta la idea del campesino como empresario ¿Qué prácticas han caracterizado dicha afirmación a lo largo de la historia de mediados del siglo XX?

Sobre la vida en el campo lo que hay son lugares comunes de la *empresarización del campo*, pero no hay una caracterización del mundo rural, la vida rural, y cómo se modificaron esas prácticas para ser funcional a la idea de la *agro-empresa* (Betancur, 2016; Cortés y Vivas, 2021; Martínez, 2015 y, Mejía, 2022).

Este problema, de la desaparición del campesinado como población dedicada al cultivo tradicional y a una forma de vida en estrecha relación con la tierra, se acentúa mucho más, cuando se atiende o presta atención a las dinámicas de los mercados mundiales de la alimentación, a la especulación generada en los centros de poder financieros y las innovaciones en biotecnología que han alterado los usos tradicionales del suelo. Es esta la razón por la cual el campo importa, adicionalmente el impacto tecnológico y de modernización no tiene dimensión, por esta vía podría, además, entenderse el problema de las diversas e históricas migraciones campesinas en el país.

Para el catedrático español Manuel Delgado, se añade otra problemática adicional a las comunidades campesinas como lo son “las formas de ‘acumulación por desposesión’ y la dependencia y la inseguridad alimentaria de los pueblos del Sur” (2017, p. 23). Acumulación reflejada en la producción agroindustrial de monocultivos que hacen viable “el desalojo” o el desplazamiento de lo que Delgado llama “poblaciones improductivas” (p. 23); lo cual conecta con lo planteado por Esteva (1978), con relación a la extinción del campesinado, en este caso por la consecuencias de la acción de la agricultura intensiva y extractiva que requiere tecnificación y explotación de grandes cantidades de cultivos que no siempre van a saciar o calmar el hambre de los habitantes del mundo.

Para Delgado (2015), *el mundo desarrollado es un mundo en crisis* y por tal, estamos viviendo una referencia equivocada, la referencia del desarrollo. Por esta razón sería impensable reflexionar sobre la problemática colombiana si no se piensa el problema rural y su devenir a causa de la aplicación de las diferentes estrategias del desarrollo.

En concordancia con Manuel Delgado (2017), esto de la reestructuración del sistema agroalimentario se tiene en cuenta luego de analizar tres aspectos o dinámicas como las denomina él, que se consideran los más significativos en este proceso; el primero, es la especulación económica con relación a, la cuestión alimentaria; la

segunda, los juegos de poder alrededor de la utilidad de la biomasa y; el tercero, lo que se podría entender como “los cambios en la geografía del régimen alimentario” (p.14).

Con relación al primero, Manuel Delgado (2017) afirma que, los precios de los alimentos en la inversión de capital, pasaría en el período (2000-2007) de 5.000 a 175.000 millones de dólares, el negocio de los insumos para la agricultura repuntará al crearse la necesidad de comprar agro insumos que además, de ser producidos por grandes emporios económicos, son los únicos que estarían protegidos por las leyes y normatividades de los gobiernos, desvirtuando los insumos que tradicionalmente eran usados y otras prácticas de uso y cuidado de semillas, esta última como una práctica ancestral de los campesinos, léase como saber campesino.

La segunda dinámica, da cuenta de un aspecto soportado o matizado bajo una política verde de producción de energía, que disminuye el denominado calentamiento global, creando un grupo o constelación de “amos de la biomasa”, que consiste en el apropiamiento de los recursos naturales en especial de los países con cierta biodiversidad natural para apropiarse de los recursos que puedan ser traducidos en materiales y fuentes energéticas, a través de la captura y la transformación de la materia viva. Esta práctica por cierto lleva a una devastación de los recursos forestales y naturales, debido a la producción de monocultivos que servirán como comburentes y otros que puedan generar energía a través de la denominada biomasa.

Y la última dinámica que referencia Delgado, tiene relación al concepto de la *geografía del régimen alimentario*, en la que arguye que para cumplir con estas expectativas especulativas del mercado y sus prácticas extractivas, será necesaria la neocolonización del Sur. Es decir que,

Desde principios del siglo XXI, y en especial a partir de 2007-2008, emerge en los campos y bosques del Sur el acaparamiento de tierras a través de operaciones de gran escala; un fenómeno que señala una transformación en la geografía del régimen alimentario en una réplica, en versión nueva, del patrón de antigua apropiación colonial de tierras. (2017, p. 22)

Esta manifiesta neocolonización, conlleva que se acumule grandes extensiones de tierra en los países del sur y que el proceso de producción de los alimentos se desarrolle en estas naciones y desde allí se exporten a los países consumidores del Norte, además de otro tipo de materias. Esto, según Manuel Delgado conlleva a la *reprimarización* de la economía de estos países y fuertes consecuencias sobre el campesinado dedicado a la agricultura tradicional.

Luego de hacer una breve referencia, a estas consideraciones sobre el fenómeno alimentario a nivel global, las crisis que se han presentado y las que posiblemente se ocasionarán por el elevado costo de los alimentos, el uso indiscriminado de algunos de ellos para producir biocombustibles, el extrañamiento de los campesinos como consecuencia de la acumulación y la depredación de las tierras destinadas a la agricultura intensiva y las prácticas extractivas, se puede colegir cómo existe una serie de relaciones de poder que atraviesan el mundo rural y los sujetos que lo habitan, configurando sus prácticas y sus formas de relacionarse con el fenómeno de la modernización y el ímpetu hacia la urbanización de esta población.

De esta manera la producción de alimentos, históricamente se convierte en un elemento o instrumento de configuración de la población rural, al enfrentar sus tradicionales usos del suelo a formas más industriales e intensivas de cultivo y aprovechamientos de otras materias naturales. Aunque las actividades agrarias tecnificadas y extractivas juegan un papel relevante en la forma de determinar al campesino, de configurar sus prácticas, de hacerlo susceptible de los juegos de diferentes relaciones de poder que buscan pensarlo como individuo improductivo, a pesar de esto no debe dejarse de lado otras relaciones que lo atraviesan, como las situaciones de conflicto social en los territorios y, para nuestro caso, el papel que la educación como elemento funcional a la movilidad de los campesinos y como elemento constitutivo de individuo del campo que se reconoce, que afecta y es afectado por los procesos sociales que ponen en peligro su existencia.

*Campesinado y educación: Entre el saber y el poder. Enseñanza agrícola y dominación de la población rural*

Para el sociólogo francés Claude Grignon (1975), el hecho de que gran parte de las instituciones de enseñanza agrícola estén subordinadas al ministerio de Agricultura y no al Ministerio de Educación es un indicador de la posición que tiene este tipo de educación con respecto a la educación tradicional.

Por ello, Grignon define la enseñanza agrícola -provisionalmente, como él lo considera,

como uno de los instrumentos de los que dispone la clase dominante para asegurar, de acuerdo con sus intereses, la transformación (y/o la conservación) de la agricultura, del campesinado y de las categorías sociales y de las actividades económicas que están en relación directa con ellas. (1981, p. 57)

Según su tesis “los fundadores y los partidarios de la enseñanza agrícola le asignan explícitamente como finalidad esencial la de penetrar el progreso técnico en las zonas rurales del interior, introduciendo la idea de progreso en el espíritu de los campesinos” (p. 57). Con esto, Grignon cuestiona sobre la forma tradicional de la agricultura en comparación con la nueva agricultura. Así las granjas – escuelas, las escuelas prácticas, las colonias agrícolas no sólo se dedican a la enseñanza, sino que representan un medio de publicitar y de relativizar la agricultura tradicional impulsando así en el campesinado la *agricultura diferente*.

Luego de planteada la idea de Grignon, sobre la enseñanza agrícola la cual debe profundizar en la vida del habitante del campo y proponer una vía para el cambio en su actividad y su relación con la tierra como una relación de productividad y progreso y una forma para transformar al campesino. Se termina manifestando “La escuela primaria en el campo será la forma de conducir y de proponer en forma indirecta, una nueva definición del campo, del oficio del agricultor y del campesino” (p. 62).

De acuerdo con lo anterior, la educación como práctica de gobierno está constituida por discursos y prácticas no discursivas “producidas y transmitidas bajo el control no exclusivo de aparatos políticos o económicos” (Foucault, 1979, p. 188), que determinan el “comportamiento real de las personas en relación con las disposiciones que son impuestas sobre ellas” (Foucault, 2003, p. 62).

#### *Campesinado y educación: Colombia*

El Departamento Nacional de Planeación DNP (2015) presenta el informe para la Transformación del Campo, en el que se proponen seis estrategias que buscan transformar el sector rural: Derechos sociales, inclusión productiva, competitividad, sostenibilidad ambiental, desarrollo territorial y ajuste institucional.

En este informe, José Antonio Ocampo, director del consejo directivo de la Misión para la Transformación del Campo afirma que, lo presentado, no se inscribe meramente en un reflejo de la situación actual del campo, sino representa un aporte que el campo puede ofrecer al país, por ello, su objetivo principal es,

proponer políticas de Estado para que la sociedad rural pueda manifestar todo su potencial, contribuyendo al bienestar nacional y haciendo un aporte decisivo a la construcción de la paz. La paz ofrece, además, inmensas posibilidades para el desarrollo rural, tanto agropecuario como no agropecuario, y permite pensar en el avance de las zonas rurales como unos de los pilares del desarrollo futuro del país. Todas estas tareas deben entenderse dentro de la concepción de nuestra Carta

Política, que define a Colombia como un Estado social de derecho. El objetivo es, por lo tanto, garantizar oportunidades económicas y derechos económicos, sociales y culturales a nuestros habitantes rurales para que tengan la opción de vivir la vida digna que quieren y valoran. (DNP, 2015, p. 4)

En otro apartado del mismo informe se declara que los principios básicos con los cuales se deben regir las políticas de desarrollo rural son:

La necesidad de fomentar un *enfoque territorial participativo*, que reconoce una ruralidad diferenciada, las ventajas de la asociatividad y a *los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo*.

La concepción del desarrollo como un proceso integral, que busca *la inclusión, tanto social como productiva, de todos los habitantes rurales*. Esta visión implica la necesidad de superar la visión asistencialista de las políticas rurales y considerar a los habitantes rurales tanto como agentes de desarrollo productivo como sujetos de derechos y, por ende, como plenos ciudadanos.

La necesidad de promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible basado, ante todo, en la *provisión adecuada de servicios y bienes públicos* que faciliten el desarrollo de actividades agropecuarias como no agropecuarias. (2015, p. 5)

Es de notar que estas declaraciones dejan ver la preocupación de transformar el campo a través de la puesta en marcha de políticas de “Estado”. Sin duda, es inquietante pensar en una transformación del campo, luego de que el campo colombiano ha sido motivo de diferentes intervenciones por parte de instituciones locales, organismos internacionales, gobiernos y particulares, cada uno de estos con motivaciones diferentes y fungiendo causas e intenciones particulares: lucha contra la ignorancia, disminución de la pobreza, asistencia técnica, programas de reinserción, apoyo a la población campesina, por solo nombrar algunas de las causas. Pero también ha sido motivo de innumerables investigaciones teóricas desde los factores económicos, culturales, educativos entre otros.

Estas intervenciones y la construcción de conocimiento sobre la problemática campesina lleva a cuestionar la política de transformar el campo. Aún es posible ver que dentro de las agencias que patrocinan estos tipos de estudios o misiones, como Misión para la Transformación del Campo, se hacen presentes organismos internacionales

como: CEPAL, FAO, ONU, PNUD, USAID<sup>1</sup>, por sólo nombrar algunos de los participantes (DNP, 2015). Por otra parte, conceptos como el desarrollo, sobre el cual se fundamenta la transformación del campo, aparecen matizados en el discurso, la discusión sobre la nueva ruralidad y el enfoque de territorio aún no parece claro y, sólo se hace uso de la denominación de enfoque territorial, como parte accesoria de los discursos.

Según el DNP (2015) la noción de desarrollo como proceso integral responde a su vez al concepto de desarrollo sostenible propuesta por la Asamblea General de la ONU. Esta agenda “insta a adoptar un enfoque basado en políticas integradas de modo que garanticen el desarrollo económico y social, la paz y la seguridad, y la sostenibilidad medioambiental, en el marco de una agenda que dé respuesta a las aspiraciones de todos de vivir en un mundo sin miedo y sin carencias. Llama la atención que en el desarrollo del informe se menciona el respeto a los derechos civiles y políticos al respecto manifiesta:

En tal sentido, busca promover, ante todo, que los habitantes del campo tengan una vida digna, que garantice tanto sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, como sus derechos civiles y políticos; y entre estos últimos, muy especialmente su seguridad personal y su libertad para asociarse y participar sin miedo en las decisiones de su comunidad y la vida nacional. (2015, p. 5)

Para esta investigación, en particular se seleccionó el período 1950 – 2015 y cobra importancia el informe de misiones como la anteriormente referenciada, porque sin lugar a duda, evoca el pasado, en especial a partir de 1950, de otras misiones realizadas en Colombia y que tocaban las políticas nacionales, económicas y culturales, cruzadas de largo aliento, dirigidas por los grandes organismos internacionales y financiadas por la banca internacional, intervenciones que ya vienen transformando no solo el campo, sino la vida de la población en Colombia y en la región.

#### *Distinción entre educación rural y, mundo rural*

Para el caso colombiano y desde una perspectiva histórica se podría decir que durante el siglo XX y en especial a partir de la segunda mitad, fueron innumerables las acciones que apuntaban a modernizar el mundo rural en Colombia. Las misiones sociales y económicas que arribaron al país recién despuntaban los años cincuenta, tendrían

---

<sup>1</sup> Estas siglas corresponden a: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO, Organización de las Naciones Unidas ONU, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD y, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID.

como propósito realizar un inventario de las condiciones del campo, de la población rural, de que tan productivas y qué tanto estaban siendo explotadas las tierras en el país, cómo vivía la población rural, cuál era el grado de educación, entre otras variables.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO a través del proyecto número 4 de educación rural (1955) impulsó dichos diagnósticos, sin embargo unido a este objetivo de modernización del mundo rural, algunas voces desde la iglesia apuntaban también a *liberar de la ignorancia* al habitante campesino y esto sería posible desde la perspectiva de una educación que lo prepararía para afrontar la vida de forma más productiva y que lo liberara de ideales perjudiciales que representarían un mal para la sociedad.

Es así, como un movimiento educativo denominado Acción Cultural Popular ACPO, de acuerdo con lo que se menciona en la página web oficial de La Red Cultural del Banco de la República en Colombia, que en Colombia en 1947, inició toda una serie de programas de educación radial liderados por Monseñor José Joaquín Salcedo quien fue su gestor, quien a su vez manifestaba que el subdesarrollo es una cuestión mental por tal razón se debería intervenir la mente del hombre en especial la del campesino, que podría ser presa de *ideas disociadoras*.

En este sentido, el campesino *tal como es*, según la ACPO “podría ser una persona con grandes realizaciones personales, familiares y comunitarias, pero sus posibilidades habían sido limitadas por diversas razones”, entre ellas,

las oleadas de violencia política en el campo, la desigual presencia del Estado en el territorio, las pocas oportunidades de acceso a la educación, una supuesta mentalidad tradicionalista entre los mismos campesinos, la casi nula productividad de la economía agrícola, la distribución inequitativa de la tierra y el desplazamiento forzado de familias campesinas hacia las periferias de las ciudades. (Banrepcultural, párrafo 1)

Sin embargo, llama la atención la descripción que la misma ACPO hace o realiza de ciertos aspectos del campesino sobre los siguientes aspectos:

- Recreaciones: muy pocas.
- Negocios: Rutinarios, intermediarios, acaparadores.
- Creyentes: Fe poco ilustrada.
- Instrucción: Escasa, ninguna en su mayoría.
- Trabajador: Bajo el sistema rudimentario (mayor esfuerzo, menor rendimiento).

- Amante de su hogar: Sin iniciativas, ni facilidades para mejorarlo, lo que la hace un tipo de población que a la iglesia le interesa.

Declarado el campesino falto de instrucción y rústico (Grignon, 1975), es susceptible de intervención con el objetivo de liberarlo de la ignorancia, siguiendo el informe de Banrepcultural (2022) sobre la empresa educativa de ACPO, se muestra que, el índice de analfabetismo, en 1953, de los adultos campesinos era de un sesenta y cinco (65%), según ACPO, y al no tener acceso a la cultura, el campesino estaría condenado a vivir con una mentalidad subdesarrollada. A partir de esta y otras enunciaciones, se buscó por diferentes medios, formas de llegar al campo con instrucción técnica, con intervenciones educativas que no lograron el objetivo de tecnificar los procesos productivos de la totalidad de los habitantes del campo.

El inconcluso tema de la Reforma Agraria Integral (RAI) en Colombia, propuesta desde la década de los años sesenta, los movimientos de resistencia que buscaron equilibrar los temas de la tenencia de la tierra y despojo realizado a los campesinos, generó entre otras cosas, experiencias de educación, de auto capacitación, y de instrucción desde el movimiento campesino<sup>2</sup>, que no fueron tan visibilizados ante la institucionalidad estatal, pero que delineaba formas de reacción ante las políticas gubernamentales generadas para el campo, las situaciones de conflictividad presentadas en lo rural y otras relaciones de saber y poder existentes en el campo colombiano. El tema educativo se inscribe entonces, en los temas de la modernización y la urbanización en el mundo rural, planteada por el Estado y agenciada por organismos internacionales que a través de intervenciones económicas y asistenciales configuraron y dieron a la actual educación rural en Colombia.

#### *Educación rural como objeto de estudio*

Abordar un análisis histórico de la denominada Educación Rural en Colombia plantea diversos retos, al asumir este concepto como objeto de investigación. Estos retos inician cuando al emprender su estudio, se toma distancia de algunas categorías ya estimadas en la educación rural, como es el caso de las perspectivas estadísticas de la educación en el campo (tasas de cobertura y deserción); lo manifestado y ejecutado en los sucesivos programas de gobierno; la caracterización y aplicación de los modelos educativos flexibles de educación rural y por último la función social asignada a la educación en el medio rural.

---

<sup>2</sup> Dentro de estos movimientos se creó la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC.



Lo anterior, sin desestimar otros aspectos revisados por estudios sociológicos sobre el diario vivir del maestro rural, las producciones investigativas de casos concretos de escuelas rurales, estudios sobre formación de docentes rurales, estudios sobre las escuelas normales y la cronología de sucesos que hacen referencia del devenir de la escuela rural, desde marcos normativos y otros planes y programas desarrollados por el Ministerio Público de Educación.

La Educación Rural, tal como lo manifiestan o dejan entrever los trabajos de investigadores y sociólogos colombianos, entre ellos Rodrigo Parra Sandoval (1986) y Gonzalo Cataño (2015), es un objeto de estudio que poco ha sido desarrollado en Colombia dentro del panorama educativo, esto si se contrasta con la extensa producción de trabajos e investigaciones de la educación en otros contextos o niveles, como el caso de la educación urbana o la educación superior respectivamente; sin embargo, algunos de estos estudios de la educación rural han pasado por encima de algunos saberes que son producidos por los individuos rurales y, luego se tomaron para sí, por parte de agentes externos.

Así mismo, se presentaron una serie de estudios estadísticos de diversos centros de investigación y organismos que buscaban marcar la diferencia, sin embargo, estos estudios de educación rural y del mundo rural no resolvieron ni han resuelto ningún problema, además le ponen carencias al campo que no tienen y no son esenciales para así mismo suministrar soluciones, es colocarse cada vez en dirección de la empresarización y del mercado que acaban con cualquier cosa.

La presente tesis aceptó los retos que conlleva hacer una nueva lectura sobre la cuestión de la educación rural y considera que los aspectos a partir de los cuales se debe establecer dicho estudio deben asegurar que:

- Se debe poner en cuestión el presente de la educación rural, para que sea relevante historizar su pasado.
- Se establezca una perspectiva investigativa con la cual se aborde la problematización de la educación rural en Colombia y se pongan en cuestión sus lugares comunes, se interroguen sus métodos y formas de intervenir la población rural.
- Se permita la minuciosa indagación o rastreo a las prácticas discursivas y no discursivas que han predeterminado y configurado lo que se acepta como educación rural, creando así un conjunto de enunciados que permitan describir otros factores o fuerzas que le dan forma y la predeterminan.

Esta forma de proceder requirió en lo metodológico hacer una incansable indagación en el denominado campo documental, que es una inspección ardua de fuentes primarias del período de estudio y de otros documentos históricos que permitan dar luces de lo dicho al respecto de la educación rural entre mediados del siglo XX al año 2015. Con el sentido de indagar cuándo se inician algunas cosas, cuándo se dan los enganches, cuando se han dado las idealizaciones sobre la educación rural.

En la ejecución de la investigación, sin embargo, se hizo necesario hacer algunas revisiones particulares de definiciones como: campesino y ruralidad. Estas búsquedas no se realizan desde la definición formal, sino desde la revisión de las prácticas discursivas (lo dicho) y no discursivas (lo hecho) al respecto de la nominación de campesino en Colombia y la ruralidad, resultó de vital ayuda las fuentes primarias.

Además, de rumiar al respecto de las categorías mencionadas, se realizó una revisión amplia a las propuestas de organismos, instituciones, sociedades y grupos que han realizado intervenciones al mundo rural, entendiendo así que el tema educativo se descentra de la escuela y toca otros aspectos de la vida de la población rural. Así la producción, la tecnificación del trabajo agrícola, la participación de la familia en las actividades agrícolas, las denominadas Necesidades Básicas Insatisfechas, serán otros niveles de estudio susceptible de mejoramiento, según las instancias de poder (estados, organismos). Estas serían y serán las eternas apuestas de ingreso al saber experto de organismos e instituciones que se juegan el poder sobre el ámbito rural.

De esta manera, el tema educativo rural ya no es sólo un problema local ni aislado a otros aspectos sociales, sino que escala a las intenciones globales y de dominio y control universal de la población campesina. Por lo anterior mencionado, cabe aclarar que la presente tesis es pertinente dentro de la línea de investigación de Derechos Humanos Política y Ciudadanía. Los aspectos de evidenciar los saberes campesinos, sus apuestas por el reconocimiento de sus derechos, su relación con la tierra son vías de construcción de ciudadanía, por lo tanto, los sujetos del campo son individuos políticos y a la vez de derechos que les han sido velados, por políticas que son comunes a los contextos urbanos y que desconocen tradiciones y formas de vida.

## **1. Problematicación sobre la educación rural**

### **1.1 Descripción y planteamiento del problema**

El planteamiento del problema, para esta tesis, se construyó desde tres perspectivas. Se aclara que las tres miradas corresponden a elementos problematizadores preparados para el documento de candidatura, sin embargo, la revisión del archivo material de la educación rural (campo documental), permitió hacer surgir otros interrogantes que sustentan la justificación y el planteamiento del problema original.

La primera mirada está relacionada con las discontinuidades que emergieron en un rastreo preliminar de las enunciaciones hechas sobre el juego de relaciones entre educación y escuela rural, que en algunas promulgaciones de leyes y decretos educativos emanados del Estado parecían ser similares en significado. Sin embargo, el rastreo realizado permitió evidenciar rupturas en estas prácticas discursivas sobre la educación rural. Tal es el caso de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y en una mirada actual la construcción de política educativa para la educación rural del año 2015 en las cuales, inicialmente se cataloga la educación en el campo como fundamental para la producción de alimentos y, en la construcción de la política educativa del 2015 aparecería como un derecho y un servicio al que deben tener derecho toda la población colombiana, esto surge como resultado del censo campesino realizado en 2014.

La segunda mirada, tuvo que ver con otras perspectivas o enfoques que pueden hacerse de la historia de la educación rural, siguiendo la línea de investigación sobre escolarización y modernización de los sistemas educativos, donde fue posible encontrar enunciados que visibilizan los efectos del dispositivo de escolarizar y las tácticas y técnicas de la modernización educativa.

Tal es el caso de la constitución de un plan quinquenal de educación que, dispondría de una normatividad especial para la educación rural; la realización de diagnósticos educativos, conferencias y simposios para la curricularización de los saberes de la educación rural, ajustes estructurales de la educación rural hacia los años noventa, entre otras intervenciones realizadas.

Finalmente, la tercera forma de problematicación se hizo desde un indicador tradicional como lo es la cobertura de matrícula, pero analizada desde la estrategia de la expansión escolar que tuvo mayor fuerza entre los años cincuenta al setenta y posteriormente la universalización de la educación que en Colombia se llevó a cabo, según referencias del Ministerio de Educación Nacional, entre el período de 1989 a 1997,

advirtiéndolo que esta dinámica ha prosiguió como resultado de las conferencias mundiales de educación planteada por la UNESCO y donde surgió la Educación Para Todos (UNESCO, 2010).

*Consideraciones previas sobre discontinuidades en las enunciaciones de la educación rural en Colombia.*

El objetivo de este apartado es poder a partir de tres enunciaciones históricas de la educación rural, sustentadas en decretos o leyes emanadas por el estado colombiano, problematizar el constructo educación rural, con relación a lo planteado en estos tres momentos históricos y su actualidad. Estas disposiciones son: Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), Ley General de Educación (1994) y la propuesta Colombia, Territorio Rural: Apuesta por una Política Educativa para el Campo (2015).

Se busca también, rastrear de forma sucinta la relación entre escolarización y la estrategia del desarrollo, planteada a mediados del siglo XX y en adelante.

### **1.1.1 Lo rural en la norma, una mirada al presente**

Recientemente y a portas de que la denominada *Educación Rural*, en Colombia, cumpla ciento cuarenta y siete años de su mención en el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública (DOIP) de 1870, en el cual se advertía sobre establecer, una escuela rural en lugares apartados de los cascos urbanos de la época, condicionado al número de estudiantes y los recursos con los que contará los Estados o las circunstancias locales (Decreto 1870), devienen además, otras formulaciones gubernamentales, tales como la propuesta *Colombia Territorio Rural: Apuesta por una Política Educativa para el Campo*, orientada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015 y apoyada en los resultados (tomo I y II) del Censo Agropecuario de 2014 (DANE, 2016) y, el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural SER, en el que se presenta el análisis de tres ejes: La educación como un Derecho Social en lo Rural; la Relación Ruralidad - Educación y; la Relación Educación Rural – Desarrollo Territorial.

Esta propuesta del Ministerio de Educación Nacional orienta la necesidad de contar con una política pública para la educación rural y argumenta que actualmente, la información disponible muestra que el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación. Esta circunstancia incide negativamente en el bienestar de la población en lo concerniente al acceso a los bienes públicos sociales y, por tanto, en el grado de inclusión del que disfrutaban el

resto de los colombianos. La inequidad en el acceso de la población rural a los bienes públicos se manifiesta también en la limitación de las posibilidades de desarrollo económico y social de toda la sociedad colombiana. (2015, p. 4)

Esta manifestación del Ministerio de Educación contrastará con lo promulgado en la Ley General de Educación de 1994, en la cual se declara sobre la educación rural que:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural. La cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y de calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Artículo 64)

Al revisar lo declarado, se puede evidenciar que inicialmente en la Ley General de Educación de 1994, define la educación campesina y rural como un servicio que contribuye a mejorar las condiciones del campesinado, además de permitir el incremento en la producción de alimentos, sin embargo, posteriormente en lo manifestado por el Ministerio de Educación Nacional (2015), se enfatizará que la educación rural es un bien público social, al cual no toda la población tiene acceso y por tanto afecta la inclusión social de estos grupos poblacionales. Es de aclarar que los dos objetivos planteados por estas normatividades, a la fecha no se han concretado.

Por lo tanto, ¿es posible establecer una ruptura en el discurso de la educación rural entre lo dicho en 1994 y lo enunciado en el año 2005? y si esto es así ¿cómo hacer comprensibles y visibles este tipo de discontinuidades? De esta manera, la pregunta por la actualidad de la educación en el ámbito rural debe permitir indagar sobre las posibles condiciones históricas, que llevaron al desplazamiento en su definición y especificidad, de estas y otras promulgaciones declaradas a lo largo de la historia de la educación rural colombiana. Este es uno de los propósitos relevantes para desarrollar la presente investigación.

Continuando esta revisión normativa, se aprecia que, en 1963 en el gobierno del conservador payanés Guillermo León Valencia Muñoz, se expide el Decreto 1710 “por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria”, que unificó el número de años y el plan de estudios en el sector rural y urbano. Esto luego de que la escuela rural fuera por más de cincuenta años de modalidad alternada, es decir unos días asistían a ella los niños y otros las niñas. El decreto, también hacía énfasis en poner en el mismo plano de igualdad la educación rural y urbana, decretando además clausurar la división

de asuntos educativos campesinos del Ministerio de Educación (Martínez, Noguera & Castro, 2003).

Con este panorama, se puede inferir que luego de transcurridas las seis primeras décadas del siglo XX, la escuela rural no se había diferenciado con relación a la escuela urbana.

En esta misma perspectiva, hay que manifestar que el carácter de los programas de estudio de primera mitad de siglo mostró, según el Historiador y pedagogo colombiano Álvarez (2010), un sentido fuertemente nacionalista vehiculado por la pedagogía como elemento crucial para lograr la identidad nacional.

Sin embargo, luego de que en 1956 se extendiera la escolarización como parte de un proyecto multinacional, que permitía que la educación primaria se masificara y unida a la estrategia del desarrollo, buscara el progreso de los pueblos denominados, subdesarrollados, dicho sentido nacionalista de la educación y sus programas de estudio quedarían en un segundo plano, aunque no extinto, dando paso a un espíritu de apertura a lo global, a la lucha por preparar a las nuevas generaciones en pro de alcanzar el desarrollo. Por supuesto, la educación rural también estaría expuesta a las tácticas y técnicas que posibilitaron el desarrollo de la población y la modernización del campo.

Por lo tanto, al reflexionar sobre la especificidad y singularidad de la escuela rural en Colombia durante el siglo XX, se debe partir por indagar sobre las relaciones de poder que la igualaron en sus formas de hacer y de pensar con relación a la escuela urbana, estando la escuela rural mediada por el surgimiento de nuevos modelo económico que buscaban el desarrollo humano y económico e intensos períodos de violencia social, lo cual pone sobre el debate, cómo llegó a configurarse la escuela rural tal y como la conocemos y, cuáles son sus perspectivas de transformación.

Respecto de lo acontecido a partir de 1950, es posible describir como otras apuestas fueron surgiendo a favor de la escolarización en lo rural. Propuestas para impulsarla, preservarla, actualizarla al tono de los intentos de modernización, tales como las Concentraciones de Desarrollo Rural CDR, las Escuelas Radiofónicas promovidas por Radio Sutatenza, más conocida Acción Cultural Popular o ACPO; las Escuelas Normales, la Escuela Unitaria y el programa de Escuela Nueva entre otras propuestas educativas para el campo.

Estas iniciativas buscaban la racionalidad de sus formas de hacer, de modernizar y a la vez urbanizar la vida en el campo. La suerte de estas alternativas de educar en el campo, son motivo de análisis, pues a pesar de su auge y fuerza en el momento de su

irrupción, no lograron llegar a consolidarse de manera permanente en la enseñanza campesina. Así la mayoría, de estas iniciativas cesaron, a excepción del modelo de Escuela Nueva, que aún hoy subsiste en las escuelas multigrado de Colombia como solución a un problema, meramente administrativo como lo es la falta de educadores por motivos de cobertura y susceptible de análisis, sobre su relación con el saber pedagógico de los maestros.

#### **1.1.1.1 Escolarización y desarrollo.**

A partir de 1950 se presenció una expansión acelerada de la escolarización a nivel mundial, que involucró el ingreso a las zonas más apartadas de todas las naciones. A la par se instalaría un discurso a nivel global que según sus preceptores buscarían el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de los países del Tercer Mundo, erigiendo ante las naciones latinoamericanas, asiáticas y africanas la figura del desarrollo, como un concepto totalizador y esperanzador para lograr el progreso. En Latinoamérica, por su parte, se llevaron a cabo estudios impulsados por organismos internacionales, agentes y órganos extranjeros que, con la benevolencia de algunos países autodenominados desarrollados, se involucran en las políticas nacionales para exhortar, guiar y orientar a las repúblicas hacia los senderos del progreso, basados en la ilusión de la modernización.

La intervención de organismos internacionales, ya la advertía el presidente norteamericano del partido demócrata Harry Truman en su discurso de posesión en 1949 con su política del *Trato Justo* (Escobar, 2007), cuando describe como naciones “subdesarrolladas” entre muchas cosas, las carentes de una alimentación adecuada, víctimas de enfermedades y con economías primitivas y estancadas. En el mismo discurso se, propuso, los países denominados desarrollados como los posibilitadores de una mejor vida para las naciones subdesarrolladas, a partir de la aplicación de sus conocimientos técnicos y científicos.

Al acoger el concepto de desarrollo en el país y en general en Latinoamérica, se pudo presenciar cómo se desplegó la proliferación de intervenciones de organismos internacionales en Colombia y en los países reconocidos por el discurso dominante como *subdesarrollados* o *tercermundistas*, tocando y reformando aspectos de la política, la economía y la cultura regional, dicha intervención que aún hoy está presente en los planes y políticas de gobierno, no han logrado aún el tan esperado y prometido desarrollo en términos económicos y la cuestión de la equidad que con el advenimiento de las políticas neoliberales es un tema, motivo de amplios análisis y discusiones.

La educación desde luego, no podría estar alejada de la modernización propuesta para las naciones del Tercer Mundo y por lo tanto los discursos de la planificación, modernización y políticas educativas han jugado un papel primordial en la expansión de la escuela (a todo rincón de la nación, etnia, comunidad, en la ciudad y en el campo), con el ideal de asegurar la educación para todos y todas, limitada a la escolarización masiva, como lo afirma Alberto Martínez (2003), al referirse a la Mundialización de la Educación.

A modo de bosquejar y ejemplificar algunas de las características de las intervenciones o estudios de organismos internacionales sobre aspectos educativos, como es el caso de la educación rural en Colombia, se presenta a continuación uno de los apartados del informe producido en 1955 por un Adrián Cruz González, un experto en educación rural de la UNESCO encargado de reconocer el estado de la educación rural en Colombia, luego de varios recorridos emprendidos por este delegado en el país.

Según su informe, que data del 7 de enero al 15 de abril de 1955, Cruz González relata que,

Desde nuestra llegada a Colombia el 7 de enero de 1955, donde hemos sido enviados a trabajar en la especialización de la Educación Rural, nos hemos dedicado a estudiar por medio de distintas fuentes las condiciones educativas, culturales y socioeconómicas del país, con el objeto de localizar los problemas de la zona rural y poder planear luego nuestro proyecto de trabajo. Por tal motivo nos pusimos en contacto con los dirigentes del Ministerio de Educación que tienen a su cargo la Educación Rural, asistimos a un seminario de maestros que se celebró durante el mes de enero para tratar los problemas de la vida campesina, estudiamos la literatura al respecto (programas, libros, revistas, estadística, etc.), y consultamos a algunos de los compañeros de trabajo de las Naciones Unidas que tienen especialidades relacionadas con este campo. De toda la información encontramos que hay una serie de problemas que afectan la educación campesina y que podrían catalogarse como sumamente serios. Ellos son, entre otros mucho, los siguientes:

- a). Que de los 10.289 maestros rurales que sirven en la zona rural, 8.655 no tienen grado, 146 son bachilleres y solo 1.488 son Normalistas.
- b). Que hay departamentos, como el Norte de Santander, que un total de 566 maestros rurales, 549 no tienen el título de Normalistas.



c). Que, aunque una proporción mayor del 70% de la población del país vive en las zonas rurales, el total de alumnos de provincias que asisten a las escuelas rurales es de 466.813 en comparación con 605.719 que asisten a las urbanas.

d). Que los anteriores problemas adquieren mayor intensidad cuando notamos que la estadística nos da solo el 42,4 % del total de alumnos de edad escolar matriculados en todas las escuelas del país. El niño del campo está en desventaja tal como ocurre en la mayoría de los países de la América Latina.

Con base a estos problemas hemos planeado una serie de investigaciones detalladas con el fin de presentarle al Gobierno nuestras conclusiones y recomendaciones. En primer lugar, estamos investigando las Escuelas Normales Rurales Oficiales del país que en total son 17, y algunas privadas, con el fin de conocer a fondo su rendimiento, ya que ellas tienen a su cargo la preparación del elemento indispensable para esta tarea que es maestro rural. (Cruz, s.f., p. 1-2)

Como puede verse, algunas de las características enunciadas en el anterior informe tratan de problemas, según el funcionario de la UNESCO sumamente serios, tales como: cobertura, formación de docentes, porcentaje de población escolarizada, escolarización de la población rural, eficiencia escolar. Este tipo de estudios seguirán siendo motivo de preocupación por parte del Estado colombiano y sus sucesivos gobiernos, aún hasta el día de hoy. Es así como, se contrataron estudios de diagnóstico económico y social que buscaban tener un conocimiento real de la situación socioeconómica del territorio nacional, se destacan la misión Lauchlin Currie (primera misión del Banco Mundial) y la misión Le Bret del Centro nacional de la Investigación Científica de Paris, como se describe por los investigadores Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro, (2003). Estas misiones llegaron a concluir lo improductivo que era no hacer un uso tecnificado de la tierra y como se estaba desperdiciando la fuerza laboral existente en el campo, como elemento para privilegiar el crecimiento económico.

A partir de diversos análisis estadísticos y poblacionales se viene buscando un crecimiento en las cifras de cobertura educativa en el sector rural, coincidiendo con planes a nivel nacional e internacional que motivaron su crecimiento, tal es el caso del plan de universalización en Colombia a finales de la década de los ochenta, en el plano internacional serán las conferencias de Jomtiem en Tailandia en 1990 y Dakar en Senegal en el 2000 que impulsen la idea de una cobertura universal en el nivel de primaria según la UNESCO (2000).

Por otra parte, fueron los organismos internacionales y sus agencias los llamados a intervenir y apoyar los procesos de escolarización en el sector rural, no solo en Colombia y Latinoamérica, sino en diferentes países del mundo, tocando aspectos pedagógicos, de planificación y modernización de la educación, constituyéndose en un sistema de carácter educativo.

Para finalizar este apartado y a modo de conclusión, se evoca lo manifestado en la Ley General de Educación de 1994 y la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de 2015, sobre la construcción de una política educativa para el campo. Debe apreciarse que en el período estudiado (1950-2015), la educación rural no ha logrado constituir un cuerpo conceptual que la dote de especificidad, que la separe o la diferencie de la educación urbana, en sus modos de hacer, ni tampoco en lo referido a los planes y programas de estudio. Sin dejar de reconocer que existen experiencias significativas de instituciones educativas (colegios y escuelas agrícolas) que, a través de los Proyectos Pedagógicos Productivos o instituciones de carácter agrícola, aún preservan una enseñanza dirigida al reconocimiento de la explotación agrícola y ganadera.

Al contrario, existe actualmente una discusión acerca de considerar la educación rural un servicio público o un bien público (Locatelli, 2018)<sup>3</sup> del cual todos deben gozar. Todo esto a pesar de los esfuerzos de los sucesivos gobiernos y la intervención internacional, los objetivos de cobertura y calidad proyectados para la escolarización en el campo y la ciudad no se han logrado, a pesar de propuestas como la universalización de la educación en Colombia (MEN, 1997) y el acuerdo mundial de la Educación Para Todos (UNESCO, 2000). Para finalizar el presente apartado es importante notar que los gobiernos a partir de 1950 hicieron los esfuerzos necesarios para favorecer el denominado Ciclo Cuantitativo de la escolarización y para esto pondría al servicio las técnicas de la estadística y la planificación.

### **1.1.2 Perspectivas de investigación en el campo de la educación rural.**

Analizar las condiciones de posibilidad de la educación rural, buscar sus rupturas, tensiones y discontinuidades en el corpus de este concepto, brinda otra forma de pensar de concebir y de argumentar su posición en el discurso educativo. Resignificar el por qué la educación rural debe verse como un derecho y no una imposición o como una *curricularización* de la vida en lo rural, permite abrir otros espacios de discusión alrededor del tema de la escolarización en el mundo campesino.

---

<sup>3</sup> Según la UNESCO, la educación ha sido considerada un derecho humano y un bien público en el campo global de la política pública al menos desde 1945.

Encontrar singularidades históricas, en las formaciones discursivas sobre la educación rural en el período (1950 – 2015), que expliquen su actualidad, facilitará elementos de análisis a lo expuesto por el discurso oficial y posibilidades de tomar posiciones más críticas ante el fenómeno de seguir escolarizando en el campo con metodologías y formas de administración educativa similares al ámbito urbano.

Casi un siglo y medio después de la aparición del denominado Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), decreto que evidenció formalmente la presencia de la denominación, escuela rural, es apremiante reflexionar sobre las reglas de formación de esta categoría y sus focos de enunciados. Esto permitirá evocar el concepto de la educación rural, analizando y problematizando, pues es posible que se encuentren caminos que se piensen ya habían sido transitados y que se aceptaban como lo suficientemente claros. problematizar la idea, de pensar la educación rural como una forma de escolarizar aquellas comunidades apartadas del sector urbano, lo anterior sustentado en la idea del desarrollo y el cambio social y los efectos que traen consigo la relación de lo rural con lo urbano (Pérez, 2008).

Retornando al Decreto Orgánico de Instrucción Pública, se estipulaba que:

En los caseríos que disten más de tres kilómetros de la cabecera del Distrito y en los cuales se encuentren más de veinte niños en estado de concurrir a la escuela primaria, se establecerá una escuela rural. Estas escuelas serán permanentes, periódicas, o ambulantes, según lo exijan las necesidades de la población, los recursos de los Estados, o las circunstancias locales. La enseñanza en dichas escuelas abrazará solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales. (Artículo 257)

Indagar y detallar lo acontecido desde el primer momento en que se habló o por lo menos se mencionó la escuela rural, como es el caso del DOIP, brinda visos de sus formas de administración, conformación regional y nacional, problemáticas presentadas con relación a los recursos para su mantenimiento, inspección y vigilancia, entre otras características que aquejan desde tiempos del siglo XIX a la a la forma de escolarizar en lo rural.

Sin embargo, aunque este tipo de estudios ya ha sido tratado por la historia de la educación en Colombia, a través del oficio de antropólogos<sup>4</sup>, historiadores, sociólogos y

---

<sup>4</sup> Este grupo de intelectuales inspirados en estudios sociológicos, sobre las comunidades campesinas aportan referentes como fuentes secundarias, sobre cifras educativas, forma de contratación, preparación de los maestros. También problemáticas y el día a día de maestros que

otros autores interesados en la temática de lo rural, aún no se ha logrado consolidar un archivo histórico de los enunciados que hicieron posible la aparición de la escuela rural en el campo, cuestiones como: cuáles fueron sus momentos previos a su expansión después de 1950, como las reuniones de ministros impulsaron dichas iniciativas, cuál era la concepción de las instituciones gubernamentales sobre educar en lo rural, como la intervención internacional entró a jugar en la consolidación de la escuela rural, entre otros cuestionamientos que surgen al indagar por el acontecimiento de la escolarización en el campo.

Atendiendo a estas inquietudes, desde la sociología se desplegó con mayor acento, en los sesenta y los setenta, investigaciones de la escuela rural y su relación con el problema de la tierra, sociólogos colombianos como Rodrigo Parra Sandoval (1986) y Gonzalo Cataño (1980), sobre todo la referencia que usa el colombiano Cataño, de los trabajos de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda vinculados a labores de los campesinos en los años cincuenta en Colombia; estos colombianos desarrollaron estudios valiosos sobre la escuela rural, la escuela unitaria y el modelo de escuela nueva. Sin embargo, estos esfuerzos por la investigación en la educación rural desde la década de los setenta son retomados por esta investigación y se convierten en puntos de referencia para realizar rastreos documentales sobre el objeto de investigación.

Desde la historia de la pedagogía en nuestro país, se han suscitado importantes análisis del saber pedagógico del maestro, a través de trabajos como los emprendidos por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)<sup>5</sup>. Apuestas históricas como el texto del historiador colombiano Oscar Saldarriaga Vélez, denominado *oficio del maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002* (2002); el libro titulado *el maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848* (1984), de la profesora e investigadora Olga Lucia Zuluaga, dan cuenta de una nueva forma de historiar los acontecimientos de temas olvidados por la educación como es el caso del saber pedagógico y los modos de hacer o prácticas de los maestros.

Dentro de la producción investigativa del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, existe un campo de investigación de suma pertinencia y dentro de la cual se inscribe esta tesis. Este campo se refiere al tema de la escolarización, donde existe una producción importante de autores tales como el doctor en filosofía colombiano Alberto

---

convivían en comunidades campesinas apartadas. Dentro de estos autores se pueden citar a Orlando Fals Borda, Virginia Gutiérrez de Pineda, Rodrigo Parra Sandoval y Orlando Cataño.

<sup>5</sup> Este Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se encuentra activo desde 1975 y es pionero de la investigación educativa en el país.

Martínez Boom y su trabajo *de la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina* (2004), trabajo investigativo en el cual su autor hace un recorrido histórico, de la educación comparada de mediados del siglo XX hasta los albores del nuevo siglo, describiendo algunos de sucesos educativos históricos de Latinoamérica, a través de un seguimiento minucioso de las transformaciones que trajeron consigo el auge de la escolarización y modernización de los sistemas educativos. Entendiendo la escolarización como dispositivo capaz de asegurar el bienestar y el crecimiento económico de los países del Tercer Mundo (Martínez, 2004).

La descripción preocupada y paciente de Alberto Martínez, lleva a enunciar cuáles fueron las condiciones, los discursos, las tácticas y estrategias que permitieron instalar el tema de la escolarización en cada uno de los países de la región Latinoamericana, asimilando dicho dispositivo con las políticas de cada país, a tal punto de crear las condiciones de reformas a los sistemas educativos, inversión económica a través de endeudamientos y otros privilegios concedidos por los organismos internacionales para conducir, guiar los destinos sociales de aquellas naciones que fueron intervenidas a través de la estrategia del desarrollo.

Siguiendo la línea de la escolarización propuesta por Martínez, se describen las consecuencias de sobreponer en lo educativo, las necesidades básicas de aprendizaje, como una necesidad vital de los seres humanos, dejando de lado el saber pedagógico de maestro, obligándolo a ejercer una función de individuo como extensión del estado en la escuela, a plasmar en su labor los mandatos gubernamentales, invisibilizando y constituyendo en un sujeto no político y considerando que su saber no es experto y que debe ser dirigido por un grupo de especialistas que cuentan con el conocimiento educativo para guiarlo a través de los caminos del saber verdadero y científico.

Luego la importancia del presente estudio y los conceptos fundantes ya referenciados, siguiendo la línea historiográfica del dispositivo de escolarización, se encuentra en hacer pesquisas en lugares no comunes, en lecturas no institucionalizadas, ni que atañen a los períodos presidenciales del impacto y las características de escolarizar en el mundo rural. Se someten los tradicionales estudios históricos de cobertura, modelos flexibles de enseñanza y proyectos gubernamentales para el mejoramiento de la calidad educativa en el campo, a la mirada y a los cuestionamientos, de los procesos de modernización y planeamiento de la educación.

Por el contrario, son los informes de inspectores educativos, de las juntas de acción comunal, de los informes policiales y otras historias no convencionales las que

deben permitir construir otra historia de la escolarización rural. Una historia que además está atravesada por otras fuerzas, tales como el denominado conflicto armado, la estrategia del desarrollo, la masificación de la escolarización, los problemas de tenencia de la tierra que tocan también el mundo rural, el análisis de estos regímenes discursivos debe permitir visibilizar otros enunciados, nuevas formas de pensar e historizar la educación rural. A continuación, se observa en cifras como la expansión de la educación se dio en Colombia, siguiendo así los patrones de la escolarización masiva.

### ***1.1.3 Algunas cifras de la educación rural colombiana pensadas desde la estrategia de la escolarización en el campo***

A continuación, se mencionan brevemente algunas cifras de la escolarización en el sector rural colombiano, iniciado con una referencia sucinta de lo acontecido con la escuela rural y su matrícula en la primera mitad del siglo XX. Luego se describe con mayor énfasis las cifras de la educación básica primaria a partir de 1950, en el sector rural, esto cada vez que las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) a través de sus boletines lo permitan<sup>6</sup>.

De igual forma, se presentan algunas estadísticas de la educación básica secundaria y media, aclarando que la escuela rural ha estado más relacionada o vinculada con la educación básica primaria, hasta inicios del nuevo siglo, tiempo en el cual el Estado unificó las diferentes escuelas a una sede central o principal, con el objetivo de poder brindar la educación básica secundaria a estudiantes que terminan su primaria en el sector rural, (MEN, 2001).

Inicialmente, los estudios históricos aseguran que la educación rural en los primeros cincuenta años del siglo XX no mostró gran expansión, a pesar de que gran parte de la población se encontrará ubicada en las zonas rurales. En 1905 Colombia, según la Contraloría General de la República, contaba con una población total de 4'143.632 habitantes, esto referido en el Censo de 1909, cifra que se puede contrastar, a su vez, con el censo de 1928 donde paso a ser de 7.851.000 habitantes, de los cuales la República de Colombia aseguró que (31% corresponde a los que habitan en la zona urbana, 2'437.848) y (69% habitantes del sector rural, 5'413.152).

Luego, si en la primera mitad del siglo XX en Colombia existía un gran porcentaje de la población habitando el campo, entonces serán válidos los cuestionamientos que

---

<sup>6</sup> En la indagación a las estadísticas de matrícula, no se encontraron la totalidad de los boletines sobre indicadores estadísticos publicados por el DANE. Algunos datos fueron extraídos de manera indirecta de trabajos realizados por otros autores, como es el caso del trabajo realizado por Mauricio Perfetti, sobre el estado de la educación rural en Colombia.

expliquen: ¿Cómo progresaron las cifras de cobertura de la escolarización de las comunidades rurales en la segunda mitad del siglo XX en Colombia? ¿Cuáles fueron las perspectivas de proyectar la escolarización en el mundo rural a partir del tiempo de posguerra?, ¿cuál es la importancia o razón de intervenir la vida de las comunidades rurales a través de la escolarización?

Para el caso educativo, los estudios históricos aseguran que los recursos eran limitados para la inversión en locales educativos, pagos de maestros, formación de estos y dotaciones entre otras necesidades sentidas de las escuelas (Triana, 2012).

De acuerdo con lo anterior, se podría manifestar que existen muchos interrogantes acerca de la educación rural en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, aunque esta investigación se enfoque en la segunda mitad del mismo siglo, precisará de elementos y enunciaciones de la educación rural realizadas en el período de 1900-1950 y posiblemente del siglo XIX; por tal razón, hará uso y referencia de estas cuando sea necesario. Algunas de estas menciones tienen que ver con formas de organizar la escolarización en la segunda mitad del siglo que se mantuvieron desde inicios del mismo siglo, por ejemplo, el que se formalizara una escuela rural con un cupo mínimo de estudiantes.

Otro aspecto tiene que ver con la financiación que tendrían que hacer los dueños de haciendas y agricultores con gran capacidad de rentabilidad en la construcción de locales para los hijos de los campesinos empleados. Esto entre otros aspectos normativos que permiten ver la transformación y modernización de lo que se va a constituir en un sistema educativo.

De esta manera, e inicialmente como un referente de la cobertura a partir de 1950, se presentan a continuación algunas cifras de matrícula en el sector rural como indicador de expansión de su cobertura, atendiendo a las estrategias de escolarización y modernización de la escuela colombiana.

Es necesario indicar que, como punto de comparación de la matrícula en 1950 en adelante, se retoma el informe de la UNESCO de 1955 que anteriormente fue presentado. En él, se asegura que para el año 1955 asistían a las escuelas rurales 466.813 estudiantes en comparación con 605.709 que asisten a las escuelas urbanas, consolidándose una matrícula total en primaria, a nivel nacional de 1.072.522 estudiantes (UNESCO, 1955). Al no poseer cifras más detalladas de la década de los cincuenta, en la Tabla 1 se presenta la matrícula de primaria desde 1960 a 1969 (DANE) sin discriminar si corresponde al sector oficial, ni el porcentaje de rural y urbano.

**Tabla 1.** Incremento en alumnos matriculados, por niveles educativos (1960 - 1968) y aporte del Estado por alumno en la Universidad Nacional (1961 - 1969)

Año	Primaria		Secundaria (*)		Superior		Universidad Nacional			
	Matrícula	Índice	Matrícula	Índice	Matrícula	Índice	Matrícula	Índice	Índice	Aporte de
		(960 =100%)		(960 =100%)		(960 =100%)		(960 =100%)	(960 =100%)	(960 =100%)
1960	1'690.361	00.0	53.768	00.0	2.660	00.0	.479	00.0	---	----
1961	1'791.813	06.1	76.984	09.2	6.639	17.6	.211	11.3	.140	3.402
1962	1'948.772	15.4	12.391	23.1	0.416	34.2	.054	24.3	.585	4.472
1963	2'096.408	24.1	59.879	41.8	3.746	48.9	.543	31.9	789	3.671
1964	2'213.423	31.0	90.291	53.8	7.462	65.3	.437	30.2	.127	3.846
1965	2'274.014	34.6	34.171	71.1	3.254	90.9	.617	48.4	.161	4.567
1966	2'402.030	42.2	13.398	02.3	1.768	28.5	1.186	72.6	.380	3.983
1967	2'586.288	53.1	77.417	27.6	9.353	61.9	3.078	01.9	0.374	4.123
1968	2'733.432	61.8	87.378	31.5	7.486	97.8	2.530	93.4	4.909	5.578
1969	----	---	---	---	---	---	---	---	6.041	5.625

Fuente: Boletín Mensual de Estadística DANE N° 240-241.

Nota: (\*) Comprende el bachillerato, enseñanza industrial, complementaria, hogar para campesinas, agropecuaria, comercial, enfermería, religiosa, artística y normal superior. (\*\*) Precios constantes (1958 = 100%).

En la Tabla 1 se puede observar el notorio incremento para esta década de la matrícula en primaria a nivel nacional, es así como para 1960 la matrícula era de 1.960.361 estudiantes y a portas de finalizar esta década en 1968 la matrícula, según estadísticas aumentó a 2.733.432 estudiantes.

Como un elemento del análisis de la cobertura podría evaluarse el incremento entre 1955 y 1968 en la matrícula de primaria. De esta manera, teniendo en cuenta los datos proporcionados se podría inferir que al tomar el período completo (1955 – 1970), se puede decir que la matrícula en primaria en el sector rural y urbano se triplicó, pues la cobertura en primaria en 1955 fue de 1.072.522 estudiantes en comparación con la matrícula de primaria en el año 1970 que aumentó a 3.286.052 estudiante como puede apreciarse en la Tabla 2.



**Tabla 2.** *Matrícula de primaria (1970-1979)*

<b>Año</b>	<b>Total, nacional</b>	<b>Oficial urbano</b>	<b>Nº Oficial urbano</b>	<b>Oficial rural</b>	<b>Nº Oficial rural</b>
1970	3'286.052	1'794.917	419.506	1'049.762	1.867
1971	3'466.262	1'910.287	435.197	1'097.221	23.557
1972	3'604.418	1'946.479	465.272	1'167.363	25.304
1973	3.751.865	1'988.143	523.568	1'211.330	28.499
1974	3'844.257	2'023.610	530.514	1'258.650	31.483
1975	3'953.242	2'064.141	537.333	1'316.028	35.740
1976	4'223.959	2'179.758	564.458	1'491.793	37.950
1977	4'166.254				
1978	4'072.386				
1979	4.098.012				

Fuente: Tomado de DANE (1981). Boletín Mensual de Estadística. Nota: se debe aclarar que desde el año 1977 se hacen proyecciones estadísticas que luego serán ratificadas con la realización de nuevos censos como el recientemente realizado en abril de 1981.

Para el caso de las matrículas de la educación secundaria y superior, se aprecia un porcentaje bajo al ser comparadas con las cifras de la escolarización en primaria en la década de los sesenta.

Para la década de los años setenta la matrícula total oficial en primaria, diferenciada por sector y carácter (oficial o privado), muestran un incremento no tan acelerado como el registrado en los años sesenta como puede verse en la Tabla 2, pero que sigue las pautas de la escuela expansiva (Martínez, 2004). Según estas estadísticas entre 1970 – 1979 el aumento de la matrícula en primaria total nacional fue de 811.690 alumnos, en comparación con el período 1960 – 1968 en el cual se matricularon 1.043.071 estudiantes de primaria en el sistema educativo.

Por otra parte, en la Tabla 3, se puede ver que la matrícula de primaria, en la década de los años ochenta, sufre lo que podría denominarse, estancamiento, pues las cifras no serían tan disímiles en cuanto al incremento de la cobertura, en el sector oficial y no oficial, así mismo con la matrícula en lo urbano y lo rural.

**Tabla 3.** *Matrícula Primaria (1979-1988)*

<b>Año</b>	<b>Total, nacional</b>	<b>Oficial urbano</b>	<b>Nº Oficial urbano</b>	<b>Oficial rural</b>	<b>Nº Oficial rural</b>
1979	3´611.917	3´181.139	430.778	2´367.062	1´244.855
1980	3´597.380	3´205.361	392.019	2´323.282	1´274.098
1981	3´676.415	3´196.628	479.787	2´409.449	1´266.966
1982	3´713.606	3´220.323	493.283	2´433.163	1´280.443
1983	3´749.800	3´230.037	519.822	2´468.270	1´281.589
1984 a	3´412.441	2´948.582	463.859	2´201.786	1´210.655
1985 a	3´385.217	2´863.749	521.468	2´196.318	1´188.899
1986 a	3´740.379	3´128.800	611.579	2´459.889	1´280.490
1987 a	3´903.019	3´285.794	617.225	2´590.526	1´312.493
1988 b	4´044.220	3´517.606	526.614	2´693.660	1´350.560

Fuente: DANE - Colombia Estadística 1989.

Nota: (a) Reducción de las cifras, con relación a períodos anteriores, se debe a limitaciones en la cobertura de la investigación. (b) Datos preliminares.

En el año de 1993 la matrícula conjunta, es decir, primaria y secundaria en el sector rural es 1.778.524 estudiantes en comparación de 5.379.019 estudiantes del sector urbano. (DNP & MEN, 1993). En el año 2000 la matrícula conjunta, primaria y secundaria, asciende en la educación rural a 2.434.768, es necesario recordar que durante el período (1989–1997) se prestó mayor atención al plan denominado Universalización de la Educación Primaria.

Esta universalización implicó que el gobierno colombiano acogiera los préstamos o aportes del Banco Mundial que financiaron el 59% del plan, un 34% del gobierno central, un 1% de los departamentos y un 6% de los municipios (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

En el estudio realizado por el economista colombiano Mauricio Perfetti del Corral (2003), se registran las siguientes cifras de matrícula conjunta de primaria y secundaria, tanto en el sector urbano como el rural ver Tabla 4.

**Tabla 4.** *Matrícula de primaria rural y urbana (1993-2000)*

Años	Urbana	Rural
1993	5' 379.019	1' 778.524
1994	5' 480.397	1' 722.860
1995	5' 954.227	1' 988.165
1997	7' 032.192	2' 148.453
1999	7' 409.666	2' 380.859
2000	7' 432.011	2' 434.768

Nota: Tomado del DNP Sistema de Indicadores Sociodemográficos, estudio sobre la educación para la población rural en Colombia (Perfetti, 2003).

A propósito del Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria de 1989, institucionalizado a través del Decreto 61 de 1992, buscaba,

ofrecer los 6 grados, ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa en las escuelas públicas en el país y apoyar las acciones tendientes a la integración de los niveles de educación básica primaria y secundaria en los planteles oficiales con el propósito de incrementar el nivel de escolaridad de los colombianos. (artículo 1, párrafo).

Se puede contrastar sus resultados, haciendo uso del informe de Mauricio Perfetti (2003), sobre las cifras de la educación primaria en el sector rural, véase la Tabla 5.

**Tabla 5.** *Universalización de la Educación (1993-1997)*

Años	Primaria		Secundaria	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
1993	2' 800.377	1' 567.226	2' 578.642	211.298
1994	2' 814.164	1' 509.895	2' 666.233	212.965
1995	3' 126.986	1' 733.656	2' 827.241	254.509
1997	3' 292.252	1' 824.772	3' 739.940	323.681

Nota: Fuente. DNP, Sistema de Indicadores Sociodemográficos. Tomado de: estudio sobre la educación para la población rural en Colombia (Perfetti, 2003).

La cobertura en matrícula en primaria pasaría de 4.044.220 estudiantes en 1988 a 5.117.772 estudiantes en Colombia en el año 1997. Esto representaría un aumento considerable con respecto a las cifras de matrícula de finales de la década de los setenta y la década de los ochenta este ritmo continuará hasta inicios del siglo XXI, como es el caso descrito por la UNESCO. El plan sectorial de educación *La Revolución Educativa 2002-2006* del gobierno del político colombiano Álvaro Uribe Vélez, señala que, en 2002, cerca de 10 millones de estudiantes asistieron a preescolar, básica primaria, secundaria y media (MEN, 2008), según información brindada por las secretarías de

educación. De ellos el 78 % fue atendido por el sector oficial, se estima que el 75% de los estudiantes residen en zonas urbanas y el 25% en el campo (Perfetti, 2003).

Con relación a los primeros quince años del siglo XXI las cifras de la educación rural en el sector oficial es importante resaltar las siguientes conclusiones derivadas del Tercer Censo Nacional Agropecuario 2014<sup>7</sup>, se asegura que la educación básica primaria ha alcanzado los propósitos de cobertura cerca a la universal en el sector rural.

El 96% y el 88% de los jóvenes urbanos y rurales, respectivamente, culminan la primaria. Sin embargo, en la educación básica secundaria solo el 50% de los jóvenes rurales la concluyen en comparación de los jóvenes urbanos que logran terminar y que corresponden a un 74%. Los índices de escolarización en el campo entre los jóvenes de 15 a 24 años, según el DANE el índice de escolarización en el sector rural será de 8,1 años en comparación de 10,2 años de los jóvenes del área urbana (DANE, 2014).

Siendo las estadísticas un indicador para tener en cuenta, queda claro que la investigación no se centrará en el problema de la cobertura, al ser este uno de los énfasis que más se destacan en artículos y publicaciones sobre la educación rural en Colombia. Al contrario, el siguiente apartado buscará potenciar la investigación.

## **1.2 Objetivos**

### ***Generales***

- Identificar a partir del archivo histórico de los enunciados de la educación rural en Colombia las relaciones de saber y poder que la configuraron.
- Construir el archivo histórico de los enunciados de la educación rural colombiana durante el período (1950 – 2015), destacando las prácticas discursivas y no discursivas que la han dotado de especificidad y la han vinculado o no con otras relaciones de saber-poder.

### ***Específicos***

- Tematizar las diferentes fuentes primarias referentes a la educación rural, buscando rupturas y momentos de emergencia, que permitan extraer enunciados sobre la educación en el ámbito rural.
- Redefinir el objeto de estudio a partir del archivo histórico de los enunciados.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con la página web oficial del DANE, este censo se caracterizó por ser incluyente, es decir, que “tuvo una cobertura operativa del 98.9%, cubriendo los 1.101 municipios del país, el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 32 departamentos, 20 áreas no municipalizadas, 773 resguardos indígenas, 181 tierras de comunidades negras y 56 parques nacionales naturales”.

- Aportar una nueva forma de pensar la educación rural como una práctica que trasciende lo hecho en la escuela y que interviene la vida de la población campesina.

## 2. Corpus conceptual

### 2.1 Estado de la cuestión

Dentro de los grandes descriptores con los cuales se rastrearon las bases de datos, tesis, artículos y demás producciones escritas se encuentran: educación rural y educación rural colombiana. Sin embargo, se atendieron otros descriptores que derivan en la temática investigada, por ejemplo: ruralidad, educación campesina, escolarización rural, entre otros.

En la construcción del estado de la cuestión de la investigación se indagaron las producciones escritas de instituciones relacionadas con el mundo rural, de organismos internacionales, documentos expedidos por el Ministerio de Educación, investigaciones a nivel de doctorado y otros estudios realizados sobre la educación rural en Colombia y en Iberoamérica. De igual manera, encuentros de comunidades y grupos que hayan tratado sobre la educación rural, fechados con un mayor acento en los inicios de los años cincuenta hasta el año 2015. Este rastreo se realizó atendiendo a la razón de indagar lo estudiado y producido, sobre la emergencia, administración y planificación de la educación rural.

El estado de la cuestión se enfoca en la unidad de análisis denominada, *educación rural* que, proyectada al caso colombiano, muestre su relación con la escolarización, las políticas de modernización, la aplicación de la estrategia y/o discurso del desarrollo.

A pesar de que el objeto amplio de estudio está comprendido en la reflexión historiográfica de la educación rural colombiana entre la segunda mitad del siglo XX y el año 2015, esta investigación particulariza, en los aspectos y estudios sobre la expansión escolar y las técnicas y tecnologías institucionales que la han hecho posible.

A continuación se muestran algunas investigaciones relacionadas con la educación rural desde dos enfoques: primero, educación rural en algunos países de Latinoamérica y segundo la educación rural en Colombia. De acuerdo a estas categorías se puede observar una diversidad de artículos e investigaciones que tocan el tema de la escolarización rural en aspectos como cobertura, necesidades educativas, vida en comunidad por parte de los docentes, entre otros acercamientos realizados al desarrollo de la educación campesina, sin embargo, no se evidencia en ellos la constitución de un archivo histórico de sus enunciados, definición propia del análisis arqueológico (Foucault, 1969).

La mayoría de los estudios hacen uso, de las ciencias sociales, del análisis de disciplinas como sociología y estudios etnográficos, desde visiones interpretativas para

narrar o describir las vivencias y las situaciones que afrontan los docentes al ejercer su labor en ámbitos rurales. A pesar de no ser estudios de tipo arqueo-genealógico, la producción escrita rastreada, es un referente para indagar por otros focos de producción de enunciados sobre la educación rural.

### **2.1.1 Educación rural en Latinoamérica**

Realizando un rastreo documental de la categoría *educación rural* en Latinoamérica se encuentran diversos estudios que buscan analizar la situación actual de la escuela en el medio rural, sin embargo, solo se destacan los algunos que involucran o manifiestan el estado de la educación rural de la actualidad del período objeto de estudio (1950-2015).

La profesora investigadora Justa Ezpeleta y el investigador y sociólogo Eduardo Weiss (1996), analizan el impacto de estrategias gubernamentales en México en los Estados de Guerrero Y Oaxaca, en sus escuelas rurales en zonas de pobreza, su precariedad de sus plantas física y las prácticas de supervisión educativa que evidencian manejos burocráticos y poco pedagógicos. Situaciones similares marcan la educación en Colombia en sus entornos rurales. Como dato de interés, se promulga en México la Ley General de la Educación en el año de 1993, mientras que en Colombia se hace en el año de 1994, estas reformas coincidieron para la mayoría de los países de Latinoamérica.

El educador peruano José Rivero Herrera, en su libro, *educación y exclusión en América Latina. Reforma en tiempos de globalización* (1999), hace alusión al medio rural, afirmando:

El medio rural y las poblaciones indígenas han avanzado en lo educativo mucho menos que las áreas urbanas y las etnias dominantes. En una situación como la descrita, la educación rural es una expresión agravada de las carencias de un sistema educativo pensado desde y para las realidades urbanas. En la mayoría de los casos nacionales, se otorga poca atención a la realidad local, a los códigos culturales y a la vida cotidiana de niñas, niños, jóvenes y personas adultas de los sectores campesinos. (p. 44-45)

El profesor Giorgio Alberti y el antropólogo Julio Syuñik Cotler (1972), han realizado una investigación dedicada a establecer los aspectos sociales de la educación rural en el Perú, previa la promulgación de la ley General de la Educación en 1972 y dentro del diagnóstico de la situación rural en su país manifiestan:

En el contexto de los cambios estructurales que viene llevando a cambio el gobierno peruano desde octubre de 1968, la reforma de la educación puede

constituir, sin lugar a dudas, una de las medidas de mayor trascendencia. [...]. La discusión ha girado, principalmente, en torno al carácter dependiente, alienante y elitista que la educación tiene hasta hoy. [...]. Sin embargo, tanto el Informe General como en las discusiones que se han suscitado, no se ha prestado la debida atención a otros aspectos que consideramos importantes para comprender mejor el papel que tiene la educación en el medio rural. Para ello creemos que es necesario conocer con cierto detalle los efectos concretos y específicos del actual sistema educativo en el mundo rural, cualesquiera sean sus virtudes y defectos en su orientación y metodología. (Alberti y Cotler, 1972, p. 9)

Las investigaciones anteriores, ubicadas en un paradigma cualitativo, describen la situación actual e histórica de la educación rural en países latinoamericanos, en los cuales además de contar con una amplia población campesina, también cuenta con la presencia de comunidades indígenas en su región. El problema de la educación en comunidades marginadas, como los campesinos, los grupos indígenas, es también motivo de preocupación en este tipo de estudios, ahondando en la perspectiva de la globalización y los efectos que trae consigo la aplicación de modelos económicos basados en el desarrollo o en el denominado libre mercado y sus consecuencias o impactos sobre las políticas sociales.

Para ejemplificar, cómo la aplicación de los modelos económicos impacta las políticas sociales, se presenta a continuación un estudio realizado en el mes de marzo 1976 por la Confederación General del Trabajo CGT, estudio que fue solicitado por la Acción Campesina Colombiana ACC titulado *capitalismo dependiente y desarrollo agrario en Colombia*.

El proceso de *desarrollo y modernización* de la sociedad colombiana como economía de la periferia e inscrita dentro de un sistema internacional de dominación – dependencia organizado entorno al desarrollo del modelo de producción capitalista, no refleja otra cosa que la periódica y necesaria readaptación de la estructura productiva de esta economía y de otros elementos sociales, a fin de que pueda asumir mejor las nuevas funciones que, a través de ese sistema internacional de dominación-dependencia, exige histórica y periódicamente la misma evolución del modo de producción capitalista a nivel mundial y a nivel nacional (CGT, 1976, p. 11).

En este sentido, bien puede afirmarse que el esfuerzo de “desarrollo” y de “modernización” que las esferas oficiales e intereses económicos nacionales han pretendido y pretenden hacer por Colombia, no es, precisamente, una lucha por su



autonomía, por su liberación y contra los factores externos e internos de opresión, sino que, por el contrario, es ante todo un esfuerzo inaudito y casi desesperado para adaptar y ubicar la economía del país, dentro de las más eficientes estructuras de dominación interna según lo han requerido los tiempos, para que pueda reinsertarse en la mejor forma posible a las funciones cada vez más subordinadas y dependientes que a las economías de la periferia les va exigiendo las necesidades de desarrollo del capitalismo mundial (CGT, 1976, p. 11).

### ***2.1.2 Educación rural en Colombia***

Es importante evidenciar que en la búsqueda sobre lo producido al respecto de la educación rural en Colombia, existen estudios de corte sociológico que a partir de los años cincuenta comienzan a inspirar a historiadores y antropólogos a investigar en las comunidades rurales colombianas, el día a día de sus maestros y las escuelas. Es así como, nombres tales como el de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda y el de los sociólogos Gonzalo Cataño, Rodrigo Parra Sandoval y Alfredo Molano Bravo, entre otros, motivados por estudios realizados por autores como el del sociólogo, investigador y escritor colombiano Orlando Fals Borda refieren al problema de la tenencia de la tierra, desarrollan nuevas investigaciones de la escuela y las comunidades rurales.

Teniendo en cuenta que la escuela primaria dejaría de pensar solo en las cuestiones de sanidad y de protección, como fue la tendencia durante la primera mitad del siglo XX e involucraría elementos estratégicos como la formación de los docentes, los planes y programas de estudio y otras tecnologías o dispositivos que entrarían en juego para orientar al maestro o guiar su oficio. Entonces es posible hacer referencia a lo mencionado por esta ola de sociólogos colombianos y sus trabajos.

La santandereana Virginia Gutiérrez de Pineda, realizó estudios de tipo sociológico que apuntan a establecer cómo las comunidades rurales se ven afectadas en la educación por aspectos de la tenencia de la tierra y culturales que frenan el progreso de la escuela rural, afirmando:

A excepción del departamento del Atlántico, cuya población se reparte en numerosos pequeños poblados que permiten la centralización escolar y la difusión de su enseñanza, la población rural ofrece mayores índices de analfabetismo que los núcleos demográficos urbanos. (Gutiérrez, 1959. p. 2)

Gutiérrez de Pineda, atribuye los altos grados de analfabetismo de la población rural debido al tipo de actividad económica cuando manifiesta:

Mirando la distribución decreciente del fenómeno y relacionándolo con la actividad económica, podemos decir que a excepción del Departamento del Chocó, que ocupa el primer lugar entre los analfabetos y que por condiciones de la naturaleza de su hábitat es esencialmente minero, los siguientes más altos índices se distribuyen en las poblaciones de agricultura y ganadería extensivas (Córdoba, Boyacá, Cauca y Santander), donde concomitantemente la propiedad se reparte en manchas formadas por grandes latifundios o por parcelas de reducido tamaño y de escaso valor potencial y productivo. Es decir, que este fenómeno está íntimamente vinculado con los problemas de la tenencia de la tierra. (p. 3-4)

Dentro del análisis que hace Gutiérrez, refuerza la idea de que la educación rural está en el mismo plano de la educación urbana, mucho antes de que en 1963 se promulga el Decreto 1710 (25 de julio), que ya fue analizado con anterioridad en este documento, entonces, Gutiérrez de Pineda continúa mencionando que:

Inicialmente las ideas que el país tiene sobre el contenido de la educación primaria y la manera como se cumplen estos fines, ayudan a esclarecer la situación. En primer lugar, se programa en la misma forma para la ciudad que para el agro. El contenido mínimo de estos planes constituye una suma heterogénea de conocimientos y de técnicas básicas, los primeros de los cuales son fundamentalmente desvinculados del ambiente, ajenos a la mentalidad del niño campesino al cual se dirigen, y con objetivos muy distantes de la vida del adulto rural al cual parecen destinados a servir. En suma, son hechos o trozos inconexos de conocimientos, sin asociación científica y sin vigencia dentro del individuo como ser profesional, habitante de un medio particular y cuya intención es darle armas para actuar en determinado estadio de evolución. (p. 3)

Para finalizar, las investigaciones de esta antropóloga también hacen referencia las características de la acción pedagógica de los maestros de la educación rural, al respecto dice:

Así, no es exagerado afirmar que el sistema de aprendizaje en la escuela rural está bajo el dominio absoluto de la memoria elemental. Para entender mejor este problema hay que saber que la política educativa piensa que nociones tan elementales, miradas desde el punto de vista del adulto, como las que se planean para la escuela campesina, no requieren capacidades personales óptimas por parte del maestro; ni el dominio por éste de técnicas educativas adecuadas para

enseñar al personal campesino, un tanto diferente al de la ciudad. En términos generales, se contentan con que el cuerpo docente tenga sentido común para improvisarse, dominio del grupo, y en algunas zonas se requieren normas éticas estrictas. Pero se olvida lo que a preparación atañe. Y frecuentemente tal cosa ocurre, porque las influencias políticas convierten estos puestos en posiciones estratégicas de la ideología partidista, o de los intereses regionales en el reparto del presupuesto. Las consecuencias de esta política y de otros aspectos pueden verse en la preparación del personal docente del país, considerando las cabeceras municipales y las zonas campesinas. (p. 3-4)

Por otra parte, el vallecaucano Rodrigo Parra Sandoval, considera que la escuela rural es una escuela inconclusa y, para él:

La acelerada expansión del sistema escolar colombiano durante las últimas cuatro décadas ha significado una ampliación del servicio educativo para una buena parte de la población en edad de estudiar. Pero al mismo tiempo, la posibilidad de asistir a la escuela no se ha distribuido de una manera uniforme para todos los colombianos y ese hecho marca una más intensa discriminación para los que no asisten o permanecen menos años en la escuela. En una sociedad cada vez más educada la situación de los que no estudian o estudian menos años es de una clara desventaja. Este el caso de los habitantes del campo colombiano. Pero, además, los problemas de la calidad de la educación, que constituyen la deficiencia más notable del sistema escolar actual, se sienten con mayor rigor en la educación rural (Parra, 1986, p.7).

Parra, hace mención la expansión escolar y sus deficiencias al no lograr la cobertura necesaria y con las mismas condiciones para toda la población y continúa diciendo:

Esto es así debido a que, por una parte, la escuela se ha definido como un elemento integrador de la nacionalidad a partir de su función urbanizadora lo que crea una dificultad adicional para la adaptación del curriculum único a la cultura rural y, por otra, a que la escuela es un elemento extraño a la visión del mundo que los niños campesinos han adquirido en su socialización primaria derivada de la organización familiar y comunitaria rural. Estas dos características de la escuela rural hacen que lo que ha constituido un notable avance educativo para otros grupos de población revierta con carácter discriminatorio hacia la

educación rural y convierta a la escuela del campo colombiano en una escuela inconclusa. (Parra, 1986, p. 7)

En este sentido, el argentino Gonzalo Cataño dentro de su producción investigativa, presenta un estudio realizado en 1971 titulado *educación y mundo rural: el caso de Boyacá*, reeditado en 2015. En su trabajo manifiesta el descuido que ha tenido el tema de la educación rural, en la investigación nacional, asegura de la misma forma:

Eran los días en los que el Estado y los organismos internacionales mostraban interés por la suerte de la educación rural. La migración rural-urbana crecía y las ciudades y pueblos se llenaban de enormes oleadas de población con bajo nivel educativo. Los moradores del campo se dirigían a la ciudad en busca de mejores ingresos y mayores oportunidades educativas para sus hijos. La cultura urbana, por reducida y limitada que fuera, representaba la “civilización”, la novedad y el cambio. La ciudad era fuente de “progreso”, de posibilidades de movilidad social. (Cataño, 2015, p. 15).

Para finalizar este apartado sobre la educación rural en Colombia es importante notar que entre los sesenta y setenta con la apertura de la facultad de sociología de la Universidad Nacional en 1959 se presentó un auge de este tipo de estudios que buscaban develar la vida y las condiciones de los maestros en zonas marginadas, como lo es el campo, Sin embargo este tipo de estudios no permitían buscar otros ejes de reflexión como es el caso de los derivados del discurso del desarrollo y modernización de las instituciones y aspectos sociales.

Dentro de los estudios que hacen relación a las experiencias de maestros en contextos marginados podemos encontrar el trabajo de la historiadora Diana Soto Arango quien en su libro titulado *la escuela rural en Colombia, historia de vida de maestras mediados del siglo XX (2014)*, narra las experiencias o la historia de vida en un período influenciado por la violencia (1948 a 1974) y en sectores rurales de Cundinamarca con altas problemáticas de conflicto como lo son los municipios de Yacopí, La Palma e Ibarra.

## **2.2. Opción teórica**

### **2.2.1. Acercamiento a la educación rural colombiana durante los primeros cincuenta años del siglo XX**

Esta mirada se puede iniciar haciendo referencia a la legislación educativa existente en Colombia a principio de siglo. Para tal fin, se cita la Ley 39 de 1903 (30 de

octubre) que encargaba a los departamentos y municipios la financiación y vigilancia de la instrucción primaria sin ser esta de carácter obligatorio:

La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria. Estará a cargo y bajo la inmediata dirección y protección de los Gobiernos de los Departamentos, en consonancia con las ordenanzas expedidas por las Asambleas respectivas e inspeccionadas por el poder Ejecutivo Nacional. (artículo 3)

Más adelante se orientarán las características de dicha instrucción:

Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción Primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio. (artículo 6)

Se pueden apreciar, de esta manera, algunas características de la instrucción, para referirse a algunas de ellas se puede decir que, no se habla de educación, sino de instrucción primaria, dicha instrucción no es obligatoria, pero sí gratuita y, la instrucción estará dirigida a preparar en actividades económicas relacionadas con el campo, la inserción a la industria y actividades de comercio.

Otra de las características de la educación rural durante estos primeros años del siglo XX, resalta los ingentes esfuerzos realizados por personajes e instituciones, por hacerse cargo de la escolarización y la denominada instrucción pública, vigilada por el entonces Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, que permaneció, casi durante, durante las tres primeras décadas del siglo XX y que fue transformada a partir de 1928 por la Ley 56 de 1927 (15 de noviembre) como Ministerio de Educación Nacional. Dentro de estos personajes, se encuentra el caso de obispo Huilense Esteban Rojas Tobar<sup>8</sup> que marco parte de la historia educativa en las dos últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del nuevo siglo. Considerándolo como uno de los más aguerridos exponentes de la escuela clerical.

De esta manera, ya en el año de 1903, en fervorosa comunicación al señor gobernador del departamento del Tolima, delineaba lo que para el obispo huilense sería la importancia de la instrucción pública.

---

<sup>8</sup> Nacido en Tarqui, Huila en 1859. Fue ordenado sacerdote en 1883 y, designado como obispo en 1895 por el Papa León XIII.

Me apresuro a dirigirme a Usía a mi regreso de Roma con el principal objeto de buscar la continuidad de esta feliz y tan cristiana y católica armonía que existen en este país entre las dos potestades civil y eclesiástica; y en esa misma virtud me propongo empezar a tratar algo relativo a la instrucción pública. Si Dios nos protege la Escuela Normal de los hermanos cristianos nos dará institutores seglares dentro de los pocos años con los cuales podemos vulgarizar la instrucción por medio de escuelas rurales. (Díaz, 2000, p. 431-432)

Atendiendo a lo anteriormente manifestado, era necesaria una expansión de la escolarización rural, con un fin primordial relacionado con brindar instrucción pública a través de las escuelas rurales con tutores no religiosos.

Prosiguiendo con este breve rastreo, en el año 1919, según el censo nacional, las memorias de ministros y anuarios, las intendencias de Chocó y San Andrés y Providencia contaban con 44 escuelas rurales, diez (10) de ellas eran alternadas (según género). Para el caso de las comisarías de Arauca, Caquetá, Guajira y Putumayo poseían en conjunto 68 escuelas rurales, para este caso no existía la presencia de escuelas alternas. Según este reporte en 1919, Colombia poseía 2.752 escuelas de instrucción pública primaria rural en comparación con 2.116 ubicadas en los centros urbanos. En los territorios nacionales, entonces, el número de escuelas rurales era aproximadamente el 4.1% del total de escuelas de varones, mujeres y alternadas en el sector rural colombiano.

Otro caso para revisar es el del departamento del Huila, donde en 1919, existían 58 escuelas rurales: distribuidas así: 8 escuelas rurales de varones, 7 escuelas rurales para mujeres y 43 de carácter alternado, rurales. Para contrastar esta cifra se puede apreciar que, en el departamento del Huila en 1893, poseía 8 escuelas rurales, (Ramírez, 1998), es decir en veintiséis años (1893 – 1919) de crecimiento de la instrucción pública en el campo, se crearon tan solo 50 escuelas más, en el departamento del Huila.

Los departamentos de Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca y Santander gozaban con una mayor expansión de la educación en el medio rural. Siendo Antioquía quien lideraba el mayor desarrollo no solo en el sector rural, sino en el urbano, según datos del censo de 1919. De otra parte, existía un auge de las escuelas alternadas, que tal como referencia además de solo brindar tres años de instrucción, era de solo un día para hombres y otro para mujeres, alternando la concurrencia a los locales educativos, además de contar con un plan de estudio para niños y otro para las niñas (Ramírez, 1998). En otras palabras,

la tendencia de la matrícula en primaria a nivel nacional entre 1920 -1950, no mostraría un gran crecimiento, la matrícula total en primaria en 1950 promediaba los 900.000 estudiantes. (Ramírez y Téllez, 2007. p. 14)

A modo de conclusión se manifiesta que los relatos educativos de la primera mitad del siglo XX hablan de la búsqueda y de la transformación de la instrucción primaria, a partir de la promulgación de la Ley 56 de 1927, donde se definiría oficialmente la educación primaria, coincidiendo con la creación de su respectivo ministerio; de su obligatoriedad y de su carácter gratuito, sin distinciones al pertenecer a grupos indígenas o campesinos.

Estos sucesos trajeron consigo interrogantes como: ¿Qué consecuencias tendrá la creación del Ministerio de Educación, como elemento que permite centralizar en una entidad la educación nacional? ¿Cómo tratar de armonizar las ideas de una escuela tradicional confesional y el auge de pedagogías como la escuela activa?

### ***2.2.2. Ruralidad y Desarrollo en inicios de 1950***

La misión encabezada por el economista canadiense Lauchlin Currie en Colombia a finales de los cincuenta y los primeros años de la década de los sesenta, llevó a cabo un diagnóstico de la problemática agraria colombiana, a partir de su informe presentado en 1962, en el cual se manifiesta la preocupación por la poca tecnificación del campo y la poca productividad de este, contrastando lo encontrado con experiencias de los países desarrollados (Arrubla, 1976).

Basados en misiones que buscaban diagnosticar la realidad social y económicas del campo, los gobiernos latinoamericanos, se apuraron en urbanizar o modernizar - como fuese posible, los sectores rurales; sin embargo, el aparente desarrollo que pueden haber tenido las comunidades rurales en términos de infraestructura, vías de acceso, vivienda, telecomunicaciones, por el impacto de las reformas agrarias que cada gobierno impulsó, con el surgimiento de fenómenos sociales, tales como: el desplazamiento hacia las zonas urbanas por razones laborales, como consecuencia de procesos latifundistas que han enfocado la tenencia de las tierras en unos pocos propietarios, por el espejismo de la industrialización en los sectores urbanos.

Los procesos de industrialización, vistos como factor del desarrollo, inducen y motivan a las poblaciones campesinas a desplazarse a las urbes con la idea de emplearse en oficios fabriles, de servicios y la construcción. Esto impactaría la economía del campo y su producción, sin olvidar, que simultáneamente la confrontación armada, se venía desarrollando en algunas áreas rurales como es el caso colombiano.

En algunas naciones, es especial de Latinoamérica, Asia y África, la violencia y el conflicto armado entran a jugar un papel relevante en la permanencia en el campo, pues los aspectos sociales de estas comunidades se ven afectados, sectores como la salud y la educación pueden considerarse algunos de los focos de mayor visibilidad de los males que aquejan a lo rural, servicios además de ser precarios en su prestación, también son susceptibles de ser influenciados por el conflicto armado.

En la búsqueda de los referentes de conocimiento sobre la vida en el campo es indispensable la comprensión de la acepción de lo rural. Es importante notar que según organizaciones como la CEPAL el concepto de rural para el caso de Latinoamérica no es homogéneo y varía de acuerdo con cada nación, atendiendo algunas veces a razones demográficas, económicas o geopolíticas (Dirven et al, 2011).

Por tal razón, a continuación, se exponen algunas definiciones que acerca de lo rural han sido revisadas en esta investigación.

Para el sociólogo Daniel Lozano Flórez, lo rural, -tradicionalmente, ha estado “asociado como lo agrícola y lo pecuario, en la producción de materias primas y de alimento, con un mundo atrasado, diferente del urbano considerado moderno y desarrollado” (2012, p. 125).

Consideraciones como la anterior, permite pensar lo rural opuesto a lo urbano. Sin embargo, el concepto de rural ha sido reformulado gracias a la transición histórica y los aportes de la sociología que han llevado a otorgar nuevas denominaciones al ámbito rural, tal como lo expone la geógrafa Rosa Inés Babilonia Ballesteros, sobre las diversas construcciones teórico-conceptuales sobre la nueva ruralidad, para ella,

la Nueva Ruralidad tiene sus orígenes en la sociología rural y surge como una línea de abordaje de los procesos que ya no pueden ser explicados con los viejos esquemas analíticos, los cuales oponían lo rural a lo urbano y lo moderno a lo tradicional. (Babilonia, 2014, p. 190)

A su vez, se ha llegado a definiciones de nuevas categorías apoyadas en una amalgama de miradas desde la geografía, la economía, la antropología y las ciencias políticas para generar el concepto de *territorio rural*. Con base en lo anterior, el trabajo de la licenciada en economía aplicada, la belga Martine Dirven y sus colaboradores (2011), consideran un territorio rural,

cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su



dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta. (p. 15)

### 2.3 Marco conceptual y categorial

Las categorías y conceptos claves de la investigación que buscan establecer una relación o nivel de participación en la modelación y la forma de la *educación rural* se pueden apreciar en la Figura 1.

**Figura 1.** *Categorías de la Investigación*



Nota. Elaboración propia.

La pretensión a partir de la opción metodológica del análisis arqueológico y genealógico es encontrar los focos de producción de enunciados, a través de las palabras frases y proposiciones (corpus) en el discurso de la *educación rural* y hacer las pesquisas necesarias para establecer sus condiciones de posibilidad y reglas de formación. Este rastreo tendrá como punta de lanza las categorías representadas en la Figura 1. Aclarando que no se hará un estudio profundo del conflicto social colombiano en su sentido amplio, sino que se detallarán aquellos sucesos que de acuerdo con el archivo histórico encontrado y luego tematizado se refieran a la educación rural.

Entendiendo que la *educación rural* ha estado sometida a la influencias de estrategias políticas y económicas del orden mundial, como las dirigidas por las naciones del primer mundo, a través de los organismos internacionales en la búsqueda de un estado de desarrollo; políticas educativas y planes educativos del gobierno como la

reacción a políticas globales de educación; procesos masivos de escolarización y fenómenos sociales como el denominado Conflicto social armado, luego, se hace necesario conocer las condiciones o reglas que hacen posible hablar de la educación rural como un concepto acabado, sin rupturas, sin discontinuidades y que sea susceptible de diferenciarse de la educación urbana.

A continuación, se hace alusión a las claves teóricas que soportan la búsqueda, la revisión documental a través de la formación histórica (1950 -2015).

### **2.3.1 Escolarización**

Surge la necesidad de hacer una distinción entre lo que se ha dotado con el significado de educación, entendiendo así que esta definición ha tenido una estrecha relación con acontecimientos históricos que la han vinculado con la escolarización, llegando a confundir sus límites y a enunciar la educación como sinónimo de la escolarización.

Dicha diferenciación no tiene como objetivo hacer un estudio profundo y progresivo del concepto de educación, sino exponer o evidenciar la escolarización, como una estrategia impulsada por los estados subdesarrollados, a partir de la segunda mitad del siglo XX, que concretaría y facilita el desarrollo y progreso mundial (Martínez, 2004).

Este concepto de escolarización agencia una serie de decisiones institucionales, gubernamentales, impone lógicas en los cuerpos que necesitan ser moldeados o visibilizados. El proceso de escolarización precisa también de políticas transnacionales, gubernamentales, poblacionales que le permitan su acción, según Alberto Martínez,

La escolarización como dispositivo expansivo debería tocar cada rincón de las geografías de las naciones para poder llevar a cabo la educación de las masas, sin importar si esta escolarización se diera en los sectores urbanos o como es el caso del presente estudio en el mundo rural. Se precisa así la necesidad de la escuela Expansiva. (Martínez, 2014, p. 13)

### **2.3.2 Conflicto**

Las acepciones sobre la categoría conflicto, que en esta investigación se tendrán en cuenta, se apoyan en los trabajos sobre la *genealogía del racismo* del filósofo francés Michel Foucault en sus conversatorios o cursos, realizados en el College de Francia en los años 1975 – 1976. Foucault estima que no se debe asumir la guerra independiente del poder, la política y del derecho, sino que estos guardan una estrecha relación. El conflicto

debe explicarse, además, por una diversidad de fuerzas dispares y contradictorias (Foucault, [1975] 2003).

Fuerzas que someten o gobiernan bajo la acción de ejercer el poder. Para Foucault es más importante analizar, lo que les sucede a los sujetos o a las instituciones en presencia del poder. Siendo el poder un concepto importante, uno de los ejes que define la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, etc. De esta manera, es importante trabajar el conflicto o la Guerra, según Foucault, haciendo un giro de la máxima de Clausewitz, en la cual se asegura que la “guerra es la continuación de la política por otros medios” Foucault, advierte: la Política y el derecho dan continuidad a la guerra por otros medios (Foucault, 1997).

En otro sentido, el filósofo francés infiere la guerra, como un discurso novedoso, acontecimiento histórico como una relación social permanente, presente, sin discusión alguna, en la sociedad:

Quando la guerra fue expulsada a los límites del Estado, centralizada a su vez en su práctica y rechazada a su frontera, apareció cierto discurso: un discurso extraño, novedoso. Novedoso, en primer lugar, porque creo que fue el primer discurso histórico político sobre la sociedad y resultó muy diferente al discurso filosófico jurídico que solía tener vigencia hasta entonces. Y ese discurso histórico político que aparece en ese momento es al mismo tiempo un discurso sobre la guerra entendida como relación social permanente, como fondo imborrable de todas las relaciones y todas las instituciones de poder. (Foucault, 1997. p. 54)

Esta postura de la guerra contraria al enfrentamiento del orden belicoso traza las vertientes para pensar la guerra con otra visión que logra intervenir los diferentes órdenes de la vida en sociedad, de los sujetos y que se presenta como una guerra perpetua, en contra de la ignorancia, el atraso lo no civilizado. Atendiendo a lo anteriormente descrito este trabajo asume el concepto de conflicto como una relación de fuerzas asimétricas que afectan y se dejan afectar, pero que al mismo tiempo pueden entrar en oposición o adquirir compromisos entre sí.

Entonces, no es objetivo de esta investigación, como ya se había mencionado en la problematización, hacer un relato de los sucesos sangrientos y belicosos del conflicto armado colombiano, sino buscar sus relaciones con la educación rural, poder extraer enunciados que den cuenta cómo este fenómeno dio forma a la educación rural durante el período 1950-2015.

Sin embargo, como una invitación a determinar el conflicto como una fuerza relevante que atraviesa la educación rural se presenta un apartado dentro del capítulo *quiebra de las instituciones fundamentales*, de libro *la violencia en Colombia (2019)*, escrito por monseñor Germán Guzmán Campos, y los sociólogos Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna,

Una de las características más significativas de la violencia en Colombia, fue la quiebra de instituciones fundamentales, especialmente las políticas y gubernamentales, las religiosas, las económicas, las familiares, las escolares y las recreativas. (p. 259)

Además, siguen relatando que,

La escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió e Herrera (Tolima). En varias ocasiones eran los escolares quienes terminaban la labor de descuartizamiento de víctimas, servían de estafetas y participaban en otros aspectos de la lucha armada. (p.305)

### **2.3.3 Desarrollo y educación rural**

La categoría desarrollo que es expuesta en esta tesis, está enfocada en las prácticas discursivas y no discursivas que surgieron a final de la década de los cuarenta del siglo XX y que llegaron a convertirse en una estrategia política y económica que intervendría a las naciones, a través de sus supuestos que lograrían cambios de las formas de pensar y de dirigir la población.

Asociar desarrollo y educación se convirtió en una razón que validó la intervención en las naciones latinoamericanas, asiáticas y africanas, por parte de aquellos países que, a través de la estrategia del desarrollo, influyeron en los aspectos económicos, sociales y culturales de las naciones denominadas del tercer mundo. Hay quienes afirman que, en el ámbito colombiano, “se inicia el auge de la educación rural en la década de los años sesenta, cuando en las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural es incluida la educación como parte de las estrategias destinadas al cambio social” (Lozano, 2012, p. 124).

También se afirma que, durante el gobierno del político liberal colombiano Alberto Lleras Camargo<sup>9</sup> “desde abril de 1960, [...], propuso un proyecto de reforma agraria, programas de acción cívica como apertura de carreteras, ayuda médica y

---

<sup>9</sup> Bogotano de nacimiento, periodista, escritor, diplomático y humanista, perteneciente al partido político liberal colombiano y, fue presidente de la república durante dos periodos, el primero de ellos, entre 1945 y 1946; el segundo, fue desde 1958 y 1962.

construcción de escuelas rurales” (Villamarín, 2020, p. 64). Tiempo en el cual el país ya venía promediando veinte años del flagelo de la violencia partidista<sup>10</sup>.

#### **2.4 Corpus epistemológico y metodológico**

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y a través del análisis arqueológico y genealógico planteado por Michel Foucault buscó problematizar el concepto de educación rural en Colombia. Esto, en tiempos de modernización social, cambios económicos a nivel mundial, de transformación de los sistemas sociales en pos del desarrollo y como una singularidad de la educación rural colombiana, con la presencia de un conflicto armado que ha estado presente durante el período estudiado (1950 – 2015).

Este tipo de análisis hace uso de un utillaje conceptual que ofrece el método de análisis arqueo-genealógico propuesto por Foucault. Es decir, este tipo de análisis está puesto como una forma de investigar, que brinda un horizonte de pensamiento que rompe con toda evidencia del sentido común (Martínez, 2014).

De acuerdo con esto, la opción arqueológica permite, a partir de un análisis descriptivo, extenso, diverso y minucioso del archivo o campo documental histórico de la educación rural, se buscan rupturas, vacíos, discontinuidades conceptuales, en el orden nacional y con similitudes en Latinoamérica, en lo dicho y hecho ver al respecto de la escolarización en el ámbito rural (Foucault, [1969] 2002).

Por su parte, la opción genealógica permite analizar el momento de irrupción o emergencia de la educación rural como acontecimiento histórico, analizarlo como una singularidad, establecer las fuerzas que la atraviesan y le dieron la forma que hoy percibimos como escuela rural.

Hacer una reflexión profunda del dispositivo de la escolarización, como estrategia que ha permitido establecer además de las relaciones de saber, relaciones de poder, que es importante encontrar en las prácticas no discursivas de instituciones, poderes del Estado, organismos y demás instancias. Según Foucault, la genealogía como forma de hacer historia, es gris, meticulosa y pacientemente documentalista. Esto implica rastrear y rumiar incansablemente campos documentales que guardan relación con la educación rural, buscando la problematización continua de lo allí dicho o hecho ver.

---

<sup>10</sup> Se le denomina así al período de confrontación violenta de los simpatizantes los partidos políticos conservador y liberal en Colombia.

### ***2.4.1 Momentos o etapas metodológicas***

Se distinguen tres momentos importantes dentro del análisis arqueológico y genealógico. Primero, rastreo del campo documental sobre la educación rural; segundo, tematización de los documentos siguiendo las categorías de investigación planteadas en el marco categorial de este documento (escolarización, estrategias de desarrollo económico y humano, modernización del sistema educativo), todo esto atravesado por el conflicto social y un tercer momento dedicado a la construcción de los capítulos de la tesis teniendo en cuenta la función enunciativa de las prácticas discursivas que surgen del rastreo del campo documental.

### ***2.4.2 Rastreo del campo documental***

El rastreo es realizado por medio de un campo documental, como bien lo menciona Alberto Martínez (2010), este campo documental es el conjunto de varios documentos relacionados con la educación rural. Se revisaron documentos tales como: decretos, resoluciones de corte educativo, ordenanzas departamentales, reformas educativas emanadas del Ministerio de Educación, documentos gubernamentales, informes de organismos nacionales e internacionales, reuniones de ministros entre otros.

De igual manera, se rastrean otros documentos tales como manuales de escuela, planes de estudio e informes de secretarías de educación departamental, correspondencia enviada y recibida por el Ministerio de Gobierno, Ministerio de Educación, correspondencia de las alcaldías municipales y la gobernación, prensa y otros documentos que den cuenta de día a día de la educación rural regional y nacional y la forma como esta se configuró durante el período 1950 – 2015. Todas estas pesquisas deben llevar a construir el corpus (palabras, frases y proposiciones) sobre el objeto de estudio denominado educación rural.

### ***2.4.3 Tematización del campo documental***

La apuesta metodológica también estuvo en la vía de realizar un análisis o tematización de las prácticas discursivas y no discursivas materializadas en fuentes primarias tales como: comunicaciones institucionales y de particulares, normatividad educativa, expedientes de instituciones oficiales (ministerio de educación y de desarrollo, archivos de secretarías de educación, academias de historia, agremiaciones, la iglesia, entre otros), decretos y demás relatos que permitan problematizar el concepto de educación rural.

Esta mirada debe permitir, repensar la idea de una educación rural concebida solo como la atención a las comunidades campesinas a través de modelos educativos flexibles. Así, recopilar, tematizar y analizar la información suministrada por las prácticas discursivas y no discursivas, acerca de la irrupción de la educación rural, permitirá repensar el objeto de la investigación.

Así, la revisión documental y su posterior tematización, permitió extraer los enunciados que dan cuenta de un nuevo conocimiento o saber sobre la educación rural. Una nueva forma de pensar la educación rural, y lograr encontrar rupturas en la historia contada sobre el desarrollo rural y avance de la educación en este sector hasta el día de hoy.

Esta tematización se organizó en matrices dónde se ubican los tipos de documentos encontrados: marcos normativos, artículos de prensa, leyes o decretos, correspondencia enviada, ya sea entre instituciones, asociaciones y civiles, documentos o informes de organismos, entre otros focos productores de enunciados sobre la educación rural. Se sigue una periodización por décadas (elección personal), desde la década de los cuarenta, hasta la primera década del siglo XXI.

Organizados los documentos se comienzan a detectar en éstos similitudes con las categorías ya mencionadas (educación rural, escolarización, desarrollo, y modernización del sistema educativo), de igual forma se buscan de forma no tan detallada, enunciados que muestran una relación entre la educación rural y el desarrollo de conflicto social armado. A manera de bosquejar el tipo de organización descrita, la figura 2 muestra un ejemplo de esta organización.

**Figura 2.** Organización en matrices del rastreo documental

AÑO	ORGANISMOS INTERNACIONALES	ACTOS LEGISLATIVOS Y EDUCATIVOS	POLÍTICAS NACIONALES	PRENSA/RADIO/TELEVISIÓN	OBSERVACIÓN
1940	<p>Seminario Regional de Educación en la América Latina – Caracas 1948 - Educación Rural, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana, Washington DC, 1949</p> <p>Pág. 1. Principios y finalidades de la educación rural en América. (Miguel Leal - México).</p> <p>En toda la estructura económica, social y cultural de los pueblos latinoamericanos han influido factores semejantes que han determinado las características de las diferentes etapas de su historia, contribuyendo a establecer entre ellos fuertes vínculos. Tenemos en la América Latina múltiples motivos para acercarnos. Nos deben unir la semejanza de nuestros antecedentes históricos, las condiciones similares en materias económico-social que heredamos</p>	<p>Lev 30 de diciembre 20 1944: por la cual se incrementa y se intensifica la instrucción y educación básica primaria de trabajo y normalista, se acrecienta el Fondo de Fomento Municipal para construcciones y se crea el Fondo Escolar Nacional.</p> <p>[...] Artículo 1° Créase el "Fondo Escolar Nacional", con los aportes que más adelante se indican, a fin de atender a las siguientes necesidades primordiales de la educación colombiana:</p> <p>a). Preparación del personal docente primario y cooperación del pago de las asignaciones de este;</p> <p>b). construcción y dotación de locales apropiados y sencillos para</p>	<p>Revista Javeriana (1945). La inmigración y la patria. XXIV (118) Septiembre. Páginas 129-134. En: Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas. De Alejandro Álvarez Gallego (2013).</p> <p>El mundo ha perdido hoy sus antiguas dimensiones, (...) cualquier sujeto medianamente culto puede sentirse ahora ciudadano de todos los continentes y de los países todos. La guerra que ha concluido ha herido de muerte, los nacionalismos insulares. (...) las líneas fronterizas, las murallas sudáneas, el enclaustramiento de la anteguerra, el concepto absoluto de las soberanías han experimentado grave mudanza; una malla gigantesca de derechos y obligaciones en el orden al comercio, a los transportes, a las alianzas militares, a los pactos regionales, a las relaciones políticas y culturales vincula a todos los pueblos de la tierra y los hace solidarios en forma que no soñaron sino contados profetas de la historia. Vivimos la época de los grandes bloques.</p>	<p>Se inician a detectar visos de expandir la escolarización a nivel de los municipios y para tal caso se crean instituciones que materialicen dicho objetivo.</p> <p>El seminario regional de educación en Caracas en el año de 1949. Es un punto de partida para la construcción del Proyecto Principal de universalización de la educación de la UNESCO.</p>	

Nota: Pantallazo de una de las matrices construidas, luego de realizado el rastreo documental. En esta Figura 2, se resaltan palabras, frases y proposiciones que constituyen el corpus de la educación rural y guardan relación con las categorías propuestas para la investigación.

**2.4.4 Construcción de los capítulos de la tesis**

El estudio buscó indagar en la educación rural en las inmediaciones de lo no escrito en la Historia General de Colombia, de esta forma buscando exaltar aquellos documentos inéditos, cotidianos, no oficiales, en los cuales se evidencian las batallas de los individuos de la educación, de las comunidades dónde se lleva a cabo la acción educativa, de los actores políticos regionales y nacionales que de alguna forma inciden con sus decisiones y puntos de vista en la educación rural desde mediados del siglo XX.

El análisis arqueológico y genealógico de la educación rural de la segunda mitad del siglo XX y los primeros quince años del nuevo siglo permite concebir la práctica pedagógica rural como un saber, que posibilite los nuevos retos actuales y en los nuevos escenarios educativos

Interrogar lo dicho sobre la educación rural colombiana y su relación con el conflicto armado, es la base de un estudio de tipo arqueológico que pone en duda los enunciados ligeros y hegemónicos de pensar la guerra como el principal obstáculo para el desarrollo de las comunidades rurales y evidenciar la escolarización como un



dispositivo, que no solo busca la alfabetización de los niños, niñas y jóvenes campesinos, sino intervenir contundentemente todos los ámbitos de la población rural.

Los capítulos planteados buscaron la reconceptualización del sujeto rural en este caso el campesino, a través de lo enunciado en el archivo histórico de los enunciados, como es nombrado y recortado por las instituciones por las prácticas discursivas. La razón de dicha deconstrucción tiene que ver con lo dicho por el discurso del desarrollo, tal como lo manifiesta Escobar (2007), se muestra al campesino como un sujeto carente de inteligencia, de propósitos entre otros lastres que se anexan al campesino y sus costumbres, sus tradiciones y creencias.

Por otra parte, en cuanto sea posible, sería razonable hacer una investigación sobre la construcción de la categoría de población rural, bajo la concepción del gobierno de este conjunto de la población a partir de los enunciados emergentes en el rastreo y la tematización del campo documental. La producción de estos capítulos también contemplaron un apartado histórico que dieron cuenta del cambio de perspectiva educativa entre la primera mitad del siglo XX y el período elegido para esta investigación (1950-2015), colocando acento en los desplazamientos ocurridos al pasar de una forma de educar con un sentido nacionalista como lo precisa Álvarez (2010), del *grupo de historia de la práctica pedagógica* a un espíritu multinacional, motivado por las ideas desarrollistas y globalizantes presentes en la segunda mitad del siglo hasta el día de hoy.

Otro capítulo estará dedicado a las condiciones de posibilidad que emerjan del trabajo de rastreo y tematización del campo documental, sobre la educación rural y que dan cuenta de la escolarización en el entorno rural y esto lo determina la frecuencia de las palabras, frase y proposiciones, que propugnan y siguen motivando la escolarización de la vida de la población rural.

Este trabajo busca además ser puesto en consideración no solo de la comunidad académica en la cual está inscrita como ejercicio dentro del doctorado en educación, sino que pretende ser socializada, ante los sujetos que hacen parte de la educación rural y aquellas personas e instituciones interesadas en la cuestión campesina.

La perspectiva Posestructuralista llama a no aceptar categorías absolutas en la revisión de lo dicho sobre el campo, sino buscar los enunciados que otras instituciones o agentes han realizado sobre la educación rural lo cual concluye en la construcción de enunciados sobre el tipo de educación que se configuró para el habitante del campo caracterizado por una intervención constante de organismos y agentes estatales que prestan asistencia técnica al campesino y que caracterizan que conocimiento debe

impartirse al mismo para ser competente o productivo. Atendiendo de esta manera los lineamientos de la estrategia del desarrollo.

### 3. Análisis del archivo

*A la postre, el campesino se vio obligado a lo que modernamente se entiende por campesino, pero que no es lo que había sido desde el principio: un simple agricultor.*

(Kaustky, 1974, p.16)

#### 3.1 El campesino / el agricultor

La exploración del campo documental que busca ahondar sobre las relaciones o fuerzas que atraviesan el archivo histórico de la educación rural da luz o visibilizan la frecuencia y la singularidad de nombrar o caracterizar al sujeto rural a través de la formación histórica 1950 - 2015. Esta caracterización confrontada con los procesos de desarrollo, escolarización y modernización del campo brindan el sustento que permiten dar forma al sujeto rural.

De esta manera, el campesino recibirá todo tipo de objetivaciones por parte de diferentes focos productores de enunciados como lo es la iglesia, los gobiernos, los organismos internacionales, entre otros. A continuación, se referencia parte del corpus que apoya la evidencia de configurar o conceptualizar sobre lo que es ser campesino.

##### 3.1.1 “¿Y si los campesinos existen?”

El interrogante con el cual se inicia este apartado hace uso del planteamiento realizado por el activista mexicano, Gustavo Esteva, en los años setenta, quien declaró, que era necesario discutir al respecto sobre la existencia de los campesinos en la sociedad moderna, cuando manifiesta lo siguiente:

Preguntarse si los campesinos existen no es una figura retórica o una provocación publicitaria para atraer público a la discusión. Es un intento de rigor en la aproximación al tema que nos proponemos analizar aquí. Según el argumento convencional, los campesinos tienden a desaparecer en las sociedades modernas. El problema teórico, como el político, se presenta cuando se observa que en nuestra realidad actual ese proceso no se cumple. Nadie niega la tendencia histórica general, pero tampoco es posible negar que en nuestros países los campesinos siguen manteniendo sus formas de existencia social. La polémica podría centrarse, acaso, en la expresión de esa capacidad de perduración para averiguar si se ha abierto así una nueva opción o nos encontramos, tan solo, ante la presencia de ciertos factores que han permitido retardar un proceso que se cumplirá de manera inexorable e incluirá, como se argumenta recientemente, la extinción física de buena parte de los campesinos. (Esteva, 1978, p. 699)

Por lo tanto, al seguir el planteamiento de Gustavo Esteva, de aceptar la existencia del campesino, mucho más cuando somos partícipes de su tránsito al nuevo siglo, las preguntas estarán ahora orientadas, a la distinción que puede hacerse de este (el campesino), con respecto a otro grupo de hombres, ¿Qué lo distingue?, ¿Si el campesino, debe definirse como una producción histórica asociada a su forma de vida y/o los modos de producción? ¿Bajo qué elementos hacer una distinción entre Campesino y/o el Agricultor?

Pero, al determinar o al tratar de dar cuenta de estos interrogantes sobre la especificidad del individuo campesino, se aúnan otras miradas más científicas que orientan la construcción de dicho concepto, posiciones que dan cuenta del individuo y su relación con el campo, como lo afirma el sociólogo mexicano José Luis Calva, quien sostiene que, al profundizar en el concepto de campesino, se debe hacer una clasificación rigurosa de las diversas objetivaciones hechas respecto a,

La formación objetiva del concepto universal del campesino debe tomar como punto de partida la observación científica de los diversos campesinados; proceder, mediante análisis sucesivos, a la clasificación de éstos en especies, establecer la ordenación lógica e históricas de éstas; registrar la leyes y momentos nodales de su existencia y devenir, y abstraer los rasgos esenciales comunes a todo el género, elaborando la definición formal del concepto. (Calva, 1988, p. 32)

La elaboración conceptual del sujeto denominado campesino implica entonces, según lo anterior, una mirada científica y una clasificación a partir de la definición de especies y una totalización a través de la denominación de género, esto permitiría tener una noción aproximada de cómo poder hacer comprensible el concepto de campesino.

De acuerdo con este mexicano, es posible decir que:

Existen tres géneros de individuos con características homogéneas que se distinguen, por su esencia económica y social, de los demás hombres, y que son nombrados indistintamente campesinos (en español, inglés, francés, italiano, etc.). Por consiguiente, existen tres conceptos objetivamente congruentes del campesino: 1) el campesino en sentido estricto, como un cultivador del suelo que obtiene sus medios de sustento (in natura o mediante el cambio de sus productos) de la tierra que posee y trabaja por su cuenta (solo o asociado en comunidad o cooperativa). Este sentido estricto excluye, por lo tanto, al obrero agrícola que trabaja por un salario en granjas privadas o del estado y al esclavo supeditado a la pequeña hacienda patriarcal, al latifundio o la plantación. 2) el

sentido lato del trabajador agrícola tout court, que incluye tanto al labriego que cultiva por su cuenta la tierra como al asalariado agrícola con o sin tierra y 3). El sentido aún más extenso de countryman, habitante del campo, aldeano o rústico- esta acepción incluye al artesano, al pescador, etc. El uso de la palabra en este último sentido más extenso es bastante menos frecuente que los anteriores. Llamaremos pues a la segunda, acepción amplia del término y, a la primera, acepción estricta: campesino en sentido lato y campesino strictu sensu respectivamente. (Calva, 1988, p. 34)

¿Debería aceptarse la definición de que el campesino, es aquel individuo que deriva su sustento de su pequeña propiedad que, en la mayoría de los casos, ha sido heredada como parte de una partición de la tierra de sus padres o de forma directa? ¿Es éste, el tipo de campesino que se asemeja a las condiciones del presente estudio sobre la educación rural?

Por otro lado, denominar campesinos, aquellos labriegos, que recorren los campos, carentes de tierras, que buscan empleos temporales, de los cuales derivan su sustento y su supervivencia o quizás al extender la visión se podría llamar campesino al gran terrateniente que habita en el campo, que mediante cierto grado de tecnificación explota la tierra y recluta trabajadores para tal fin.

De acuerdo con lo anterior, y como se puede referenciar a continuación en un escrito de postura partidista en Colombia alrededor de los años setenta, los terratenientes y grandes latifundistas también llegaron a tener una diferenciación que se hace del hombre que habita el campo, un individuo que se aleja de la idea inicial de ser campesino enunciadas en el sentido lato como lo manifestaba Calva (1988). Sin embargo, En contraste con lo anterior, existieron otras denominaciones nacionales que también definían otro tipo de campesinos.

el señor Luis Robledo, uno de los más grandes propietarios de tierra y ganados del país, aparte de ser un inteligente líder natural del sector de los latifundistas de “buena familia”, de la aristocracia de los gentlemen farmers tradicionales, indistintamente vinculados a los partidos liberal y conservador. El otro sector de la clase latifundista, el plebeyo, constituido por ganaderos y terratenientes ricos (algunos, ciertamente, muy ricos) pero carentes de tradición aristocrática o bárbaramente incultos –el latifundismo populista– está representado políticamente por la ANAPO. Aun cuando la ANAPO es una excrecencia del sistema capitalista, al que en el pasado le ha profesado fidelidad, los líderes mejor

educados de la agricultura capitalista, clubmen bogotanos o residentes en la capital, han llegado a rechazarla abiertamente. (Delgado, 1973, p. 63)

Como puede observarse esta manifestación agrega nuevos elementos de cómo subjetivar al individuo que habita el campo o deriva su actividad de este. En consecuencia, este proceso será clave en las decisiones que a nivel social y político determinarán las prácticas de estado con relación a la población rural.

Estas consideraciones, entre otras preguntas han sido objeto de estudio por parte de un grupo de autores que han tratado de buscar en el estudio de la economía campesina una respuesta a la forma de producción, distribución e intercambio en el mundo rural (Calva, 1988).

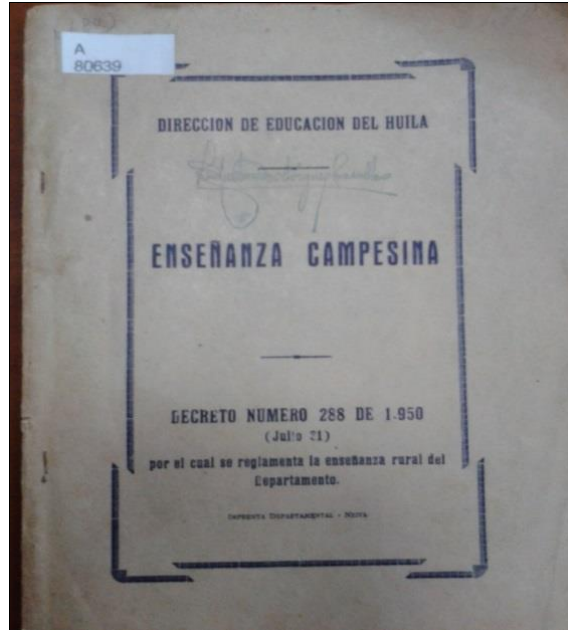
En consecuencia, definir conceptualmente al sujeto, campesino, como elemento esencial del objeto de investigación, en este caso la *educación rural*, es de suma importancia para entender, el por qué este tipo de educación ha sido objeto de diferentes intervenciones y relaciones de poder y a dónde se quiere llegar, a quién ha estado dirigida y cuál es su especificidad.

Sin embargo, es importante aclarar que no es objetivo del presente estudio, retomar la totalidad de las teorías existentes sobre las diferentes acepciones que se han realizado en la historia sobre el campesinado, ni estudiar a fondo los temas de la economía campesina. Por el contrario, el fin de la indagación es evidenciar algunos aspectos de lo dicho en Colombia sobre los campesinos y su relación con prácticas discursivas y no discursivas que lo ligan a los procesos educativos emprendidos en el entorno rural, en el período (1950 – 2015), lo anterior a partir del rastreo documental paciente y meticuloso sobre el objeto de conocimiento, educación rural o campesina.

A partir del rastreo documental sobre las prácticas discursivas y no discursivas, sobre el campesino y su relación con la educación, se buscó la construcción de un archivo histórico de sus enunciados. Esto obligó a detenerse en lo manifestado en diferentes acervos documentales tales como: encuentros regionales educativos, económicos, misiones económicas y sociales contratadas por los Estados, actos legislativos, publicaciones en prensa escrita, memorias de ministros de educación, publicaciones relacionadas con el campo, lo manifestado por los sectores religiosos, publicaciones de organismos internacionales, entre otros focos de producción, que buscaban objetivar al campesino y caracterizarlo dentro de procesos de modernización de sus prácticas agrícola, relaciones con otros individuos y su preparación para lo que fue la inserción al desarrollo sugerido por la naciente industrialización de mitad de siglo XX.

Finalmente, la necesidad de caracterizar el concepto “campesino” surgió de la imperiosa inquietud de aclarar, por qué en momentos históricos la educación impartida en el campo recibió el nombre de educación campesina (Huila, 1950)<sup>11</sup> y luego fue denominada educación rural. Esto último deja entrever una discontinuidad en las enunciaciones realizadas por los focos de producción de enunciados en especial los dedicados a organizar y planear la educación en el campo.

**Figura 3.** Decreto de educación Huila 1950



Nota. Imagen del texto original.

Para dar por finalizado este apartado se retoma el cuestionamiento inicial sobre la existencia del campesino a lo largo de la historia nacional, este puede ser ubicado a través de las referencias historiográficas que lo situaban en las grandes haciendas del principio de siglo en Colombia, también a la merced de procesos de colonización en las regiones más inaccesibles en la Amazonía y Orinoquía colombiana (en las primeras tres décadas del siglo XX), en las contiendas por la recuperación de las tierras por parte de las organizaciones campesinas de los años sesenta, setenta y parte de los ochenta.

La diáspora campesina de los años noventa y primera década del nuevo siglo por los desplazamientos producto de la guerra o de los proyectos de agricultura intensiva en

<sup>11</sup> La discontinuidad se presentaría en varios momentos de la historia, pues durante 1870 se habló de la escuela rural y su conformación. A mediados del siglo XX algunas secciones educativas del país mantendrían la denominación de Enseñanza Campesina, como lo es el que se referencia por la dirección de educación del Huila en 1950. Sin embargo, el lenguaje permite hablar indiscriminadamente entre “enseñanza campesina” y “enseñanza rural”. Finalmente, la ley 115 de 1994 hablaría de educación rural.

el país. Siguiendo estas referencias históricas, aún es posible afirmar que los campesinos en Colombia... existen, parafraseando lo dicho por Gustavo Esteva (1978), al inicio de este capítulo.

### ***3.1.2 De la hacienda a la tierra prometida – escuela vocacional***

El sistema de haciendas en Latinoamérica, con relación a las formas de producción, estableció relaciones de servidumbre, esclavismo y pequeña producción parcelaria, según lo manifestado por reconocidos economistas, como es el caso del economista y filósofo barranquillero Salomón Kalmanovitz, quien describe la hacienda como una,

gran extensión de tierra (propiedad de un terrateniente) en la cual se desarrolló un sistema de trabajo en peores condiciones que en la tabacalera. A los arrendatarios o jornaleros se les prohibía desarrollar cualquier tipo de actividad (sembrar, tener ganado, gallinas) en sus parcelas, en especial el cultivo de café; este lugar se debía limitar tan sólo a la vivienda.

La mano de obra se basaba prácticamente en el trabajo familiar en donde el pago en metálico era escaso. Así mismo, “estas haciendas constituían verdaderos circuitos cerrados sobre sus arrendatarios, cuyo objeto era mantenerlos aislados de los mercados, muchas haciendas cafeteras tenían billetes propios de pequeño valor y monedas de níquel u hoja de lata con los cuales se hacían todas las transacciones internas (...) los trabajadores se veían obligados a comprar enseres en la tienda que el mismo hacendado establecía, constituyéndose esto en un nuevo factor de explotación”. Así el terrateniente atesoraba cada vez más, mientras que para el campesino las condiciones eran más difíciles, frenando inclusive el mismo desarrollo capitalista interno al no existir una liberación de la mano de obra paga mediante un salario. (MEN, 2012, p, 136)

Las formas de organizar el trabajo también concluyeron, en forma de esclavitud negra dedicadas a la minería y a los trabajos agropecuarios (Kalmanovitz, 1986).

Atendiendo a lo anterior y haciendo una mirada al pasado, que permita ubicar al campesino colombiano como un sujeto que no estuviese a la merced de un patrón o hacendado y que fuera dueño de la tierra y de los medios de producción para su explotación, la búsqueda remite a explorar en la proximidad de la promulgación que hizo el Congreso de Colombia sobre el régimen de tierras a través de la Ley 200 del 30 de diciembre de 1936, y la Ley 100 del 31 de diciembre de 1944.



Se dice, que la expedición de la promulgada Ley 200 de 1936 o *ley de tierras*, tal como lo afirma el investigador social Julio César Quintero Latorre, fue el resultado del surgimiento de la primera organización campesina del siglo XX (Quintero, 1988). Esta ley, entonces procurará que hubiese un pago remunerado por el trabajo del aparcerero o trabajador en las grandes haciendas, que se realizará extinción de dominio sobre terrenos baldíos que estuviesen sin explotarse por más de diez años, anterior a ley la extinción se hacía con tan solo tres años de no explotación, Quintero agregaría que a partir de esta ley se crearía el derecho agrario y se nombraron jueces especiales para este tipo de conflictos.

Sin embargo, este manifiesto surgimiento de la organización campesina aún era un tema relacionado a las haciendas y al propietario latifundista y no a una tenencia real de la tierra por parte de los campesinos. Por otra parte, existía además de la presencia de multinacionales en Colombia que hacían uso de la mano de obra en condiciones de poca claridad sobre los aspectos remunerativos y con represión a los movimientos sindicalistas que procuraban unas remuneraciones más dignas por su trabajo, ejemplo de esto se presentaron en las zonas caucheras y bananeras del país.

Otros focos de producción y en otras instancias sociales, darían cuenta de esta misma problemática; tal es el caso, del ministro de educación nacional Guillermo Nannetti (s.f.), cuando emitió un discurso a un grupo de diputados, manifestando la necesidad de constituir las escuelas vocacionales agrícolas que permitan al niño y adulto campesino explotar racionalmente el *suelo patrio*. De tal forma este discurso permite evidenciar una problemática sentida del campesinado colombiano, la tenencia de la tierra, cuando advierte lo siguiente:

El año pasado Colombia ha importado alrededor de veinte millones de pesos en artículos agrícolas que podría producir la industria colombiana. Así en azúcar importamos un millón doscientos setenta mil pesos; en cacao seiscientos ocho mil; en frutas frescas y conservas cerca de quinientos mil pesos; en trigo y harina dos millones de pesos; en algodón tres millones seiscientos cincuenta mil pesos y en hilazas dos millones y medio, etc. Y hasta ciento cinco mil kilos en ajos y cebollas. (p. 1272)

En su discurso, y con relación al estudio realizado por el ministerio sobre un tipo de escuela vocacional de agricultura, continúa,

Esa escuela, vincula el problema de la enseñanza con el problema de la tierra, pues cada alumno debe poseer, sea en usufructo gratuito, en arrendamiento, por

la cooperación del municipio o de los agricultores un lote de terreno que le permita una explotación con rendimiento económico. (p. 1273)

De esta manera, el presidente de la república, a través de un decreto ordinario (Decreto 543 del 21 de marzo de 1941), establece las *escuelas vocacionales de agricultura* en colaboración con los departamentos, municipio y el Ministerio de la Economía. Dos meses después, a través del Decreto 558 de 1941, se crea la sección de educación vocacional, quien fue la encargada del “cuidado, la dirección y organización de la enseñanza agrícola en las Escuelas Vocacionales de Agricultura” (artículo 2).

Puede detectarse así, la problemática de la baja producción agrícola en las tierras colombianas y una concentración de esta en unos pocos propietarios, lo que conlleva a la importación de alimentos para subsanar la demanda de comida en el país. Por otra parte, cómo el gobierno busca alternativas de producción agrícola a ruego de las donaciones de los agricultores dueños de extensas áreas de tierra. La ley 200 de 1936 buscaba entonces la recuperación de los terrenos baldíos y una redistribución que permitiese hacer de estos terrenos una explotación económica.

Para el caso de la Ley 100 de 1944, que para algunos estaba en contraposición a la ley 2001 de 1936 que luchaba por transformar el fenómeno del latifundio, esta ley 100, además de ampliar la extinción de dominio a 15 años, revivía los contratos de arrendamiento y aparcería lo cual retornaba a las relaciones de propietario (latifundista) y trabajador (Franco y De los Ríos, 2011).

La suerte de la tierra no sería diferente a finales de la década de los años cuarenta e inicios de 1950. Podría hacerse alusión que ya en inicios de mitad del siglo XX el campo colombiano estaría convulsionado por las situaciones de violencia partidista, como es asegurado por diversos estudios históricos.

Como elemento adicional de esta formación histórica debe tenerse en cuenta que el mundo aún mantenía viva la imagen de la finalización de la segunda guerra y que el espíritu de reconstrucción y transformación de las naciones y su soberanía hacían parte de las agendas políticas de los países del mundo. Ante esto el discurso que se originaría tendría que ver con el apoyo de las naciones desarrolladas, hacia aquellas que carecían de la técnica y el conocimiento para ejercer su crecimiento económico

Pero volviendo al punto inicial de este apartado, como acceder a la tierra, Cómo poder hablar de un campesinado libre y directo responsable de las tareas del campo, cuando aún muchas de las problemáticas eternas de la tierra y sus consecuencias sobre la población no eran motivo de una intervención clara por parte de los estados nacionales.

Esta sería una situación que perduró hasta la década de los años cincuenta y sólo sería retomada, pero no solucionada, por parte de los organismos internacionales en los inicios de los años sesenta.

¿Qué había sucedido con las tierras prometidas? Esta respuesta imposible de responder aún en la actualidad tendría otros matices que a partir de los sesenta y bajo la aparición de organizaciones campesinas, impulsarían nuevas formas de entender lo rural y al campesinado.

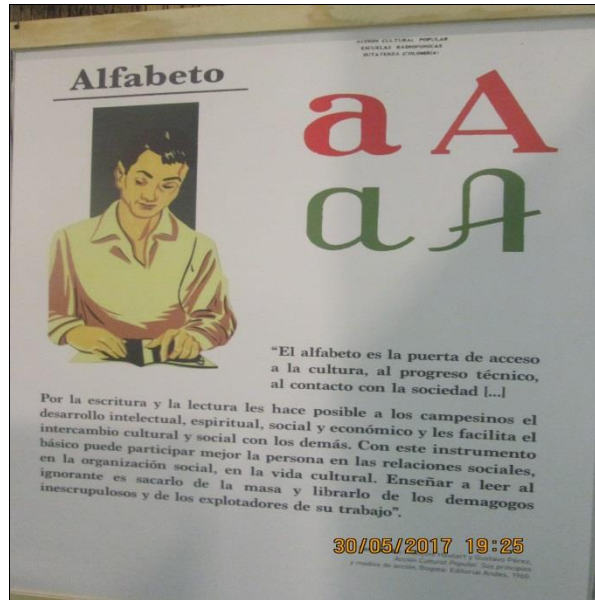
En contraste el Ministerio de Educación Nacional sigue informando que es necesario promover una educación que permita la producción en los campos, que haga que la agricultura sea más significativa para el desarrollo del campo y para esto se necesita cambiar las técnicas rudimentarias del campesino atrasado y por supuesto, sin acceso a la tierra.

En síntesis, el concepto de campesino ha estado ligado con la relación que este tiene con la tierra, particularmente, con su explotación económica, lo que ha privilegiado un concepto restringido a la idea de productor agrícola (Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH, 2020).

### ***3.1.3 Una mirada al concepto de campesino educado***

Además, de lo descrito en el apartado anterior, sobre el problema del campesino y la tierra a lo largo de la historia de Colombia, se abre otra mirada al estudio del campesinado, asumida como una necesidad imperante y de obligada intervención por parte del Estado, la educación campesina.

Cómo podrá verse, a pesar de las manifestaciones de marginación y sus consecuencias a las que esta población había sido sometida históricamente, desde la cultura política, desde la religión, desde la economía, entre otros actores de la sociedad. A pesar de esta exclusión las voces y los hechos apuntaban a la necesidad de instruir, de capacitar, orientar, alfabetizar y educar a este hombre que se encontraba en las “tinieblas”.

**Figura 4.** *Exposiciones ACPO*

Nota. Cartilla ACPO

Sin embargo, la mirada al campesino como un sujeto, al cual debería instruirse, capacitarse y sacar de las tinieblas, no es una consideración de la actualidad o del siglo pasado, como se puede notar en el informe que presenta el educador bumangués del siglo XIX Dámaso Zapata a los señores diputados de la Asamblea Legislativa del Estado, sobre la marcha de la instrucción pública en Cundinamarca; con relación a las escuelas rurales, menciona,

El establecimiento de las escuelas rurales”, decía el señor Superintendente de la Instrucción Pública de Santander a la última Asamblea lejislativa, “es uno de los acontecimientos más notables que ha surjido de la adopción del nuevo sistema, acontecimiento que no podrá pasar desapercibido, vista su importancia en el gran movimiento revolucionario que está efectuándose en la instrucción; hasta ahora esta habia tenido un circulo de acción demasiado estrecho, no pasaba de las poblaciones donde los hijos de personas acomodadas se aprovechaban de ella, quedando en la ignorancia mas de las dos terceras partes del pueblo que habita en los campos, a donde el impulso civilizador no había llegado, ni podido tocar con su influencia bienhechora a esa multitud de seres que nacen, crecen, se desarrollan en medio de la ignorancia ajenos a cuanto pasa en el mundo ilustrado; rudos i vigorosos, como lo es la naturaleza en cuyo seno viven, fuertes en el trabajo material, pacientes i resignados ante su situación, pero de un espíritu apocado ante el patrón que los dirige, sin más horizonte intelectual que unas leves

nociones de religión, mil preocupaciones y la rutina en sus labores campestres, y sin otro espacio ante su vista que los árboles, riscos y cañadas que rodean su hogar. Esta pintura fiel de lo que pasa en Santander tiene exacta aplicación en Cundinamarca, y aquí como allá debe llevarse a cabo la humanitaria empresa de hacer llegar a esos niños semisalvajes el aliento vivificante de la ilustración, y que esta alcance a penetrar hasta los bosques y se haga sentir hasta en la naturaleza bruta. (Zapata, 1872, p. 34)

Hay que recordar que la instrucción pública estaba normatizada por el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública DOIP de 1870, en efecto, Jaime Jaramillo (1980), lo considera -para la época, el documento más relevante de la historia educativa del país.

De acuerdo con este decreto, queda claro que no era obligatoria la instrucción en el medio rural y que el mayor acento se pondría en los distritos más poblados, además que el mismo decreto manifiesta que el establecimiento de una escuela rural se podría depender de que estuviese a una distancia de tres kilómetros con referencia al distrito; el artículo 259, expresa lo siguiente:

En los Distritos en que no pueda establecerse sino una escuela, concurrirán a ella niños de uno y otro sexo. Los Inspectores departamentales y locales cuidarán de que se establezca entre los individuos de cada sexo la conveniente separación, ya alternando en las horas de escuela, o adoptando cualquiera otro de los medios indicados al efecto por la Dirección de instrucción pública. (1980, p. 42)

Por ejemplo, durante el gobierno del presidente del Estado Soberano del Tolima, Gabriel González en 1884, se dice que se incorporó la escuela rural al sistema educativo, buscando así llevar los beneficios de la cultura a las poblaciones más pequeñas (Ramírez, 1998). Como puede verse, esto contrasta con el DOIP, en el cual se ubica la escuela rural en los caseríos distantes al casco urbano.

Existe así, un desfase entre lo declarado por el DOIP de 1870 y la existencia de escuelas rurales en 1884 (catorce años después), esto puede deberse a la no obligatoriedad manifestado por el decreto. Se pueden referenciar algunos momentos históricos en los cuales, no se hace mención alguna a la existencia de la escuela rural, como es el caso de los informes de 1866 y 1867 entregados respectivamente por los alcaldes de Neiva y de Ibagué. [...]

El informe de Neiva hablaba de una sola escuela pública frente a tres privadas y el de Ibagué reseñaba la presencia de dos escuelas públicas y siete privadas [...]. Al analizar los datos anteriores salta a la vista la siguiente reflexión: si estas

ciudades, principales centros políticos y culturales del Tolima de entonces, sólo poseían en conjunto tres escuelas públicas, que apenas alcanzaban a ofrecer educación oficial al 55% de los alumnos matriculados, ¿qué podría esperarse del resto de las poblaciones cuyos recursos debían ser más limitados? (Ramírez, 1998, p. 81).

Por su parte, en 1887 Ramírez (1996) asegura que de 46 escuelas primarias presentes en la provincia de Neiva y del Sur una (1) era de carácter rural y se encontraba ubicada en la Aldea de Caguán, corregimiento hoy en día del municipio de Neiva.

En informe del secretario general de instrucción pública del Tolima en 1893 referencia el aumento de las escuelas rurales al pasar de una (1) a ocho (8) escuelas rurales en 1892. Esto a pesar de ser un incremento no justifica los notables esfuerzos que se dicen se hacían por expandir la escuela en el campo.

Con lo anteriormente dicho y según informes del secretario de instrucción pública del departamento del Tolima en 1898, para el año de 1896, era de 181 escuelas para un total de 10.724 estudiantes en todo el departamento que comprendía además a lo que hoy se conoce como el Huila (Ramírez, 1996). La escuela rural no es representativa en número y en el siglo XIX finalizó con otro conflicto o guerra que haría mella en la expansión de la instrucción pública. Se puede así pensar el por qué para el clero era necesario contar con líderes como el obispo Esteban Rojas Tobar, capaces de restaurar el aparente orden y llevar a cabo la empresa del cristianismo a través de la instauración de nuevas escuelas y la dirección de la instrucción pública.

Los inicios de los años cincuenta, no trajeron consigo una solución a la problemática de la población campesina respecto a la tenencia de tierra; sin embargo, sí fueron impuestos retos a su estilo de vida, que según algunos sectores era supersticiosa, atrasada y afectada por la ignorancia. Este atraso debería ser intervenido por tal razón los estados que buscarían avanzar en un camino para lograr que los campesinos pudiesen ser parte del crecimiento nacional,

Tal es el caso, de lo enunciado en el Seminario Regional de Educación en la América Latina desarrollado en Caracas 1948, en lo pertinente a la educación rural y sus Principios y finalidades de la educación rural en América. “El campesino de América vive en condiciones similares de abandono, atraso, ignorancia e insalubridad. Es víctima de diferentes supersticiones, todo lo cual hace necesaria una acción cultural sistemática por parte de las instituciones nacionales”. (UNESCO, 1958, p.2)

También, en este seminario se enunciaron otras similitudes que presentaban los pueblos campesinos de América, que, al haber hecho parte de los procesos de colonización, muestran coincidencias que denotan procesos de latifundismo y explotación, por parte de grandes terratenientes, además de una marcada dispersión en vastos territorios rurales y las situaciones de insalubridad que siempre han afectado al campesino, en especial cuando se hace referencia al siglo XX. Estas afirmaciones realizadas, en este momento histórico, por el ponente mexicano, ante el seminario, Miguel Leal, eran comunes en todos los países latinoamericano -según él, por tal razón, se deberían plantear unos fines de la educación rural y un deber ser de la misma (UNESCO, 1958).

Dentro de estos fines de la educación rural de mitad de siglo, se planteaba que:

1. se debería educar con principios democráticos y de libertad y de una justicia social a través de organizar e interpretar el programa escolar.

2. Organizar las instituciones que permitan el mejoramiento de las comunidades y despierten su interés por el progreso, en este caso se refería, Miguel Leal en Unesco (1958), a agrupaciones de mujeres, de padres de familia, cooperativas de consumo y venta, entre otras que trajeran bienestar como es el caso de las organizaciones deportivas.

3. Enseñanza dirigida a los adultos sobre técnicas pecuarias y de producción, la organización de pequeñas industrias, además de formas del cuidado del entorno natural.

4. Los programas escolares debería estar fundamentados en cuestiones como las necesidades de la comunidad, el trabajo en la parcela, lo cual buscaba despertar el amor por la tierra y activar la enseñanza.

5. Buscar coordinar el apoyo de otras instituciones sociales y de carácter oficial, cuando fuese necesario.

6. Estimular en las comunidades la formación de valores que contengan un sentido social, que permitan guiar la conducta individual del grupo y su futura superación.

Desde esta visión se denota que la educación rural no se limita a la mirada del infante y la escuela, sino se aborda desde una mirada global con la participación de los adultos, de los diferentes grupos sociales y con un fin específico centrado en la producción agropecuaria y el cuidado del entorno. Sin embargo, no es claro dentro de estos fines educativos de la educación rural, uno que lo ligue con la posesión de la tierra.

Para este tiempo, mitad del siglo XX, otras instituciones también hablarían (subjetivar), sobre el campesino atrasado, carente de recursos tecnológicos y científicos provenían de diferentes voces que lo determinan como individuo poco desarrollado, improductivo y al cual se debería intervenir, tal como lo exponía el Ministerio de Educación a mediados de los años cincuenta.

El desarrollo económico y social de los países eminentemente agrícolas, como es el caso de Colombia, necesitan de un campesinado bien preparado y capaz de incorporar a la Nación todo un potencial creador y moral. La industrialización debe ser una consecuencia de la tecnificación del campo o, en todo caso, debe ir a la par con el esfuerzo y elevación del nivel de vida y cultural del campesino, verdadero baluarte colombiano. (MEN, 1955, p.1)

Esta afirmación realizada por el ministerio público de educación iría de la mano de una puesta en marcha de un Plan Quinquenal de Educación a nivel nacional, el cual tendría un capítulo especial dedicado a la educación rural en los años sesenta.

En la fundamentación teórica realizada por Acción Cultural Popular ACPO, sobre el modelo de escuelas radiofónicas existentes desde 1947 y presentado por la UNESCO, se haría un señalamiento parecido sobre las características del individuo del campo, en este documento se aseguró sobre la Educación Fundamental:

Este tipo de Educación Fundamental tiene sus raíces y su justificación sociológica en los problemas del hombre campesino. Sus valores culturales y sus condiciones de vida, operan como obstáculos al progreso. Este hombre padece de una serie de deficiencias y se ve obstaculizado por múltiples barreras, que le impiden participar en los procesos sociales. Tales son las actitudes religiosas, basada sobre una concepción animista del mundo natural, que desconoce las relaciones de causa efecto, o mejor diríamos la variabilidad de los factores que inciden sobre la problemática del desarrollo del universo. (Unesco, 1976, p. 9)

Es importante notar que la fundación de Acción Cultural Popular ACPO se origina en la materialización de la idea de un jerarca de la iglesia, Monseñor José Joaquín Salcedo, esto atribuiría miradas desde el confesionalismo religioso a la capacitación del campesino a través de las escuelas radiofónicas.

Pero al ampliar la mirada a los individuos que habitan el entorno rural y sin limitar la posibilidad a que puedan considerarse como una población diferente que pueda ser catalogada como no campesina, se encuentran los indígenas que conviven en las zonas rurales y selváticas y realizan un usufructo de la tierra o de los lugares o



reservas donde se encuentren confinados. En un documento que hace alusión a *la educación del Indígena en el Putumayo* (1966), leído por un vicario apostólico de la época y en unos de sus apartados se manifiesta lo siguiente:

Las buenas Madres Franciscanas, con un cariño digno de todo elogio cuidan y atienden con esmero extraordinario a las niñas. No perdonan medio para sacarlas de sus chozas y llevarlas a la escuela; ellas en esos planteles, que saben rodear de toda clase de atractivos, arrancan de los tiernos corazones de las niñas los gérmenes del salvajismo y degradación que reciben con la sangre y el ejemplo de sus padres, y les enseñan desde lo más elemental hasta lo que puede elevarlas al rango de una joven regularmente educada. (Zarama, 1912 p. 125)

Para Michel Foucault la educación es una práctica de gobierno (1979) y cada uno de los anteriores enunciados y las acciones adelantadas sobre los cuerpos de la población campesina denotan una práctica de poder. Un poder que se genera en las prácticas discursivas sobre lo que se piensa del campesino y que da la posibilidad de nombrarlo, de instruirlo y de guiarlo por la senda de un mejoramiento social.

### ***3.1.4 El campesino y la quimera de la propiedad. Entrada de la tecnología social en la población rural***

Los campesinos sin tierra o temerosos de no poseerla por diferentes razones derivadas de dinámicas de los conflictos, es una constante de la mitad del siglo XX en Colombia, no queriendo decir con esto, que anteriormente en los sucesos históricos se evidenciara una posesión de ella y de otros medios de producción que permitieran la producción de esta.

De este aspecto conviene destacar que el campesino desarrolla su vida productiva y familiar a partir del trabajo realizado en la Unidad Agrícola Familiar (UAF), definida por la política agraria colombiana como aquella extensión de tierra,

que explotada en condiciones de razonable eficiencia puede suministrar a la familia ingresos adecuados para su sostenimiento, para el pago de la deuda agraria y para el mejoramiento de la vivienda, equipo de trabajo y nivel de vida; además debe tratarse de una extensión que no requiera más que el trabajo del propietario y de su familia. (Lozano, 2012, p. 119)

Cabe notar que el enunciado *explotar la tierra en condiciones de razonable eficiencia* impone sobre los cuerpos del habitante del campo, nuevas formas de relacionarse con la tierra, con los pocos o inexistentes medios de producción ante el advenimiento de nuevas tecnologías usadas para la explotación del suelo. Los

conocimientos del campesino sobre semillas, la producción regional y limitada, serían aspectos limitantes para las demandas de la sociedad y la actual demanda de alimentos, para la destinación de grandes territorios a los denominados monocultivos, a la ganadería intensiva, explotación minera, entre otros.

Los años sesenta en Colombia y como una promesa de gobierno alentó en el campesinado colombiano la posibilidad de un *reparto justo* de la tierra que hasta el momento les fue negada. Un colectivo de campesinos se asociaría bajo la denominada ANUC sigla que abrevia la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, con el objetivo de recuperar las tierras.

### **3.1.5 Las tierras en tiempos de apertura**

Un nuevo giro de lo acontecido con la población del mundo y para el caso de interés, la rural, traería los procesos macroeconómicos de la denominada globalización:

posteriormente, en las décadas de los ochenta y los noventa, la consolidación de los sistemas-mundo y la puesta en marcha del proceso de globalización modificaron el contexto de interacción entre lo rural y lo urbano, produciéndose un acercamiento entre estos mundos que dio origen a los procesos de urbanización del campo y de ruralización de la ciudad. Estos procesos, a la postre, se convirtieron en parte de los signos de la llamada nueva ruralidad, caracterizada por el desarrollo de nuevas relaciones entre lo rural y lo urbano, las cuales tienen origen en la influencia ejercida por los medios de comunicación, el desarrollo de los sistemas viales y de transporte, la articulación de lo rural a los sistemas de mercado, el uso de la tecnología cada vez más generalizado, el traslado a las ciudades de miembros de las familias campesinas, el desarrollo en el campo del sector de los servicios y el surgimiento de actividades no agropecuarias que aportan al habitante rural importantes ingresos. (Lozano, 2012, p. )

De tal forma, que bajo sentencias y enunciados manifestadas en tiempos de globalización y de apertura económica, se llevó a cabo un seminario taller Nacional organizado por diferentes organizaciones del ámbito rural, entre ellas la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC), quienes transmitieron el siguiente mensaje “más allá de la parcela de subsistencia” (Revista de agricultura colombiana, 1995, p. 11).

Quien manifestaba tal enunciado, era el presidente de la Sociedad de Agricultores de Colombia Juan Manuel Ospina Restrepo, es de notar que este mismo personaje fue entre agosto de 2010 y marzo de 2012 director del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural INCODER.

Ospina Restrepo, manifestó la importancia de difundir la normatividad y las disposiciones legales que aportaba la Ley 160 de 1994, la cual creaba el Sistema Nacional de Reforma Agraria y de Desarrollo Rural Campesino, cabe señalar que, esta ley en 2007 fue derogada por el artículo 178 de la Ley 1152 (Estatuto de Desarrollo Rural y reforma del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural INCODER).

### ***3.1.6 Preparando el camino hacia la intervención biotecnológica***

Profundos cambios se proyectarán por parte de los organismos e institutos creados para realizar intervenciones a las naciones con relación al agro y las zonas rurales. Institutos como el IICA (Instituto Interamericano de la Cooperación para la Agricultura)<sup>12</sup> reforzarían la idea de producción de alimentos a partir de manejos biotecnológicos que sería considerada “como una auténtica revolución tecnológica con profundos impactos económicos y sociales” (Revista Nacional de Agricultores, 1991, p. 219). Se harían referencias a la cuestión desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, la cual manifestó que las nuevas tecnologías impactarían renglones económicos como la producción de alimentos, energía y químicos diversos, la salud y la protección del ambiente y éstas serían áreas productivas y de servicios que mayores cambios experimentaron (OCDE, 1982).

Estos profundos impactos, desde luego, traerían nuevas imposiciones al campesinado ya abatido por problemas de la tenencia de la tierra. Imponiendo un cambio a sus tradicionales formas de cultivar la tierra y nuevas formas de desplazamiento de las zonas rurales.

Tal como lo refiere Walter Jaffé, funcionario de IICA “el impacto general más importante de la biotecnología en la agricultura será acelerar la industrialización de esta actividad productiva” (Jaffé, 1991, p. 219). Se habla aquí de un proceso de industrialización de la agricultura, lo cual sigue determinando una marcada oposición al saber de los campesinos con relación a las actividades agraria, una presencia cada vez más usual de especialistas en la manipulación biotecnológica, la presencia de capitales externos, algunas veces en términos de endeudamiento y otra de intervención directa sobre las tierras en el país a través de concesiones o licencias de explotación.

Académicos del momento como es el caso de Antanas Mockus, exrector de la Universidad Nacional, que en el seminario *hacia una política en biotecnología para el*

---

<sup>12</sup> Cabe decir, que institutos como el IICA que en los años setenta estaba preocupado por crear un currículo común a la educación a la población rural en edad extraescolar y en los años noventa estaría liderando los procesos de inserción de elementos de biotecnología a la producción agrícola.

*sector Agropecuario* celebrado en Bogotá, Colombia en agosto de 1991, declaraba que la industrialización del campo no es tan auténtica porque deben combinarse dos representaciones de los procesos reales; la representación económica y la representación científica – técnica y, que en Colombia se ha logrado adelantos a partir del ensayo y el error, Antanas Mockus complementa esto cuando arguye qué,

solo recientemente en procesos ligados con el campo restamos pasando del clásico más o menos al exactamente, con una presencia creciente de fundamentos científicos muy sofisticados que tienen sus raíces más en las facultades de ciencias y más en las disciplinas básicas que en las disciplinas aplicadas al campo. (1991, p. 17).

Otras de las manifestaciones de Antanas Mockus, en su intervención en este seminario, mostraría la preocupación de cuánto afectaría a los países latinoamericanos los efectos de esta denominada revolución técnico – Industrial, pero aseguró que de todas maneras los “afectaría duramente”.

El hecho de reunir un grupo de especialistas en materia de biotecnología en los inicios de los noventa abriría la puerta para una transformación sin precedentes de la agricultura colombiana, tema que ya venía tratándose en temas del manejo de semillas y otros manejos dentro la denominada *revolución verde* que en Colombia se dice es más evidente entre los años sesenta a los años ochenta.

¿Cómo la educación rural enfrentaría el nuevo reto de educar en tiempos de la denominada globalización?

### **3.2 La sociedad rural entre la modernización y el desarrollo**

#### **3.2.1 En búsqueda de la noción de lo rural en Colombia**

Las referencias sobre agrupamientos rurales en Colombia en inicios del siglo XX guardaron una estrecha relación con la existencia de grandes haciendas o extensos latifundios que, para algunos críticos, estarían asociados a un sistema de organización de tierras de corte feudalista heredado desde la Colonia.

Este aspecto, de mirar lo rural desde el sistema de la hacienda, limitó la mirada de lo rural en términos geopolíticos, a la existencia de estas concentraciones de tierras en manos de unos pocos y la posibilidad de que capitales o inversiones extranjeras apoderados de otra gran cantidad de terrenos. Al lado de esta acumulación de tierras se concentró un grupo de individuos sin remuneración y carentes de otras condiciones socialmente vitales, como salud y educación, que laboran la tierra del patrón.

Para este caso el discurso y la historia oficial no han sido tan claros, en determinar si dichos sujetos deberían ser catalogados como campesinos, agricultores o esclavos, sin embargo, esta indagación de qué es ser campesino en Colombia en el siglo XX se trata en el primer capítulo de esta investigación., capítulo titulado *el campesino el agricultor*, allí se describe a partir de las prácticas discursivas, la configuración en Colombia del sujeto denominado campesino.

Retomando el tema, la caracterización de lo rural tendría, además, como elemento identificador, en documentos oficiales tales como la legislación educativa, la distancia al centro poblado o cabecera municipal y los agrupamientos alrededor de las haciendas que concentraban la mayor parte de las tierras. El tipo de relación establecido entre los dueños de haciendas y los particulares, cultivadores de la tierra pobres, arrendatarios o aparceros, no permite hablar de un campesinado fuerte y dueño de la tierra y de los medios de producción, continuando así la problemática de hacer una distinción entre lo rural y urbano en la primera mitad del siglo XX.

El economista colombiano Jesús Antonio Bejarano “asume que el problema agrario y el malestar rural, deben buscarse en el interior de las haciendas, como una prolongación de la fragmentación de viejos latifundios de origen colonial o a partir de tierras baldías” (como se citó en García, 2012, p. 245).

Esta acepción entra en disputa con concepciones campesinistas que, a finales del siglo XIX en países europeos como Alemania y Rusia, buscaban una solución a la cuestión agraria, buscando resignificar la importancia y el papel del campesinado en el progreso de un país. Así lo narró el economista italiano, Sismonde de Sismonde al describir al campesino como un individuo libre y poseedor de la tierra en la cual basaba su subsistencia y la felicidad de su familia, según el italiano,

La felicidad, tal como nos la ofrece la historia en los gloriosos tiempos de Italia y Grecia, no es desconocida en nuestro siglo. Dondequiera se tropiece con propiedad campesina, se hallará esa comodidad, seguridad y confianza en el porvenir, y esa independencia que aseguran conjuntamente la dicha y la virtud. El campesino que con sus hijos labra la parcela de su propiedad, que no paga arrendamiento a ningún superior ni salario a ningún inferior, que regula su producción por su consumo, que come su trigo, bebe su vino y se viste su lino y de sus lanas, ése se preocupa muy poco de los precios del mercado, pues tiene poco que vender y que comprar, y jamás se arruinará por crisis comerciales. Lejos de temer el porvenir, lo ve risueño en su esperanza, ya que al aprovechamiento de sus hijos

y de los siglos venideros dedica todos los instantes que le deja libre el trabajo del año. Poco tiempo le cuesta plantar la semilla que será gigantesco árbol a los cien años; cavar la zanja que desaguará su campo, abrir la acequia y mejorar, en fin, con cuidados constantes y a ratos perdidos, las especies animales y vegetales que le rodean. Su parvo patrimonio es una verdadera caja de ahorros, pronta a recibir todos sus pequeños ingresos ya utilizar todos sus momentos de recreo que el poder siempre activo de la naturaleza fecunda y centuplica. El campesino tiene vivo el sentimiento de esta dicha aneja a la condición de propietario. (Kautsky, 1974, p.15)

Hacia mediados de la tercera década del siglo XX y con la expedición de normatividad referente a la tenencia de la tierra se expide la Ley 200 de 1936, se inicia lo que algunos autores denominan la *explotación de la tierra*. El país requería materias primas para la industria colombiana del momento y así se normatiza el trabajo asalariado como requisito para la titulación de la propiedad. La normatividad de tierras improductivas no sería un elemento transformador sobre la tenencia de la tierra de cara a la primera mitad del siglo XX. La Ley 100 de 1944 pondría el acento sobre los contratos aparcería y aumentaría el tiempo para la extinción de dominio de dominio de 10 a 15 años.

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1973) en su investigación sobre *el hombre y la tierra en Boyacá*, describe la problemática de mediados el siglo XX con la distribución de la tierra, luego de los procesos vividos con la promulgación de la Ley de Tierras de 1936, los cultivadores arrendatarios de terrenos de las grandes haciendas considerarían que deberían ser los propietarios legales de dichos terrenos, ante la despreocupación de muchos de los propietarios que en algunos casos tenían su sitio de residencia en otros lugares del país. Lo anterior produjo la ocupación de estos terrenos por parte de los arrendatarios, conllevando a situaciones de violencia cuando el propietario quería recuperar sus propiedades.

El Gobierno decide crear en 1948 el instituto de Parcelaciones, Colonización y Defensa Forestal (luego se denominaría Instituto de Colonización e Inmigración) el objetivo de este instituto fue el de formalizar las compras de las haciendas invadidas por los arrendatarios y luego subdividirlas entre los invasores. Los arrendatarios pasarían ahora a ser Parcelarios (Fals, 1973).

Todo lo anterior evidenciaría una enorme dificultad para determinar la noción de *rural* a mediados de siglo en Colombia, para este tiempo, pues las diferencias podrían

sólo radicar en aspectos de densidad poblacional y aspectos culturales y económicos, llegando a ser referentes de lo rural, como núcleos de la educación e interacción la iglesia y la familia.

Desde el punto de vista urbano, uno de los mayores referentes podría ser la fábrica (Tönnies, 1887). Para el filósofo sociólogo alemán Ferdinand Tönnies en el campo o el pueblo se mantienen relaciones más personales o afectivas que en las grandes urbes.

Lo anterior debería tener implicaciones relevantes en el tipo de aspectos sociales a resolverse en estas comunidades rurales, lo que involucra la salud y la educación. Con respecto a la educación puede indagarse sobre los rasgos de la escuela hacia la mitad del siglo XX y encontrar que el fin de la educación hasta 1950 tenía como objetivo principal las condiciones de higienización de la población.

Sin embargo, este será un aspecto que se tratará con mayor profundidad cuando se haga referencia a la transición de la educación basada en aspectos sanitarios de la población a la denominada Educación Fundamental que verá su esplendor a finales de los años cuarenta hasta mediados de los años setenta, tiempo en el cual irrumpiría otro tipo de educación denominada *educación funcional*.

### **3.2.2 El disciplinamiento a través del sistema de hacienda**

Hacia la segunda mitad del siglo XX la población rural en Colombia, según el censo de 1951, ascendía, aproximadamente a 12 millones de habitantes, de los cuales casi el setenta por ciento, se ubican espacialmente en el sector rural, esto, según el censo Lemieux desarrollado en junio de 1951. En este tiempo, aún existían en términos geopolíticos la Hacienda centrada en la producción del Café.

Esta existencia llevó al Ministerio de Trabajo y al Ministerio de Agricultura a dictar medidas de reforma laboral y a general en el caso de las denominadas *empresas cafeteras* los Reglamentos Internos de Trabajo o RIT (Ramírez, 2004). El estudio desarrollado a partir de las Empresas Rurales Cafeteras en el municipio del Líbano, Departamento del Tolima alrededor de 1950, tal como lo describe el historiador Renzo Ramírez Bacca,

Se trata del inicio de un proceso de regulación estatal en el sector rural. Por varios motivos, su efecto constituye el antecedente más importante de reforma laboral estatal en la formalización, legalización y regulación de las relaciones laborales inmersas en las empresas agrícolas y en el sistema administrativo de la hacienda tradicional. (Ramírez, 2004, p. 12)

De esta manera, las reglas y normas de la hacienda funcionarían como pequeñas sociedades en las cuales era necesario que los individuos que la componen fuesen normalizados o disciplinados y útiles a la empresa cafetera, que contribuyeran a la hacienda, sin proyecciones de independizarse que se desenvuelvan en un sistema de patronato.

### ***3.2.3 La estadística en función de la modernización del campo***

La dinámica mundial de posguerra hizo necesario que a mediados de siglo XX se buscara a través de las llamadas misiones económicas, dar los primeros pasos con relación a la estadística nacional. El economista Lauchlin Currie fue encargado de ser el jefe de la misión proyectada por el Banco Mundial en Colombia en el año de 1949. Sus informes fueron publicados en 1951 y allí se reportaron aspectos sociales, tales como: un alto porcentaje de población campesina dispersa, según informes del 71% de poblaciones agrícolas con menos de 1500 habitantes, proliferación de enfermedades, tierras no adecuadas para cultivar, las mejores tierras eran dedicadas para ganadería extensiva y en el tema educativa un 44% de la población campesina no sabía leer ni escribir.

La misión encabezada por Lauchlin Currie (como se citó en López, 2011) buscaba un doble objetivo, el desarrollo social y el crecimiento económico del país.

Ahora, “¿Cómo iba a lograr la misión dichos objetivos? Fundamentalmente a través de una estrategia socioeconómica básica: aumentando la productividad, mejorando la distribución del ingreso y logrando mayores créditos y mayores inversiones provenientes del exterior” (López, 2011, p. 6). Aquí se encontraría una de las primeras fuerzas que configurarían al mundo rural y tiene que ver con el aumento de la productividad, no solo de los hombres, sino de la tierra y del ambiente natural.

Por tal razón, el crecimiento urbanístico y la industrialización indicadores del modelo de desarrollo se acompañó de una expansión escolar. Sin embargo, esta expansión requirió de un diagnóstico más detallado del inventario educativo. Tarea que fue abordada por el Proyecto No. 4 de la Unesco entre los años de 1955 a 1956.

El estado colombiano crearía el Departamento Nacional de Estadística en el año de 1953, tiempo en el cual ya se iniciaban los procesos de planificación en diferentes aspectos sociales del país y se hacía funcional levantar estadísticas de diferentes aspectos de la población, lo cual constituiría elementos primordiales para la toma de decisiones por parte del gobierno y en un buen porcentaje de organismos internacionales que verían posibilidades de intervenir en los gobiernos a través del mal nombrado saber experto.



### **3.2.4 El espejismo de la reforma agraria**

La idea de impulsar una reforma agraria en el país en el siglo XX sería estimulada no sólo como se afirma en los años sesenta. Se manifiesta que la reconocida Ley de Tierras de 1936, se aprobó bajo la presión de organizaciones campesinas, o las denominadas *ligas campesinas*, para evitar la tomas y recuperaciones de tierras (ANUC, s.f.), y en 1946, los propietarios acaudalados harían su propia Reforma Agraria, apropiándose de más tierras, esto coincidió con un triste período de violencia.

A lo anterior, se une los planes de desarrollo generados por los consejos Nacionales de política económica y planeación, tal es el caso del plan de 1961 los cuales buscaban que el sector agrícola incrementase la producción de alimentos; generar las materias primas necesarias y de carácter agrícola para la industria encargada de transformarlas. Contribución a la exportación de materias primas en contraposición de su importación; mejorar el bienestar de la comunidad agropecuaria.

### **3.2.5 Los logros del INCORA**

Llama la atención una publicación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos del año XXX, donde se afirma *no hablemos solamente de sus “frutos” sino de los logros del INCORA*, donde se manifiesta:

- El INCORA ha logrado que los terratenientes tengan un instituto oficial (el propio INCORA) que les compre sus tierras malas a muy buenos precios.
- El INCORA ha logrado también la construcción de carreteras, canales de irrigación, etc., que enriquecen a los grandes propietarios y de paso dan jugosos contratos a las compañías constructoras. En estas obras el INCORA ha gastado dos mil millones de pesos.
- Otro logro del INCORA ha sido la colonización de nuevas tierras, es decir el INCORA obliga a los campesinos a alejarse de las buenas tierras e irse a las regiones más duras del país a tumbar monte.
- El INCORA ha creado 800 empresas comunitarias, donde el estado actúa como una policía, pues controla todo lo que hagan los campesinos.

En una palabra, el INCORA ha logrado cumplir con la meta de Carlitos, cuando este dijo que su Reforma Agraria...” (...) puede considerarse como útil, aún en el caso de que tuviera que prolongarse una economía de simple subsistencia. (...)” Es decir el INCORA, ha logrado mantener al campesinado en la “simple subsistencia” – ¡La Miseria!

### **3.2.6 De la ruralidad a la nueva ruralidad**

En mayo de 2011 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA. Generarían un proyecto de investigación tendiente a realizar una definición más acorde sobre lo *rural* que permitiese a los requerimientos estadísticos la formulación de políticas de desarrollo. Además de dar claridades según sus autores del tema de la *nueva ruralidad*.

Para este tiempo ya se había constituido el denominado Grupo Interagencial para el Desarrollo Rural, que se había reunido por primera vez en 1988, auspiciado por la CEPAL y con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el IICA (Dirven, 2011).

Para Martine Dirven, exjefa de la Unidad de Desarrollo Agrícola, de la División de Desarrollo Productivo y Empresarial de la CEPAL, los enfoques tradicionales de la sociología rural que hacían referencia al campesinado y al latifundio en los inicios del siglo XX, se verían sesgados ante los resultados de los censos poblacionales que mostrarían que la población rural evidenciaban porcentajes altos de empleos o actividades no relacionadas con la agricultura y que este fenómeno estaba en ascenso.

Estos estudios serían mostrados por Emilio Klein en 1992, en su trabajo *el empleo rural no agrícola en América Latina*. Surgiría allí dos temas de investigación que en 1998 el Instituto de Política Alimentaria Internacional (IFPRI), según sus siglas en inglés, desarrollaría un taller internacional sobre empleo rural no agrario. Más adelante se desarrollarían talleres y seminarios sobre Empleo Rural No Agrícola ERNA e Ingresos Rurales No Agrícolas IRNA, Martine Dirven afirmaría que estas investigaciones derrumbarían las percepciones que prevalecían hasta entonces de que *rural*, era igual a *agrícola* y *agrícola* era igual a *rural* (Dirven, 2011, p.9).

Entendiendo la diversidad o heterogeneidad que el concepto de Ruralidad conllevaba, se hizo entonces necesario según la CEPAL (2011), redefinir la concepción de rural con fines estadísticos. Esto se hace pensando que la tradicional oposición rural/urbano, con fines censales, muestran a América Latina más urbanizada y las características de lo rural han cambiado llegando a recibir otras denominaciones, tales como: rural-urbano, periurbano y también hoy se habla de la Nueva Ruralidad (Dirven, 2011). Por tal razón, se presta mayor atención al concepto de territorio.

El interrogante que surge ante la posición del organismo CEPALINO es poder determinar qué características económicas y sociales determinaron la noción de ruralidad en la segunda mitad del siglo XX.

### ***3.2.7 El campesino y el problema alimentario en Colombia***

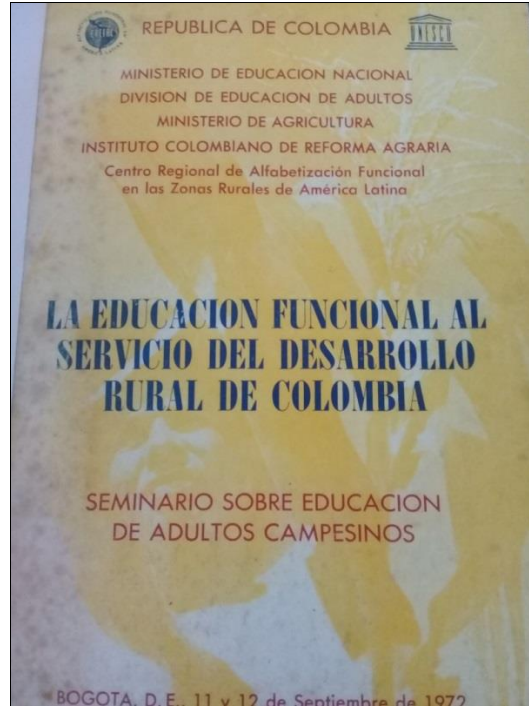
Si el campo importa y es blanco del poder, el interés no estará centrado solo en los individuos, sino en las posibilidades de explotación agroindustrial que se pueda hacer de la tierra. La dinámica mundial de la producción de alimentos no es una cuestión reciente, sino una dinámica que promediando el siglo XX se haría más notable en los países mal denominados *tercermundistas*, pero que eran fundamentales para la economía de posguerra y el proyecto desarrollista impulsado por las naciones desarrolladas.

El economista Colombiano Absalón de Jesús Machado Cartagena describe en sus investigaciones sobre el problema alimentario que las industrias de alimentos se ubicarían en su mayoría en los años setenta en los centros urbanos atendiendo al consumo (1986). Esto trajo consigo que la producción agrícola estuviese desligada de la producción de alimentos, por su ubicación por los problemas en la distribución entre otros aspectos que han afectado a la agricultura hasta la actualidad.

## 4. Hallazgos

### 4.1 De la educación fundamental a la educación funcional para el adulto campesino (replanteo de la educación rural)

Figura 5. MEN 1972



Nota. Portada del libro original.

Los inicios de los años setenta en el ámbito educativo rural colombiano, trajeron consigo nuevas intervenciones de los organismos internacionales, que buscaban un currículo pertinente para la instrucción de los campesinos en Colombia y también a nivel Latinoamericano. Se precisaba para ese entonces, según estos organismos, de un enfoque educativo más centrado en la productividad de la población campesina, por tal razón era necesario replantear el tipo de educación que se venía impartiendo en el ámbito rural, desde finales de los años cuarenta, reconocida como Educación Fundamental<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Esta ya venía promoviéndose en Colombia desde 1947 y una de sus experiencias más significativas en Colombia, tienen que ver con las Escuelas Radiofónicas, promovidas por el sistema radial Sutatenza. Para una mejor profundización del tema ver Colección ACPO de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Uno de los mayores promotores de la Educación Fundamental en América Latina era el Centro Regional para la formación de personal y la preparación de educación de base en América Latina CREFAL, creado entre un acuerdo entre la UNESCO y el gobierno mexicano el 11 de septiembre de 1950. Sin embargo, el CREFAL paulatinamente fue variando sus intereses educativos, de acuerdo con las tendencias educativas de la época relacionadas con el modelo del desarrollo, su nombre también cambiaría a Centro Regional de

Pero tal empresa, no era una cuestión que irrumpiese sin haberse considerado con anterioridad y ser un objetivo meramente latinoamericano pues ya, en 1965 a partir de la realización de la conferencia mundial educativa en Teherán, se había manifestado la importancia de educar al campesino con un énfasis centrado en la productividad cuando se manifiesta que:

La Unesco, en la Conferencia Mundial de Ministros de Educación, de Teherán, celebrada en 1965, hizo énfasis en la necesidad de ligar más estrechamente la educación de adultos a la producción o sea a los quehaceres esenciales del hombre sin subestimar sus necesidades y preocupaciones de tipo nacional y personal. Esto nos permite afirmar que el marco socio-económico privilegiado para la educación de adultos es aquel en donde se ha estructurado el desarrollo de tal forma que el hombre aproveche su mejoramiento ya sea en forma individual o colectiva, donde sea dueño de los medios de producción y sepa coordinarlos directamente para su mejoramiento. (MEN, 1972, p. 16)

Esta intervención de organismos internacionales, tendiente a replantear la educación rural, estaría avalada por el gobierno colombiano a través de sus ministerios de educación y de agricultura y otros institutos creados para modernizar el sector rural como por ejemplo el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria INCORA, creado en 1961. Esta nueva instrucción, implicaba hacer más productiva en términos económicos, la vida de la población rural, además de existir un interés del Gobierno Nacional de *integrar servicios* alrededor de las comunidades rurales. El tipo de educación que permitiría dicho objetivo sería denominada *Educación Funcional*, tal como lo advierte un documento emitido por la División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación en 1972.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional, interesado en estructural para el sector rural un plan de educación que esté más de acuerdo con las necesidades e intereses de los campesinos, organizó y celebró dos Seminarios Operacionales en los Proyectos Magdalena 1 y 2, con sede en Sevilla y Atlántico, y 1 y 2 con sede en Barranquilla, en el mes de agosto de 1971 con la asesoría del CREFAL<sup>14</sup> (Centro Regional de Alfabetización Funcional en las Zonas Rurales de América Latina),

---

Alfabetización Funcional en las Zonas Rurales de América Latina en (1969). Habrá otro cambio de nombre más adelante.

<sup>14</sup> Esta sería otra denominación que adoptará el CREFAL, durante su historia hasta el día de hoy (2018).

organismo especializado de la Unesco para la Educación Funcional. (MEN, 1972, p. 15)

De acuerdo con lo anterior, la idea de una Educación Funcional, además, de estar liderada por el gobierno, también se vería estimulada alrededor del discurso imperante de la reforma agraria en Colombia, por esta razón, el Instituto Nacional Colombiano para la Reforma Agraria INCORA apoyaría la realización de estos seminarios,

el INCORA, interesado en la técnica de Educación Funcional que mostró el CREFAL, realizó, con la asesoría de este organismo, un Seminario Operacional de Arranque en la zona de San Gil durante el mes de septiembre de 1971 para introducir el componente educativo en el Proyecto Santander 1. (MEN, 1972, p.15)

Sin embargo, antes de seguir avanzando se hace necesario, hacer una distinción entre lo que proponía el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe CREFAL<sup>15</sup> en 1972, como *educación funcional*, en contraste a la idea vigente hasta ese momento, de la educación fundamental, que se había impulsado desde los inicios de la segunda mitad del siglo XX por el mismo CREFAL.

#### **4.1.1 Una mirada a la educación fundamental**

Fue en el Seminario Regional de Educación en la América Latina desarrollado en Caracas en 1948, uno de los primeros momentos en los cuales se propuso la extensión de la educación primaria y los primeros pasos para establecer la denominada Educación Fundamental. A su vez, en el mismo seminario de Caracas se estableció que la educación rural americana tendería al cumplimiento de los siguientes fines:

1. Preparar a los ciudadanos para actuar inteligentemente, de acuerdo con sus tradiciones, y a tono con su propia filosofía de vida, para lograr:
  - a. La superación de los medios de vida.
  - b. La independencia económica.
  - c. Firmes ideales y convicciones democráticos. Un elevado concepto de las relaciones humanas en el plano familiar, nacional, continental y universal.
2. La Educación rural americana estaría inspirada en los siguientes propósitos:
  - a. Crear en el campesino americano la conciencia de su responsabilidad e importancia en la transformación de los pueblos del continente.

---

<sup>15</sup> Organismo internacional creado en 1951, con el propósito de ofrecer un marco de cooperación regional, relacionado con la educación para adultos y jóvenes.

- b. Preparar al campesino americano para la correcta utilización, en el medio rural, de las técnicas y métodos científicos de trabajo.
- c. Capacitar al campesino americano para el conocimiento, aprecio y conservación de los recursos naturales y para su mejor aprovechamiento en las actividades económicas, sociales y culturales.
- d. Ofrecer al campesino americano todas las oportunidades para que adquiriera los conocimientos indispensables para la comprensión histórica del hombre y la valoración del trabajo humano como fuerza de conservación y acercamiento de las naciones americanas.
- e. Proporcionar a los grupos indígenas la atención específica que favorezca su desenvolvimiento integral, de acuerdo con sus mejores tradiciones culturales, sus necesidades económicas y sus peculiaridades nacionales, para lograr su incorporación a la vida nacional (Departamento de Asuntos Culturales y la Unión Panamericana de Washington DC., 1949).

Puede apreciarse un interés por el reconocimiento cultural del trabajo del campesino, sus costumbres y tradiciones, con un espíritu nacional, pero buscando una identidad latinoamericana, además de otras acciones a emprender para resaltar el papel de la educación rural en Latinoamérica.

Luego se desarrollaría, el Seminario Interamericano de Educación en Montevideo, Uruguay en 1950, punto crucial para el inicio de la Educación Fundamental, según las investigaciones de Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Jorge Castro (2003), quienes afirman que, en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, la Educación Fundamental enfatizaba un interés por los siguientes aspectos:

Alfabetización, crear hábitos de higiene, orden y moral, tanto en el aspecto individual como colectivo, fomentar el trabajo nacional, fomentar el sentido de responsabilidad por el progreso de la comunidad y el país, inculcar normas de ética social, desarrollar el espíritu crítico, formar una actitud científica, crear una conciencia nacional e internacional, orientada hacia los ideales de paz, democracia y justicia social, cultivar el gusto por las bellas artes y finalmente, utilizar los valores esenciales y humanos del folclor, como estímulo del desarrollo artístico. (p.39)

Esta motivación de la Educación Fundamental, de educar con un sentido cultural y cívico permanecería por casi veinte años y estaría fuertemente relacionado con las experiencias de las escuelas radiofónicas y su batería de cartillas. En el siguiente

apartado se muestran las experiencias más significativas de este tipo de modelo educativo.

A nivel latinoamericano en septiembre de 1950 se acordaría entre la UNESCO y el Estado Mexicano la creación del Centro Regional para la Formación de personal y la preparación de educación de base en América Latina” el centro iniciaría labores en mayo de 1951 y su sede oficial estaría ubicada en Pátzcuaro en el estado mexicano de Michoacán (CREFAL, 2018).

Este Centro Regional iniciaría a liderar acciones a nivel de América Latina para difundir la Educación Fundamental como una vía que posibilitaba, más que alfabetizar a las comunidades en conocimientos mínimos, poder influir en las situaciones diarias de la vida del ser humano y su cultura para poder hacer posible la convivencia entre los países de la región.

#### ***4.1.2 Experiencias de la educación fundamental - Colombia***

Colombia habría experimentado en el año de 1941 un interés por la educación rural, basada en la concepción en la creación de las denominadas escuelas vocacionales impulsadas al inicio de los años cuarenta y bajo la dirección del ministerio de agricultura. El ministro de educación Guillermo Nannetti en su mensaje al congreso en 1941 hablaba de modernizar la educación vocacional y aseguraba que “las humanidades clásicas forjan el espíritu nacional; la técnica permite edificar la economía nacional”. En el Decreto 543 de 1941 se aclara que,

Que para la elevación del nivel económico social de la población campesina es preciso procurar su eficaz preparación técnica en agricultura, ganadería e industrias derivadas y crear un organismo que permita el contacto sistemático de los núcleos rurales, municipal y familiar con las instituciones encargadas de desarrollar las campañas de enseñanza, economía, crédito agrario, vivienda campesina, higiene y demás tendientes al mejoramiento y bienestar de la gente del campo. (Presidencia de Colombia, 1941)

#### ***4.1.3 Surgimiento de la educación funcional: Redireccionamiento de la educación rural***

Para el caso colombiano y a partir de la expedición del primer Plan Quinquenal de Educación, finalizando la década de los años cincuenta, la educación en general sería susceptible de planearse, organizarse y replantearse para ser funcional ligada al discurso del desarrollo y la productividad. La educación rural sería un aspecto fundamental a tener en cuenta, lo cual se refleja en la producción escrita realizada por la división de



Educación Campesina, la cual informaría al detalle sobre los diagnósticos realizados por expertos en educación campesina enviados por la UNESCO a mediados de los años cincuenta, además de las recomendaciones realizadas por Lauchlin Currie y el Padre Lebret en (1949) y (1954), respectivamente.

Por tal razón, se hizo necesario definir y detallar, cómo la planeación integral de la educación en Colombia llegó a visionar nuevos modos de hacer en la educación rural o algunas veces llamada Educación Campesina. Esta planeación contaría con la realización de un diagnóstico por parte expertos en educación rural, delegados por la UNESCO, que desarrollarían entre 1955 y 1956 una investigación de la educación rural que conllevaría estadísticas de establecimiento, personal dedicado a la educación rural y estado, con indicadores de calidad: basados en preparación de docentes, número de estudiantes matriculados, estado de los establecimientos, entre otros aspectos “con la Educación Funcional para adultos campesinos en Colombia, debería atender los siguientes aspectos según el Ministerio de Educación Nacional” (1972, p.18). Entre otras cosas:

- Integrar la educación a los programas de desarrollo socioeconómico.
- Propiciar el desarrollo integral del campesino colombiano, lo que implicaría.
- Trabajar la subjetividad del campesino a través de la lógica de la productividad.
- Incorporar al campesino en forma organizada en el proceso de producción.
- Capacitar al campesino consciente, activa y progresivamente de acuerdo con su medio y necesidades.
- Intensificar las actividades y programas que tiendan a la promoción y capacitación de los beneficiarios de proyectos de desarrollo.

Ahora bien, la Educación Funcional tendría un papel relevante en toda actividad y proyecto dirigido a generar el desarrollo agropecuario y posiblemente, será la táctica o técnica con la cual se conciben las Concentraciones de Desarrollo Rural, que hacen parte de las experiencias de educación en el campo, cuando se aseguraba:

Que el componente de Educación Funcional propuesto se haga extensivo a todos los proyectos de desarrollo agropecuario, con énfasis en las Concentraciones de Desarrollo Rural. Para tal efecto se propuso una reunión con el jefe de la Oficina de Planeación para el Sector Agropecuario (OPSA), doctor Hernando Uribe y el Asesor del Ministro de Agricultura, doctor Octavio Acosta Sánchez y el Director de Servicios Educativos, doctor Antonio José Tafur. (MEN, 1972, p. 32)

Tal como se declara en el mismo documento de la División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, este tipo de instrucción no se podía asimilar a la

alfabetización tradicional a la que estaba dedicada la Educación Fundamental o de Base (MEN, 1972). Por otra parte,

la educación funcional es esencialmente creativa porque utiliza técnicas absolutamente adaptadas a las situaciones locales y a las necesidades del momento. Esto significa que se renuncia a la programación a priori, centralizada, y a las cartillas y otros materiales de enseñanza elaborados en una oficina y destinados a todo un país, o lo que es peor, a un conjunto de países. Dicho de otra manera, es el proceso educativo del hombre trabajador colocado en su situación existencial, lo cual provee a los especialistas los elementos necesarios para definir los contenidos y los métodos de su formación integral. (MEN, 1972, p. 36).

Puede ser referido aquí, que algunas experiencias como ACPO, o el material entregado por el Ministerio de Educación no cumplían con las expectativas de la Educación Funcional o Extraescolar campesina.

A modo de bosquejar y ejemplificar algunas de las características de las intervenciones o estudios de organismos internacionales sobre aspectos educativos, como es el caso de la educación rural en Colombia, nuevamente se retoma el informe que presenta Adrián Cruz González, para este especialista en educación, en su informe con fecha 25 de junio de 1995, refiere que, aún continúan las investigaciones sobre los problemas que afectan a las escuelas que preparan maestros rurales y que pertenecen a la educación campesina, esto con el propósito, según su informe de “someterle al ministerio las conclusiones y recomendaciones del caso” (s.f., p, 6); asimismo, se proponen hacer “lo mismo con las escuelas vocacionales agrícolas que preparan a los jóvenes campesinos en aquellas técnicas que los convierten en ciudadanos más útiles al país” (p, 6).

Como puede verse, algunas de las características enunciadas en el anterior informe tratan de problemas, según el funcionario de la UNESCO sumamente serios, tales como: cobertura, formación de docentes, porcentaje de población escolarizada, escolarización de la población rural, eficiencia escolar. Este tipo de estudios seguirán siendo motivo de preocupación por parte del Estado colombiano y sus sucesivos gobiernos.

#### **4.2 Planeación educativa y tecnología instruccional en el campo**

Tal como lo describen Martínez, Noguera y Castro (2003), la entrada de Colombia a la dinámica de la planeación se iniciaría por constituir una serie de Divisiones de las instituciones que velaban por aspectos sociales, iniciar a desarrollar

sendos diagnósticos, con el fin de conocer la situación real de aspectos económicos y sociales.

Allí también se definen dos conceptos claves en la planeación de la educación: la tecnología Instruccional (1968 – 1975) y la tecnología educativa (1976 – en adelante).

El desarrollo económico y social de los países eminentemente agrícolas, como es el caso de Colombia, necesitan de un campesinado bien preparado y capaz de incorporar a la Nación todo un potencial creador y moral. La industrialización debe ser una consecuencia de la tecnificación del campo o, en todo caso, debe ir a la par con el esfuerzo y elevación del nivel de vida y cultural del campesino, verdadero baluarte colombiano. Esta es la razón por la cual el I Plan Quinquenal de Educación Colombiano se detiene muy especialmente en el capítulo dedicado a la Educación Campesina, en cuyas tareas ha tenido un equipo de Expertos constituido por el Experto de la Oficina de Planeación y dos Expertos de la UNESCO, bajo el Proyecto de Educación Rural No. 4, quienes adelantaron la Encuesta directa y cuidadosa en los establecimientos educativos de esta rama, teniendo en cuenta las técnicas de la investigación moderna. Puesto que no fue posible disponer es esos datos hasta el final de la fase previa, se extiende este capítulo en las consideraciones previas. (República de Colombia ministerio de educación nacional oficina de planeación, 1957, p. 1)

Las Concentraciones de Desarrollo Rural, tendrían su mayor apogeo entre 1973 – 1976 en Colombia, es así como, para el economista e investigador colombiano Alejandro Acosta Ayerbe, estas concentraciones son un caso concreto de la Planeación.

(...) Sin lugar a dudas unos de los sectores más críticos de nuestro país es el campo; allí se conjugan los problemas que plantean las tendencias al desarrollo con los que son fruto del atraso, en él vive un poco menos de la mitad de la población del país en un nivel inferior, al de todas maneras precario en las ciudades. Y, éste es un Proyecto que por primera vez en el país, busca nuclear los servicios prestados por todos los sectores de una manera armónica y racional. De ahí que formule nuevos métodos de organización y nuevas técnicas pedagógicas, más acordes con los modernos desarrollos. (Acosta, A, 1975, p. 35)

Para este economista, existen tres etapas en el desarrollo histórico de la Planeación Educativa en Colombia, según los estudios preparatorios para la construcción y puesta en marcha del Plan de Desarrollo 1970 -1974 del entonces presidente de la república Alberto Lleras Camargo, como se describen a continuación,

1. La etapa de la transformación del concepto y significación de la planeación”. En esta etapa jugaron un papel clave los estudios realizados por varias misiones, las cuales recomendaban la creación de Divisiones del Ministerio de Educación, encargadas de atender la planeación y que culminaron con la creación de dicha oficina y la elaboración de un Plan Quinquenal, con la colaboración de un equipo polivalente de expertos nacionales e internacionales.

2. La etapa de la ampliación del contenido en la que se incorpora la idea de los recursos humanos y se integra el Plan General de Desarrollo Económico y Social, 1960-70”. En esta etapa se elaboraron varios planes sectoriales, planes de emergencia y estudios de recursos, con el propósito de cumplir los objetivos fijados en la “Carta de Punta del Este”.

3. La tercera etapa es la de la aceleración del desarrollo en donde se revisa a fondo el sistema educativo y aparece claramente la necesidad de darle un tratamiento estructural a largo plazo”. (Acosta, 1975, p. 44-45)

Alejandro Acosta, aclara que la planeación en los últimos años ha entrado en una etapa de aceleración no porque estén superados los obstáculos fundamentales que ha encontrado su desarrollo, sino porque tal función empieza a ser adelantada por distintas instituciones a diferencia de lo que acontecía hace una década. (p. 45). Lo anteriormente dicho se vería evidente en un despliegue de seminarios y encuentros desarrollados durante la década de los setenta, con el objetivo de formalizar la educación campesina extraescolar o educación funcional.

Dentro de estos encuentros se pueden detallar los siguientes:

- Seminario Regional de Educación Extraescolar 1971.
- Seminario sobre Educación para adultos campesinos Bogotá 1972
- Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia 1976.

Con lo anterior es posible asegurar que es el despliegue realizado no tuvo éxito en sus objetivos, sino en el nivel de los técnico y organismos.

El gobierno Nacional de esta época (1970), también pondría en marcha el plan quinquenal de educación de adultos, 1970 -1974, manifestando que sería uno de los objetivos de mayor ambición de la División de Educación de Adultos, no solo por la importancia de este, sino porque le permitirá al país el reintegro de millones de colombianos a su progreso, mediante una *educación acelerada* (MEN, 1970).

#### **4.2.1 La alfabetización como expresión de la educación funcional**

En febrero de 1979, tal como lo registra un documento titulado *Manual de Orientaciones para Alfabetizadores*, generado en cabeza del presidente de la república, la Gobernación de Cundinamarca y su secretaria de educación, se advierte que las experiencias generadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Capacitación Popular del Instituto Nacional de Radio y Televisión INRAVISIÓN<sup>16</sup>, en materia de *alfabetización selectiva*, no eran suficientes para poner en marcha, los denominados métodos funcional y/o psicosocial de alfabetización de adultos. Es decir, el Fondo de Capacitación Popular habría tenido resultados en la estrategia de Alfabetización masiva de adultos, pero no estaría preparada para encarar la Alfabetización Selectiva que iría destinada a ciertos grupos poblacionales (presidencia de la república, 1979).

La UNESCO publica una guía práctica o método de formación para el desarrollo denominado *la formación personal de alfabetización funcional*, en la cual se manifiesta que la alfabetización funcional había adquirido una notable extensión a nivel mundial y por tal razón se hacía necesaria una amplísima difusión de sus métodos y estrategias. Adicionalmente, en esta guía se afirma que la *alfabetización funcional* es un método de formación para el desarrollo y,

se dirige particularmente a los educadores de adultos, personal docente, ingenieros y técnicos de la industria y de la agricultura, responsables de la mano de obra analfabeta, así como a los especialistas internacionales y nacionales encargados de la adopción y la ejecución de programas de alfabetización funcional. Se dirige en definitiva a todos aquellos que se interesan por los esfuerzos realizados para vincular la educación al desarrollo. (UNESCO, 1973, p. 4)

Hay que recordar que a nivel mundial desde el año de 1967 y, a través de las voces de la iglesia se incentivó la alfabetización como una forma de progreso de los pueblos y apoyada por la UNESCO.

El Ministerio de Educación Nacional, en 1970, bajo su lema *estudiando más transformamos a Colombia* desde la División de Educación para Adultos, sección de educación fundamental, sección de educación ciudadana y operaciones especiales. Presenta el documento *alfabetización y educación funcional de adultos*, “Educación

---

<sup>16</sup> Fue una entidad de radio y televisión colombiana fundada en 1964 y liquidada en 2004.

para el Desarrollo”, Número uno. Por Jesús Ballén Ardila. El año 1970 sería declarado el año internacional de la educación.

### **4.3 Objetivos de la alfabetización funcional**

A continuación, se refieren los objetivos propuestos por la CREFAL y que ponen de manifiesto la subjetivación que estos organismos hacen del campesino, generándole carencias y negando su Saber. Se busca dejar al máximo intactas las referencias del manual o folleto creado, con la finalidad de que puedan ser abordados en posteriores estudios.

Con motivo del Seminario efectuado en Costa Rica sobre el Desarrollo de la Comunidad, en el que participamos – durante el mes de septiembre de 1959, en la Sección de Alfabetización del CREFAL se elaboró un folleto mimeografiado de 9 páginas titulado **EL VALOR DE LA ALFABETIZACIÓN** y en él se consignaron quince objetivos de la alfabetización funcional que copiaremos y trataremos de analizar seguidamente. (CREFAL, 1959, p. 1)

*a. Favorecer las relaciones humanas permitiendo la interpretación del pensamiento.*

Sabido es que el hombre iletrado sólo cuenta con un campo muy limitado en cuanto a las relaciones humanas, pues la expresión de sus sentimientos solo la manifiestan en forma verbal, tal y conforme él pueda recibirla de sus congéneres. Nos referimos únicamente al lenguaje considerado como instrumento de relación social. La tradición fuente inagotable de transmisión de cultura de una generación se hace en una forma memorística (ni siquiera podemos considerar actualmente los signos gráficos, jeroglíficos que usaron nuestros antepasados) su conservación sujeto a la mente poco evolucionada de las masas analfabetas, sufre tergiversaciones en el tiempo y en el espacio, ya que por no estar los hechos consignados por medio de símbolos gráficos (impresos) cada cual los analiza e interpreta y comunica a su manera.

Tampoco hay que olvidar que entre los campesinos de escasa cultura, encontramos hombres sobresalientes que poseen un caudal inagotable de inspiración y expresión, que no pueden consignarla ni transmitirla por signos gráficos. Muchos la manifiestan por medio de la música y las artes.

En numerosas comunidades rurales de los países Latinoamericanos vemos a estos artistas componer e interpretar sonos populares, que llevan la expresión más clara de sus sentimientos, el deseo vehemente de su superación y la fuerza viva de sus

ideales humanos. Pero estos artífices de la improvisación - en la mayoría de las ocasiones- de la poesía, la música y por qué no decirlo, de la prosa, pasan muchas veces desapercibidos en el mundo civilizado, precisamente por el atraso en que viven. Atraso proveniente en gran forma de la ignorancia, nacida de su analfabetismo.

Si estos individuos supieran leer y escribir, sus relaciones humanas mejorarían; su pensamiento sería fruto de otra fuente de inspiración y su vida... más grata, placentera, provechosa, nacida de la convivencia social y de una mejor adaptación al “mundo cambiante que les rodea”. (CREFAL, 1959, página 1)

*b. Favorecer el desarrollo de la personalidad.*

El iletrado se siente cohibido, apocado, menoscabado y por ende su personalidad se reciente al considerarse y ser considerado por una mayoría como un ser “marginado”.

El verdadero desquicio de la personalidad en la mayoría de los analfabetos ocasiona una despreocupación, una apatía, un desinterés en su espíritu y en mantenerse ajenos a toda muestra de superación y por consiguiente se conforman con la vida que llevan. Este conformismo aparente, es uno de los obstáculos más grandes para el desarrollo de la Alfabetización.

El que no sabe leer y escribir, antes de sentir el verdadero incentivo por alfabetizarse, se dice: yo ya he formado mi hogar, tengo mi parcela, sé cultivar mi tierra y he vivido más o menos bien. Mi padre tampoco sabía leer y bien que la pasaba. Para que voy a aprender ahora si en el resto de mi vida no tendré necesidad. Además eso de aprender a leer y escribir es “rete difícil” (como diría un mexicano), yo ya estoy muy “grande” para esas cosas y me daría pena asistir a una escuela. Mis compañeros, mi familiares, mis hijos y mis amigos se reirían de mi... a estas objeciones se agregan las circunstancias de edad. El adulto cuando pasa de adolescente es reacio para asistir a los Centros de Educación, porque se cree incapaz o porque ve lesionada su personalidad al concurrir a un curso como si fuera un escolar, al creer que la “gente” se burlaría de él y al pensar que perdería su “prestigio” y lo señalarían con el dedo, como analfabeto.

Por fortuna, la educación de adultos considera todos estos complejos detalles y tiene recursos especiales para superarlos. Además, el alfabetizado no sólo se sirve a sí mismo, sino ayuda con sus conocimientos a fomentar el progreso colectivo.

Esto lo logra por la mayor comprensión de sus derechos y deberes como ciudadano. (CREFAL, 1959, p. 2)

*c. Despertar y estimular en el individuo el interés por los problemas del mundo cambiante en que vive y darle oportunidad de participar en su solución.*

En casi todas las comunidades de los países insuficientemente desarrollados se necesita un programa que vaya enfocado hacia el desarrollo comunal y que contemple las cinco áreas de la Educación Fundamental. Todos los campesinos analfabetos o no, conscientes en mayor o menor grado de los problemas que afectan a su comunidad. Problemas estos de diversa índole. En economía: tierras erosionadas, pobres, sin riego, semillas malas, pésimas cosechas, sistemas tradicionales y deficientes de cultivo, bajos precios para sus productos, acaparadores, comercios intermediarios, explotadores, dificultades en lograr los artículos de primera necesidad, carestía de ellos, etc. En Hogar: pésimas condiciones de vida familiar, vivienda incómoda antihigiénicas, vestuario precario o inadecuado. En Salud: enfermedades endémicas, epidémicas, trastornos causados por la mala nutrición. En Recreación: apatía en la comunidad, carencia de canchas deportivas, desconocimiento de juegos, y, en fin, en algunas regiones ningún otro medio de recreación fuera del alcoholismo.

De todos estos problemas tan importantes, la mayoría de los campesinos como ya lo dijimos, son conscientes. Sin embargo, se sienten con las manos atadas, porque es poco o nada lo que pueden hacer para ayudar a solucionarlos, ya que sus limitados conocimientos no se los permite.

Los objetivos de la Educación Fundamental señalan la manera de solucionar todos los problemas, o por lo menos la mayoría de ellos, contemplados en las cinco ramas que comprende; pero no hay que descuidar que al emprender las actividades relacionadas con los cambios que se proyectan, se crea la necesidad de que la gente aprenda a leer y a escribir. Por esto la “alfabetización” se hace indispensable si se quiere apoyar y afianzar un mejoramiento material al mismo tiempo – que atender los aspectos culturales de la vida de un pueblo”.

*d. Ayudar a satisfacer necesidades de orden religioso, moral y cívico.*

Todos los pueblos tienen su religión. La más extendida y la que profesan la mayoría de los Latinoamericanos, es la católica. Entre la clase media los sentimientos religiosos se hacen más sensibles y entre los analfabetos se manifiesta en grado más alto este sentimiento religioso. La iglesia católica, publica muchos materiales impresos, que dicho sea de paso, no están de acuerdo



con las más elementales normas didácticas, que deben reunir los escritos para los recién alfabetizados o en fin para la clase campesina. De otra suerte el analfabeto podría cumplir en mayor forma con sus prácticas piadosas. (CREFAL, 1959, página 3)

Con relación a lo anterior, Charles Richards en el informe técnico que presenta para la UNESCO, sobre publicaciones dirigidas a personas que acaban de aprender a leer, arguye que:

por ejemplo, desde las primeras misiones cristianas hasta hoy, los convertidos que comienzan a leer textos sagrados, han estado y están ansiosos por comprar la Biblia o parte de la Biblia en su propio idioma y se consagran a su lectura a pesar de que el formato de esas publicaciones no suele ajustarse a las normas de los expertos. Los distribuidores de los textos sagrados de estas regiones también han observado esto. Pero dudan de que el nuevo lector comprenda lo que lee en esos casos. (1960, p. 52).

Respecto al orden moral y cívico es también muy amplio el beneficio que se recibe de la lectura y escritura. Por medio de sus técnicas el hombre alfabetizado adquirirá una mayor comprensión de sus deberes y derechos y encauzará sus actitudes de acuerdo con la adaptación al medio y siempre guiadas por un mayor grado de ética y sentido de dignidad humana.

En cuanto a lo cívico no podrá ser tan vilmente engañado por los postulados de una política irrealizable y que en muchos pueblos de América Latina se le esboza al campesino, pero jamás se le cumple.

*e. Cultivar actitudes e ideales que impulsen al hombre hacia el progreso.*

Es indudable que la alfabetización contribuye no solo a elevar la actitud y los ideales del individuo en sí, sino los de su comunidad, ya que los conocimientos que se desprenden son fuente inagotable del progreso individual y colectivo.

Sabemos que el progreso derivado de la lectura y de la escritura no sólo es material, sino que también lo es espiritual tendiendo por ello a elevar el hombre hacia sus más grandes ideales: los de una vida más grata para sí y para los suyos.

*f. Facilitar el conocimiento y la comprensión de las tradiciones, costumbres e instituciones locales, nacionales y universales.*

Los conocimientos que el iletrado posee, se limitan únicamente a su simple radio de acción: la comunidad, la vereda, el pueblo. (CREFAL, 1959, p. 4)

Sus experiencias y apreciaciones van siendo enriquecidas a medida que va logrando mayor madurez; en cambio el alfabetizado tiene un radio de acción mucho más amplio e ilimitado y también su madurez lo ha capacitado para analizar, comprender y superar el acervo de tradiciones y costumbres. Así como también el facilitarle una mayor comunicación y conocimiento de costumbres locales, nacionales, universales que benefician en gran parte tanto al individuo como a la sociedad.

*g. Estimular la autoeducación.*

El humano reacciona según los estímulos. Si ha aprendido a leer y escribir por medio de un estímulo que poderosamente lo haya movido a ello y si sus conocimientos han sido bien fincados desde un principio; es seguro que siga actuando en forma tal. Por consiguiente, si se ha alfabetizado por una íntima convicción de los beneficios que para él le trae este aprendizaje, sin duda seguirá día tras día enriqueciendo sus conocimientos. Pero para auto instruirse o auto educarse es necesario de una constancia tesonera y un medio propicio.

La constancia puede que la haya logrado por las técnicas y métodos que fueron empleados para su aprendizaje. Y los medios propicios, serán todos aquellos elementos que estén a su alcance para lograr su finalidad. En este último caso nada más útil e irremplazable que la biblioteca.

No hay que olvidar que un campesino analfabeto sólo asiste a clase cuando se da cuenta de las ventajas que ello puede traerle directamente a su persona.

*h. Enseñar a proteger y mejorar la salud y las condiciones sanitarias.*

Aquí recordamos uno de los materiales que el CREFAL emplea para convencer a la gente de la Zona de influencia de que consulte al médico y acate sus indicaciones. Dicho material también es usado para la labor de aprestamiento en alfabetización. Consiste en una diavista titulada *saber es vivir*. Su argumento es el siguiente:

Una madre campesina tiene una niña enferma. Le consulta a su comadre y ella le dice que le ponga unas vendas en la cabeza. Con esto la niña no mejora; el papá se da cuenta de la gravedad y decide con su mujer consultar al médico. Van a donde el doctor, este la examina y le receta un frasco de Quinopulmín. Los padres de la niña salen satisfechos del consultorio y se dirigen a una farmacia. En el camino se detienen a oír que dice un "merolico" (vendedor de específicos), le preguntan que si tiene la medicina que está anotada en la receta. (CREFAL, 1959, p. 5)

Este embaucador, “por no dejar ir al cliente”, le dice que sí y le da un frasco de mentolín diciéndole mira, “lo que dice en tu receta es lo mismo que está escrito en la etiqueta del frasco”.

Los padres van a su casa y comienzan a darle la medicina a su hija; pero como no era la indicada por el médico, la niña muere.

Después del entierro, Juan, que así se llama el padre, le echa la culpa al doctor y se dirige furibundo a su consultorio. Le reclama al galeno. Este le pregunta que si le dio toda la medicina a la niña, Juan le contesta afirmativamente y le muestra el frasco vacío. El doctor se queda mirando la etiqueta del envase y el nombre lo compara con el de la medicina formulada. Al notar, desde luego que no era la misma, le hace ver a Juan que él le había recetado Quinopulmín (qui-no-pul-mín) y que en la etiqueta del frasco decía mentolín (men-to-lín). Le muestra el nombre de los dos medicamentos para que los lea. Juan se queda avergonzado y triste porque reconoce que su ignorancia, su analfabetismo, fue el único causante de la muerte de su hija. Pero esta diavista no termina aquí, sino que Juan, por medio de un vecino suyo se decide a asistir a un curso de Alfabetización y por su entusiasmo y buena voluntad aprende a leer.

Los demás vecinos que han visto su esfuerzo deciden nombrarlo jefe de la comunidad. Durante su administración el pueblo progresa mucho y él es el primer propagandista de los cursos de alfabetización, logrando que se alfabeticen muchos de la comunidad.

Por último llega otro hijo al hogar de Juan y es recibido con mucho entusiasmo, porque ha habido un cambio notable en la vida de su padre, de su familia y en la comunidad.

Es muy valiosa la contribución que la alfabetización puede dar en el campo de la salud e higiene, no solo en lo personal sino también en lo comunal. Como prueba de ello queremos anotar su contribución con algunos organismos locales, nacionales e internacionales así como dice en la página 2 del folleto, El valor de la Alfabetización. “La alfabetización contribuye asimismo a crear condiciones favorables para reforzar la acción de los organismos que se ocupan por velar por la defensa de la salud y el mejoramiento sanitario de la comunidad; pues una vez alfabetizados los individuos, tienen mayor capacidad para comprender y analizar los materiales de lectura relacionados con este campo”.

“La educación sanitaria como es sabido ocupa lugar preponderante en todo programa de mejoramiento comunal; pero las personas pueden sacar mejor provecho de ello mediante los materiales de lectura que puedan llegar a sus manos”. (CREFAL, 1959, p. 6)

*i. Mejorar hábitos y condiciones alimentarias de la comunidad.*

No solo la ignorancia, las enfermedades y la miseria imperan en el medio rural, sino también el hambre, la desnutrición

Muchos campesinos están mal nutridos no porque no tengan como alimentarse, sino porque no saben preparar en debida forma los alimentos. De lo anterior está muy bien compenetrado el gobierno de México, por ello no hace mucho emprendió la campaña de que “su pueblo se alimente mejor”. Para conseguirlo trata de nombrar a los mismos trabajadores de la educación primaria. Es decir, se les encomienda a ellos la labor de enseñar a la gente de preparar mejor los alimentos.

Esta es una labor muy compleja que necesita desde luego una planeación y una evaluación de los primeros resultados.

Nosotros opinamos que si la labor se va a dedicar únicamente a dar normas culinarias, los resultados serán infructuosos, sobre todo en las familias analfabetas.

Así como el ignorante está conforme con lo poco que sabe, de la misma manera lo está con lo mal que come y para que cambie su régimen alimenticio es indispensable ante todo educarlo, es decir, no basta sólo con enseñarle a preparar los alimentos. Porque ello implica un cambio y los cambios según hemos aprendido de la Educación Fundamental, no se pueden hacer de la noche a la mañana. Se necesita una etapa de ablandamiento, maduración y convencimiento que contempla sistemas, planes definidos y cuidadosamente estudiados.

Como una experiencia práctica de esto, podemos anotar que hace nueve años la el Crefal, por medio de especialistas, alumnos y en colaboración con las entidades sanitarias, han venido desarrollando una campaña para que los campesinos hiervan el agua. Pero, quiénes y cuántos son los que la hierven? Si se hiciera una encuesta, el porcentaje sería muy bajo o casi nulo y quienes la hierven serían aquellos que tienen un nivel de vida más elevado y que por sus conocimientos son más conscientes del problema. Hay que tener en cuenta que esta campaña ha sido bien orientada y ha contado con todos los recursos del caso.

Pero por qué los campesinos no hierven el agua para tomar? Desde luego que por muchas razones: por cuestiones económicas, por costumbre de tomarla siempre así sin hervir...Con frecuencia les oímos decir: “así la tomaron mis padres, mis abuelos y nada les pasó” pero la causa primordial o la más importante, es que no hierven el agua por ignorancia. Se les ha hablado de microbios, de las enfermedades que estos transmiten, se les ha presentado carteles, diavistas y películas, se les ha repartido cartillas y folletos y ellos no han cambiado su actitud, por qué? Porque les falta una mayor conciencia del problema. Y esta conciencia nace de la instrucción, del saber. Si esta campaña se hubiera llevado a cabo en una comunidad en donde la mayoría de sus gentes estuvieran alfabetizadas, se hubieran logrado mayores resultados. Pero sabemos que aquí en la zona de influencia del Crefal, precisamente el porcentaje más elevado de analfabetismo, corresponde a las amas de casa. (CREFAL, 1959, p. 7)

*j. Ampliar las posibilidades de trabajo para mejorar las condiciones de vida individual y colectiva.*

Dice en la página 3. Del folleto El Valor de la Alfabetización “por lo general toda persona que sabe leer y escribir tiene más facilidad de conseguir una ocupación mejor remunerada y otras ventajas relacionadas con su trabajo” (CREFAL, 1959, p. 3).

Efectivamente, quien trabaja debe recibir una remuneración. Esta remuneración va de acuerdo con su actividad o su esfuerzo según la calidad y cualidades de su trabajo. Toda remuneración indudablemente, según la justicia social, va en relación directa con lo anterior. Pero quien ejecute cierta faena o trabajo tiene que poseer determinados conocimientos para que su labor sea eficaz. Entre mayores conocimientos posea el individuo, el precio de su trabajo será superior y por ello su remuneración debe ser mayor. Así, por ejemplo, gana más un obrero calificado que un obrero simplemente empírico.

Ahora bien, para que un trabajador sea obrero calificado por lo menos debe leer y escribir o en su defecto, poseer una inteligencia superior que lo capacite para ejecutar de la mejor manera posible su profesión. Desde luego esto no ocurre siempre, ni en todos los casos. Si en una comunidad hay uno o varios obreros calificados, su nivel de vida será superior al común de los demás. Con ello se beneficiará él y su familia y este beneficio será proyectado hacia su núcleo o comunidad.

Resumiendo, el individuo alfabetizado comúnmente tiene mayores posibilidades de defenderse en sus actividades y contribuir no solo al bienestar personal, sino al de la colectividad.

*k. Contribuir al mejoramiento de la producción mediante el conocimiento y práctica de nuevas técnicas y medios eficaces.*

El ritmo acelerado del progreso del mundo requiere mayores conocimientos y así se puede desenvolver mejor dentro de él quien se capacite para ello.

En ningún caso el analfabeto podrá estar al día en todas las cuestiones que reclama la técnica moderna; porque precisamente estas enseñanzas en la mayoría de los casos suelen venir en materiales impresos. Por consiguiente, tendrá que limitarse a un aprendizaje directo (no a la auto-educación) y conformarse con el poco importe que esto le produzca. De esta manera todos los actos de su vida serán conforme a la rutina y las técnicas por el mejoramiento de la producción no estarán de acuerdo a la época, ni con las necesidades requeridas. (CREFAL, 1959p. 8)

En lo que se refiere únicamente a la agricultura, podemos anotar lo que dice el también el mencionado folleto,

como un complemento eficaz a la labor personal de los técnicos de actividades agropecuarias, la lectura ofrece la mejor oportunidad para ampliar conocimientos relacionados con el mejoramiento de los cultivos, La mecanización, el uso de fertilizantes, la irrigación y otros aspectos. La alfabetización permite comprender y hacer uso de los materiales escritos especializados, como manuales, folletos, avisos, instrucciones y carteles. (CREFAL, 1959, p. 4)

*l. Enseñar a conservar los recursos naturales.*

Aquí también queremos anotar algo que aparece en la página 4 del folleto aludido, en lo que toca a la conservación y al aprovechamiento de los recursos naturales son también evidentes los beneficios de la alfabetización; pues el individuo que sabe leer es capaz de recurrir a la ayuda de fuentes de información sencilla para orientarse por sí solo en la solución de sus problemas. (CREFAL, 1959, p. 4)

Cuando tuvimos oportunidad de ver la primera Feria Industrial Agrícola y Ganadera de Michoacán, en Morelia, nos llamó la atención el “Stand” de Recursos Forestales” por el ing. Daniel F. Galicia B. Lo examinamos detenidamente y como nos lo habíamos imaginado, no estaba preparado en forma adecuada para las personas a quienes estaba destinado. Así es que, si había un material para este fin, se perdía su

utilidad en gran parte. Una vez más comprendimos la bondad de las nuevas técnicas seguidas por el CREFAL, relacionadas con los materiales de lectura para las personas que poco han evolucionado en ella. No obstante, no descartamos el escaso beneficio que este folleto pudiera reportar a las personas que saben leer y escribir, pero funcionalmente y que tengan que ver con los recursos forestales. ¿Pero para los analfabetos? Ellos seguirán destruyendo los bosques, haciendo quemas, convirtiendo las tierras fértiles en erosionadas, acabando con los manantiales.

*m. Contribuir al mejoramiento de la vivienda y las condiciones de la vida familia.*

#### **4.4 Programa para introducir la educación funcional en los proyectos de desarrollo en el sector rural**

##### **4.4.1 Antecedentes**

El Gobierno Nacional ha venido estimulando y desarrollando una política de integración de servicios con especial atención en el área rural. Es así como el Ministerio de Educación Nacional, interesado en estructural para el sector rural un plan de educación que esté más de acuerdo con las necesidades e intereses de los campesinos organizó y celebró dos Seminarios Operacionales en los Proyectos Magdalena 1 y 2, con sede en Sevilla y Atlántico, y 1 y 2 con sede en Barranquilla, en el mes de agosto de 1971 con la asesoría del CREFAL organismo especializado de la UNESCO para la Educación Funcional.

El Instituto Colombiano de la Reforma Agraria INCORA<sup>17</sup>, interesado en la técnica de Educación Funcional que mostró el CREFAL, realizó, con la asesoría de este organismo, un Seminario Operacional de Arranque en la zona de San Gil durante el mes de septiembre de 1971 para introducir el componente educativo en el Proyecto Santander (MEN, 1971).

Con base en estas experiencias, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su División de Educación de Adultos, ha elaborado el siguiente proyecto para introducir componentes de la Educación Funcional en los Proyectos de Desarrollo del Sector Agropecuario.

##### **4.4.2 Justificación general**

En la población rural se encuentran la mayoría de los grupos familiares de nivel de vida más bajo y con menor poder de compra y, por consiguiente, sin la

---

<sup>17</sup> Fue un instituto fundado en 1961 con el propósito de promover el acceso a la propiedad rural y propiciar desarrollos productivos sostenibles.

importancia que deberán tener en los mercados internos. Asimismo, por dedicarse en gran parte a labores remunerativas de baja productividad, constituyen un vasto grupo subutilizado en nuestros recursos humanos. Se considera entonces de gran importancia económica, aparte del aspecto de justicia social, elevar substancialmente sus ingresos mediante una acertada política de incremento en la productividad agrícola (DNP, 1972), donde podemos agregar, que, sin una capacitación real de esta población rural, no podría lograrse un aumento de la productividad. (MEN, 1972, p.15).

El Departamento Nacional de Planeación, dentro de los programas sectoriales, han sentado la política de brindar apoyo para un desarrollo de la comunidad rural a niveles superiores de eficiencia económica y de participación social en la vida nacional. Dentro del plan de desarrollo agropecuario se busca, mediante el fortalecimiento de todos los instrumentos de política -investigación – difusión – tecnología – crédito – mercadeo - capacitación, el aumento máximo en la productividad tanto en agricultura como en ganadería.

Dentro del plan general de desarrollo económico y social, el sector educativo y la capacitación del campesino juegan un papel decisivo, no sólo para dar cumplimiento a los objetivos sociales específicos del sector, sino además como un instrumento básico para alcanzar las metas relativas a la política de generación de empleo y al desarrollo nacional equilibrado (DNP, 1970), ya que existe un desequilibrio entre el contenido de la educación y las necesidades del hombre, resultante de la insuficiencia cualitativa del proceso de enseñanza y las exigencias reales del medio ambiente que imponen al individuo una adaptación concreta en conocimientos apropiados para desenvolverse y superarse en ese medio (DNP, 1972).

La Unesco, en la Conferencia Mundial de Teherán, celebrada en 1965, hizo énfasis en la necesidad de ligar más estrechamente la educación de adultos a la producción o sea a los quehaceres esenciales del hombre sin subestimar sus necesidades y preocupaciones de tipo nacional y personal. Esto nos permite afirmar que el marco socioeconómico privilegiado para la educación de adultos es aquel en donde se ha estructurado el desarrollo de tal forma que el hombre aproveche su mejoramiento ya sea en forma individual o colectiva, donde sea dueño de los medios de producción y sepa coordinarlos directamente para su mejoramiento.

El desarrollo industrial, la Reforma Agraria y demás políticas de cambio para los sectores económicos, demandan una mano de obra calificada que exigen de programas y medios adecuados en el campo de adiestramiento, capacitación y formación de personal



humano DNP (1972), de ahí que los mayores esfuerzos deben concretarse en los programas de Educación Rural por considerarlos decisivos para la capacitación a esta mano de obra, para la integración estructural del sistema educativo y para la realización de los objetivos sociales. (MEN, 1972, p. 16)

Uno de los Proyectos Centrales en el plan de desarrollo educativo en el área rural, es la integración del sector educativo con los demás sectores del servicio público “cuando se juntan los servicios hay economías externas y de administración que pueden elevar el rendimiento social y económico de las inversiones”. “En el país hay suficientes instituciones para atender a estos servicios, pero la descoordinación entre ellas y la dispersión de sus actuaciones los vuelven insuficientes o ineficaces”. (MEN, 1972).

#### ***4.4.3 Justificación institucional***

“Por la mayor capacidad de presión y por distintos factores de todos conocidos, la gran parte de los recursos en educación se están aplicando a los sectores urbanos, descuidando el sector rural. Al niño campesino sólo se le ofrece en promedio una oportunidad de escolaridad que no llega a un año, y además la no existencia de maestros capacitados es un limitante para el desarrollo integral del campesinado”.

“Es significativo que el grado de abandono en las escuelas rurales llega al 93%, esto sucede porque no hay docentes calificados en el área rural; por otra parte hay una serie de realidades socio-económicas que pesan sobre el niño campesino, que no son únicamente las educativas, además ha habido una gran discriminación contra el sector campesino; esto exige una **integración de servicios** por parte del estado, porque el problema de la educación no es solamente un problema educativo sino que está ligado a toda la realidad social del campo”. (Galán, s. f.).

Esta carencia de oportunidades para el niño campesino tiene como consecuencia que al llegar a la edad adulta no cuenta con la capacitación adecuada que le permita realizarse como ente social y dar su aporte como factor de desarrollo.

Las acciones gubernamentales tendientes a propiciar el desarrollo en el agro tienen objetivos que coinciden con los anteriores planteamientos y, es así, como el INCORA tiene un doble objetivo: servir como un instrumento de equitativa redistribución y como un vehículo para aumentar la productividad y el mejoramiento del nivel de vida humana. “Es evidente que el despegue económico no podrá producirse si una gran parte de la población del país vive al margen de la economía, de la cultura, con

precarias posibilidades de mejorar sus ingresos, su educación, su salud y generando un subempleo disfrazado” (Zambrano, s. f., p, 4–6).

En la Ley 1 de 1968, sobre Reforma Social Agraria, en el que se adiciona el numeral séptimo a la Ley 135 de 196, se reafirma que uno de los objetivos de esta reforma es la de “promover, apoyar, y coordinar las organizaciones que tengan por objeto el mejoramiento social y cultural de la población colombiana” (artículo 2). Es así como el Ministerio de Educación y el INCORA coinciden en propiciar el desarrollo integral del campesino a través de acciones educativas adecuadas a sus necesidades y al medio en que viven.

Si se analiza los fines generales de la educación colombiana (MEN, 1971), se encuentra puntos esenciales, como los siguientes:

- a. Formar integrar y armónicamente al hombre mediante la adquisición de bienes y valores de la cultura como elementos básicos de la estructuración de su personalidad.
- b. Servir como instrumento de integración y dignificación de la familia y de creación de una conciencia nacional basada en sus propios valores y,
- c. Capacitara la persona para que sea agente de su propio desarrollo y se integre a la sociedad mediante su participación constructiva y responsable en los diversos grupos de comunidad.

#### **4.4.4 Objetivos institucionales**

##### *Generales*

- Integrar la educación a los programas de desarrollo socioeconómico.
- Propiciar el desarrollo integral del campesino colombiano.
- Incorporar al campesino en forma organizada en el proceso de producción.
- Capacitar al campesino consciente, activa y progresivamente de acuerdo con su medio y necesidades.
- Intensificar las actividades y programas que tiendan a la promoción y capacitación de los beneficiarios de proyectos de desarrollo.
- Coordinar las acciones educativas de la División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Nacional y el INCORA (MEN, 1971, p.18)

##### *Específicos*

- Continuar y ampliar la acción educativa que viene desarrollándose en la zona de San Gil, Proyecto Santander 1 y 2 del INCORA.

- Introducir el componente de EFA en los proyectos de desarrollo del INCORA que ofrezcan condiciones favorables para esta acción.
- Constituir un componente permanente de trabajo en cada proyecto, formado por un funcionario del Ministerio de Educación y uno del INCORA.
- Constituir un grupo asesor multidisciplinario para la iniciación, coordinación, supervisión y evaluación de los programas a establecerse.
- Capacitar el personal necesario para la aplicación de este programa.
- Fijar metas a corto y largo plazo para los programas de educación funcional.

(MEN, 1972, p. 19)

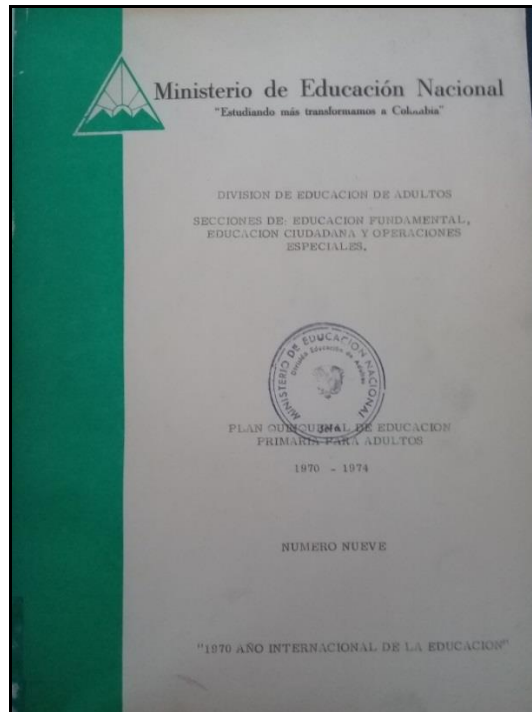
#### **4.4.5 *finés de la educación funcional***

1. El desarrollo, la reforma agraria y demás políticas de cambio para los sectores económicos demandan una mano de obra calificada cuya formación exige programas y medidas adecuadas en el campo de adiestramiento, capacitación y formación del personal humano, de ahí que los mayores esfuerzos deben concretarse en los programas de educación rural por considerarlos decisivos para la capacitación de esta mano de obra, para la integración estructural del sistema educativo y para la realización de los objetivos sociales.
2. Dentro del plan general de desarrollo económico y social, el sector educativo y la capacitación del campesino juegan un papel decisivo, no solo para dar cumplimiento a los objetivos sociales específicos del sector sino, además, como un instrumento básico para alcanzar las metas relativas a la política de generación de empleo y de desarrollo general equilibrado.
3. El marco socioeconómico privilegiado para la educación de adultos es aquel donde se ha estructurado el desarrollo de tal forma que el hombre aproveche su mejoramiento, ya sea en forma individual o colectiva, donde sea dueño de los medios de producción y sepa coordinarlos directamente para su mejoramiento.
4. Después de fundamentar e incrementar la técnica de la Educación Fundamental de Adultos se puede afirmar que, para el éxito de los programas de desarrollo económico, se hace necesario aplicar técnicas apropiadas para lograr las metas que éstos se proponen.
5. En base a las conclusiones anteriores, inicialmente se aprobó el anteproyecto páginas 40 a 58 del documento de trabajo, en el cual se propone la inclusión de un componente de Educación Funcional en los proyectos de desarrollo económico.

6. Se dio a conocer la decisión del Señor ministro de Educación de coordinar los servicios educativos e integrar las acciones a los proyectos de desarrollo socioeconómico; para tal efecto el Ministerio de Educación está dispuesto a iniciar la aplicación del componente de Educación Funcional de Adultos lo más pronto posible (MEN, 1972, p. 31).

#### 4.5 Plan quinquenal de la educación de adultos

**Figura 6.** Portada de Plan Quinquenal de Educación Primaria para Adultos del Ministerio de Educación Nacional (1970)



Nota. Imagen original del texto.

**Presentación:** “El Plan Quinquenal de Educación de Adultos es el nacimiento afortunado para la realización de una política educativa que beneficiará a más de cinco millones de compatriotas, necesitados de instrucción, de cultura y de capacitación profesional”, Octavio Arizmendi Posada, Ministro de Educación Nacional.

Entregamos con el presente folleto, un breve informe sobre algunas de las proyecciones que la División de Educación de Adultos y sus Secciones de Educación Fundamental y Educación Ciudadana se proponen llevar a término en el presente año.

La puesta en marcha del plan quinquenal de educación de adultos, 1970 -1974, es la mayor ambición de la División, no solo por la importancia de este, sino porque le

permitirá al país el reintegro de millones de colombianos a su progreso, mediante una educación acelerada.

El Gobierno Nacional, con las firmas del entonces presidente de la República, Doctor Carlos Lleras Restrepo, del partido político liberal colombiano, y el ministro de Educación Nacional, el político conservador Octavio Arizmendi Posada, quienes dieron vigoroso impulso al Plan Quinquenal, mediante la firma del Decreto 378 del 13 de marzo de 1970, sobre la educación primaria para adultos en todo el territorio nacional.

El objetivo general del Plan Quinquenal de Adultos 1970 -1974, es el de establecer oficialmente en todo el territorio nacional, el servicio Sistemático de Educación Primaria adaptada para adultos, que se denominará en lo sucesivo *educación primaria*. Con relación a los específicos, se tiene que:

- Dar una Instrucción Primaria a novecientos mil iletrados (mayores de 13 años).
- Limitar la duración de la escolaridad primaria para adultos a cinco semestres lectivos, más uno de “Nivelación Previa”.
- Asegurar la continuidad de la Educación para Adultos, mediante el servicio de Capacitación Técnica y Extensión Educativa (capacitación: artesanal, industrial, comercial, agropecuaria, Educación Media, Carreras Intermedias y superiores).

#### **4.5.1 Modalidad del programa**

El Quinquenio ha sido dividido en diez semestres. Durante el primero se tienen que elaborar los planes y programas y los materiales didácticos necesarios para el funcionamiento del primer grado de Educación Primaria que se denomina *primer ciclo*.

A partir del mes de julio de 1970 comenzará a funcionar el Primer Ciclo en el Sector A (noroccidental) y a partir de enero de 1971, el primero en el Sector B (centro-suroriental) (MEN, 1974, p. 4). Si las circunstancias lo permiten podrán funcionar simultáneamente otros ciclos.

Los Centros de Educación Primaria de Adultos estarán adscritos a establecimientos educacionales, como Proyectos Especiales, pero no obstante podrán funcionar algunos aislados e independientes, si cuentan con recursos técnicos indispensables que garanticen su eficacia.

Cada educador de adultos responsable de un grupo podrá adelantar el proceso enseñanza-aprendizaje correspondiente a uno, dos o tres ciclos, pero en todo caso el primer ciclo no podrá funcionar con una asistencia media inferior a veinte (20) estudiantes y los dos restantes, junto con este, han de totalizar treinta (30) como mínimo (MEN, 1974, p.5).

#### **4.5.2 Estructura**

En el organigrama que esquematiza la integración, coordinación y operatividad de la División de Educación de Adultos, se establece la estructura de diez dependencias que por sus funciones técnico-prácticas serán las mínimas e indispensables para el desarrollo del programa del quinquenio si es que durante la vigencia del Plan se aspira a rebajar hasta un 10% el índice de analfabetismo. Esto significa darles educación primaria a 900.000 personas adultas.

Esta modalidad en el planeamiento y programación de la educación primaria de adultos abarca desde la elaboración sistemática de los programas de estudio correspondientes a los cinco ciclos o grados de la escolaridad primaria adaptada, elaboración de programas de trabajo para los equipos de promoción y desarrollo de la comunidad, formación y capacitación de personal, producción de materiales y servicios bibliotecarios, hasta la elaboración de textos y cuadernos instrumentales de trabajo, guías didácticas, boletines de difusión y motivación alusiva a los servicios que prestará el programa, etc.

#### **4.6 Concepto del ministro de educación nacional sobre el programa de educación para adultos**

La realización, en Bogotá, del Primer Seminario Nacional sobre Alfabetización Funcional y Educación para el Desarrollo, fue una nueva y brillante oportunidad para que el ministro de Educación Nacional Octavio Arizmendi Posada, en su posición también, como educador colombiano, reafirmara al país la preocupación del Gobierno Nacional de atender la Educación para Adultos por tratarse del elemento clave en el desarrollo socio – económico – cultural del país y anuncio la aplicación de un Plan Quinquenal a partir de 1970.

##### **4.6.1 Lo que dijo la prensa**

El anuncio del fomento de la educación para adultos mereció de los diferentes órganos de expresión toda una amplia divulgación por su importancia. Transcribimos a continuación algunos de los conceptos emitidos por el entonces ministro de educación, y acogidos por varios medios de divulgación (MEN, 1974, p. 7).

###### **4.6.1.1 EL ESPECTADOR (Bogotá, jueves 18 de septiembre de 1969).**

El titular fue “a la educación de adultos se dará tanta importancia como a la de niños” y, añadió “la educación para adultos tendrá tanta atención como la primaria, media o superior”.

Sobre el seminario Nacional de Alfabetización Funcional y Educación para el Desarrollo, dijo “es el nacimiento afortunado para la realización de una nueva política educativa que beneficiará a más de cinco millones de compatriotas, necesitados de instrucción, de cultura y de capacitación profesional”.

Respecto al Plan Quinquenal, expresó:

Es una forja de trabajo para hacer más democrática y eficaz la transformación educativa. El Plan Quinquenal de Educación Primaria de Adultos asegura su continuidad dadas las bases técnicas, científicas y prácticas dentro de las cuales ha sido estructurado, pero para ello es preciso que en cada sección del país funcione una dependencia de educación funcional de adultos y educación para el desarrollo de idéntica jerarquía a la de Educación primaria y media.

La nueva política de educación para adultos merece todo el apoyo del Gobierno Nacional, de las instituciones oficiales y privadas y de las fuerzas vivas del país por cuanto el adulto, a diferencia del niño, no puede esperar.

#### **4.6.1.2 LA REPÚBLICA (Bogotá, jueves 11 de septiembre de 1969).**

El título de portada fue “piden a gobernadores impulso a la educación para adultos”, el matutino bogotano expresa:

Un vigoroso impulso a la educación de adultos y vehemente llamado a los gobiernos seccionales para que dentro de sus funciones y presupuestos se le otorgue un mayor grado de atención a este esfuerzo nacional, formuló el Ministro de Educación Octavio Arizmendi Posada, al hablar durante los actos programados con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. (MEN, 1974, p.8)

En otros apartados, se menciona:

- El ministro Arizmendi Posada al hacer referencia a la importancia que tiene la educación para adultos, puntualizó que sólo cuando se le conceda la atención que ella implica para el país, “podremos tener una Patria más grande y una sociedad más justa.
- Reafirmó el deseo del Gobierno Nacional de impulsar la educación para adultos, sobre quienes recae una gran responsabilidad en los destinos de Colombia y expresó su confianza de que los gobiernos seccionales dediquen una mayor cuota de atención y un presupuesto más consciente con miras a atender con resultados efectivos, la educación para adultos.

- Mencionó la necesidad de crear una consciencia real sobre el problema de la educación para adultos y la imperiosa necesidad de vender la idea de prestar toda la atención a los mismos, anunciando que uno de los programas que fortalecerá este tipo de educación, será el Plan Quinquenal 1970 – 1974.

#### **4.6.1.3 EL TIEMPO (Bogotá, jueves 18 de septiembre de 1969).**

El título de la noticia fue “se incrementará la educación de adultos”.

En apartes de la crónica, se expresó:

- Un gran incremento en la educación de adultos anunció el ministro del Ramo, Octavio Arizmendi Posada, al clausurar el Primer Seminario Nacional sobre Alfabetización y Educación para el Desarrollo, celebrado en Bogotá.
- Recalcó la necesidad de que, en cada establecimiento de educación media y superior, trabaje un centro de difusión educacional funcional y puso de relieve los comienzos de la nueva educación para el desarrollo, a la cual ha de dársele tanta importancia, o más que a la tradicional, primaria, media o superior.

#### **4.6.1.4 EL SIGLO (Bogotá, martes 9 de septiembre de 1969).**

En su segundo editorial titulado: “educación de adultos”, se publicaron los siguientes conceptos:

- El Ministerio de Educación y concretamente su titular, está empeñado en adelantar una masiva campaña de alfabetización y educación fundamental de adultos. Para el efecto, ha reorganizado las dependencias respectivas de su ministerio y ha comenzado con la planeación aconsejable de este caso, cuya envergadura es tal que compromete no exclusivamente a un gobierno sino a la ciudadanía entera” (MEN, 1974, p.10).
- Realmente la primera etapa es crear conciencia pública acerca del problema y de la campaña en sí, para garantizar la colaboración masiva. El ministro Octavio Arizmendi Posada ha formulado como esencia de su política educativa el extender la cultura a todos los sectores; y en lo tocante a los adultos, ha despertado durante los once meses de su administración, el interés de la educación fundamental.
- El ministro ha comenzado también a canalizar soluciones en torno a los objetivos de la educación funcional de adultos, para corregir así un vicio secular que ha retardado resultados y beneficios (MEN, 1974).



#### **4.6.1.5 Seminario “EL CAMPESINO” (Bogotá, domingo 14 de septiembre de 1969).**

El título noticioso fue “nuevo plan educativo para adultos se iniciará en enero próximo en todas las regiones del país”. Adicional a esto, se divulgó la siguiente información:

- Desde el mes de enero de 1970 se pondrá en marcha un nuevo plan de cinco años para la educación de los adultos, según anunció el Ministerio de Educación Nacional”. Colombia con el plan propuesto para la educación de adultos, se colocará a la cabeza de los países de América Latina”, manifestó Luis Eduardo Soria, Experto de la UNESCO. El profesor Soria reiteró su apoyo a Colombia para hacer visible la difusión de este ambicioso programa”.

#### **4.6.1.6 Promoción, propaganda y publicaciones.**

El Programa de Educación de Adultos, ha contado con una amplia etapa de promoción, divulgación y programación de carácter didáctico, aspectos que se han de ampliar, dada la importancia de este y la necesidad de crear conciencia dentro del pueblo colombiano sobre las grandes ventajas que ofrece.

La promoción, además busca esencialmente interesar el adulto para que prosigan sus estudios. Se trata de la sistematización de una educación continua y permanente.

El ministro de Educación Nacional, Arizmendi Posada, ha sido uno de los principales impulsores de esta etapa promocional y ya existe entusiasmo y preocupación porque este esfuerzo se convierta en realidad (MEN, 1974, p.11).

#### **4.6.2 Publicaciones**

Tomando como punto de partida el primer Seminario Nacional sobre Alfabetización Funcional, Educación, Educación de Adultos y Educación para el Desarrollo, celebrado por la División, del 18 de agosto al 12 de septiembre de 1969, en Bogotá, se han hecho las siguientes importantes publicaciones:

##### **4.6.2.1 Plan Quinquenal de Educación Primaria de Adultos: 1970 - 1974.**

Trata sobre todo el programa para la Educación Primaria de Adultos; ejecución del Plan; Estudio Analítico del Programa; programación de Actividades para el Primer Semestre: enero a junio de 1970 y cuadros estadísticos sobre personal que será favorecido y presupuesto.

##### **4.6.2.2 Serie “Educación para el desarrollo”.**

Esta serie ofrece los siguientes aspectos:

a. Alfabetización funcional educación de adultos. Volumen uno, versa sobre:

- Objetivos de la Alfabetización Funcional.
- Etapas de la alfabetización Funcional.
- Materiales de Lectura para Recién Alfabetizados.

b. Técnicas específicas sobre instrucción funcional (alfabetización). Volumen dos, contiene:

- Generalidades sobre Didáctica de la Lectura.
- La Percepción en la lectura.
- Proceso de Lectura Dirigida.
- Consideraciones sobre los Métodos.

c. Instrucción funcional volumen tres. trata sobre:

- Los dos métodos más modernos y recomendaciones para enseñar a leer a los adultos.
- Compuesto Modificado.
- Compuesto Adaptado.

## **5. La escolarización rural como dispositivo de intervención a la población campesina – escuela competitiva**

### **5.1 Escolarización - espíritu multinacional**

Reflexionar la educación rural desde una perspectiva que no atienda a pensar la educación como un derecho, como una acción social reivindicativa con el habitante del campo, como una estadística o cómo la aplicación de modelos educativos flexibles, convoca a allanar el camino de la escolarización como un dispositivo útil y funcional a la intervención de un tipo de población que según el discurso oficial solicita y clama por ser educada. Es decir, el interés no se centra en develar el día a día de los maestros y las escuelas desde un enfoque sociológico o de normatividad educativa como elementos aislados.

La perspectiva se centra en evidenciar otros focos de poder que han actuado sobre el medio rural y como estos enuncian la educación rural e indirectamente, cómo la sociedad del control y el disciplinamiento dan forma al cuerpo del individuo rural buscando asemejarlo al habitante urbano.

A partir de 1950 con la realización de diversos diagnósticos e intervenciones de la UNESCO, en diferentes regiones del mundo, se impulsó la tarea de iniciar un proceso de escolarización educativa sin precedentes, que a su vez permitiese validar la teoría del desarrollo, a nivel mundial.

Para el caso de los países de la región latinoamericana y del caribe esta escolarización, irrumpiría, además, acompañada de procesos de modernización, debido a que estas naciones por sus condiciones geográficas y de densidad de población a mediados del siglo, se catalogaban como población rural (Dirven, 2011); de acuerdo con lo anterior, el Banco Mundial haciendo uso de los informes de misiones económicas y sociales dirigidas en los países de la región por avezados economistas, recomendarían mejorar los sistemas productivos y elevar las condiciones económicas de los individuos.

Elevar la vida de la población significaría hacer más productiva la economía, La agricultura, los sistemas sociales de salud y educación, los modos de gobernar y de administrar los recursos naturales y monetarios de los países.

De esta manera, la estrategia de la escolarización de países como Colombia tendrían que dar cumplimiento a lo dispuesto por misiones económicas como la liderada por Lauchlin Currie en 1949 y cuyos resultados se darían a conocer en 1951. Este informe plantearía que los sistemas económicos y sociales deberían ser más productivos para general el denominado “crecimiento acelerado”, por supuesto de la economía.

El objetivo sería incrementar el número de estudiantes al sistema educativo, mejorar la preparación de los maestros y hacer un crecimiento planificado del tema educativo en Colombia, este incremento de insumos educativos sería reconocido como el modelo de “oferta”, que además incluiría planes y currículos educativos (Martínez, 2004).

Sin embargo, la planeación en Colombia y no solo en los aspectos educativos, trajo acciones de tipo estadístico, tecnológico y científico, que buscaron a partir de dispositivos diseñados en otras orbes, conocer la situación real de la población, formas de vida, posibilidades de inserción en los mercados, cambios de vida, elementos primordiales en la teoría del desarrollo entre otros intereses del tipo cultural y económico promovidos por organizaciones que vieron la oportunidad de buscar un nicho de intervención económica, matizados por un supuesto apoyo y mitigación de las necesidades educativas, económicas, políticas y culturales de naciones que se determinaron como *tercer mundo*.

### **5.2 Escuela unitaria ¿símil de la escuela rural o campesina?**

Es notable que desde la segunda mitad del siglo XX y con influencias de las experiencias educativas de otros países como Uruguay donde la escuela unitaria cobró importancia en especial en los años treinta; en Colombia también se ha liderado acciones para impulsar la escuela unitaria como modelo educativo que permitiese la enseñanza en el medio rural disperso.

Sin embargo, revisitando un poco la experiencia que los maestros uruguayos Abner Manuel Prada y Juan José Arteaga revelan en el contexto uruguayo con relación a las escuelas rurales unitarias, esta, no se distancia del contexto colombiano; al igual que en Uruguay, en Colombia por diversas causas -incluyendo la violencia política de comienzos de los años veinte del siglo anterior y el conflicto armado interno que ha habitado nuestras realidades, ha generado que muchos campesinos abandonen el campo y se concentren en los centros urbanos o en las ciudades, por lo que ha sido evidente una amplia reducción de estudiantes en las escuelas rurales.

Entonces, las escuelas unitarias se crean como esa nueva alternativa de promoción de la educación en las zonas rurales, a partir de la propia iniciativa de las personas, de un trabajo autónomo desde la individualidad, pero también, desde el trabajo en equipo, es decir, desde una manera colaborativa y de cooperación “que exige una forma de trabajo activo” (Prada y Arteaga, 1963, p. 24)

Sería Abner Prada experto uruguayo que en el año de 1974 en el proyecto de Concentraciones de Desarrollo Rural dentro del programa PNUD-COLOMBIA-UNESCO, en unión al Ministerio de Educación Nacional, orientara al país en el tema de la Escuela Unitaria (Prada, 1974).

Para el autor,

la escuela unitaria es “para la comunidad” y su función educativa va más allá del aula de clase y de la instrucción eficaz, impartida por un solo maestro para varios grupos de niños. Por eso resulta el complemento necesario de las Concentraciones de Desarrollo Rural. La filosofía de las concentraciones es aplicable a la escuela unitaria con un pequeño esfuerzo interpretativo: aquellas responden a un diseño de economías de escala, por la utilización intensiva (concentrada) de servicios especializados por sectores, en beneficio de la comunidad, mediante la utilización intensiva de maestros especialmente capaces o capacitados. (Prada, 1974, p. 1)

Hasta el día de hoy la escuela unitaria es un modelo educativo presente en Colombia y aún se atienden varios grupos de primaria incluido el preescolar donde existan niños de cinco años y en algunos casos por cumplirlos. De lo anterior se infiere que el maestro de la escuela rural independiente de tener la especialización atenderá a los niños de preescolar. Pero esto de atender grupos distintos de edades ya se daba desde los años setenta.

“El proyecto de capacitación y perfeccionamiento de personal docente en servicio atenderá grupos diferenciados, según el tipo de servicio al cual los maestros y profesores hayan de asignarse, o que estén prestando ya. El orden de prioridades del programa del sector asigna el primer lugar a la escuela primaria, y la decisión del Gobierno ha ordenado concentrar recursos en la zona rural. Los dos grandes grupos de maestros para la zona rural van a atenderse en la primera etapa del proyecto son: maestros para las concentraciones de desarrollo rural; maestros para las escuelas unitarias rurales”. (Prada, 1974, p. 1)

### **5.3 Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**

Finalizando los años setenta, luego de la expansión escolar a nivel mundial, se propondría a nivel de los países americanos integrantes de la OEA, impulsar la *educación para todos en América* propuesta que, para finales de 1979, tendría como sede inicial, México en 1979. Sin embargo, en Colombia tal como lo registra el Diario El Espectador del 4 de agosto de 1980, se reunió en Bogotá el Comité Interamericano de

Educación y Cultura, CIECC, en su decimoprimer encuentro bajo la premisa *educación para todos en América*.

Al clausurarse la XI Reunión del Comité Interamericano de Educación y Cultura, CIECC, que deliberó la pasada semana en Bogotá, los ministros de Educación del continente suscribieron acuerdos tendientes a facilitar la cooperación interamericana en proyectos de educación encaminados a satisfacer las necesidades de los sectores menos favorecidos de cada nación americana. Estos postulados contenidos en la llamada “Declaración de Bogotá” y que tendrán vigencia en el transcurso de la década de los 80, buscan “que los beneficios de la educación y de los conocimientos científicos y tecnológicos contemporáneos lleguen a todos los seres humanos, sin distinción de sexo, nacionalidad, credo o condición social, para que puedan usufructuar del derecho al bienestar familiar y a su desarrollo espiritual”.

La reunión, a la cual asistieron representantes de 25 de los 27 estados miembros del CIECC, fue clausurada por el ministro de Educación colombiano, Guillermo Angulo Gómez quien actuó como presidente del CIECC en esta ocasión; por el secretario ejecutivo del CIECC, José Luis Zelaya Coronado y por el ministro de Educación de Ecuador, Galo García, quien habló en nombre de los ministros asistentes (El Espectador, 1980, p. 1)

Al referirse a los sectores menos favorecidos de cada nación americana, no se puede pasar por alto que las zonas rurales eran la más afectadas por la cobertura en educación y olvido en otros aspectos sociales, como lo evidencia un artículo del espectador titulado “Min-agricultura Comenta aspectos del sector” de agosto de 1980, en el cual se manifiesta que:

El sector agropecuario, uno de los pilares fundamentales de la economía nacional, está atravesando una de las peores crisis de los últimos años. Así lo ha dicho autorizados representantes del gremio. El informe de El Espectador, continúa,

Adicionalmente los aislados cultivadores de productos por tratarse de pequeños agricultores no tienen posibilidad de agremiarse. Aún más, otro numeroso grupo de campesinos minifundistas o sin tierra calculado en cerca de millón y medio, claman por programas de dotación de tierras, como medio básico para participar en la producción nacional. (El Espectador, 1980)

En el mismo artículo el ministro de Agricultura se refiere al tema de la Migración Rural, señalando que la fuerza de trabajo en el campo se ha visto afectada, por las condiciones climáticas, las plagas y las enfermedades, pero también temas como el

crecimiento o desarrollo urbano, lo cual ocasiona un aumento del desempleo del habitante rural, lo cual acelera la Migración de los agricultores a la ciudad (El Espectador, 1980). Manifiesta además que la problemática puede llegar a ser solucionada en el entendido de fortalecer el Programa de Desarrollo Rural Integrado DRI y el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición PAN.

El Programa de Desarrollo Rural Integrado, basado su intervención, en la asistencia técnica y transferencia de tecnología para la producción agrícola y la comercialización, crédito para agricultores, infraestructura de vías, electrificación entre otras acciones (Fajardo, 1991)

Ahora que en agosto de 1980 en la llamada “Declaración de Bogotá” se había mencionado la importancia de eliminar las desigualdades entre las poblaciones marginadas y las otras capas de la sociedad, se veía necesario extender la educación a toda América. Para tal fin la UNESCO estaría a la cabeza de proponer la inversión para la expansión de la escuela, tal como lo referencia Alberto Martínez Boom (2004), cuando a través de políticas de modernización y de reforma en manos del estado, buscaba incrementar los niveles de escolarización.

Atado a lo anterior se propondría un proyecto ambicioso denominado, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe en el año 1979, que sería uno de los principales propósitos, resultado de sucesivas reuniones de ministros de educación de la región. Dicho proyecto tal como lo referencia la UNESCO en sus documentos o boletines buscaría determinar los destinos de la educación durante las dos últimas décadas del siglo XX, de cara al nuevo milenio.

Tres serían los objetivos principales que buscaba este Proyecto Principal de Educación (UNESCO, 2000):

- Acceso de todos los niños en edad escolar a una educación general mínima de ocho a diez años.
- Alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.
- Mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación a través de las reformas necesarias

Además, se destacaron tres etapas para el desarrollo del Proyecto Principal de educación: etapa fundacional, segunda y tercera etapa.

Con relación a la educación rural, el Proyecto principal de la Educación, en su fase diagnóstica, manifestaría los altos déficits traducidos en bajas tasas de escolarización y el predominio de escuelas multigrado, carente del recurso humano y de

materiales con relación al número de estudiantes (UNESCO, 2001). Con relación a las políticas educativas para la educación rural, se dice en el mismo documento, que su desarrollo, fue muy escaso y las políticas desarrolladas estuvieron dirigidas, en algunos casos al reconocimiento a la educación cultural bilingüe, es decir de los pueblos originarios. La “equidad en la educación” (p. 77), se destacaría como unos de los componentes del Proyecto Principal de Educación.

En noviembre de 1999 el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE de la Universidad de Los Andes, desarrollaba una investigación financiada por el Banco Mundial y el Ministerio de Educación Nacional, a través del PNUD, el título de la investigación era “Análisis económico y de impacto fiscal de un proyecto de educación para 40 municipios en el sector rural” (año, p. x).

El proyecto en general buscaba el siguiente fin:

El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto fiscal y los beneficios sociales de llevar a cabo la primera fase del programa para el mejoramiento de la calidad y el aumento de la cobertura escolar en el sector rural, que será implementado por el Ministerio de Educación Nacional. Los beneficiarios del programa serán 40 municipios rurales, en razón a la baja cobertura y calidad de la educación en las zonas rurales. El trabajo está dividido en tres partes. En la primera se estiman funciones de ingreso, ecuaciones de salud y de probabilidad de asistencia a la escuela para determinar los coeficientes que serán usados en la cuantificación del beneficio social del programa. La segunda parte está dedicada a examinar las finanzas públicas de los municipios y el impacto que sobre éstas tendría la primera fase del programa. La tercera parte examina el beneficio social neto de implementar el programa. El análisis fiscal muestra que los costos concurrentes implícitos que harían el programa viable, estarían entre el 5% y 10 % de los ingresos de libre disposición de los municipios. Esto permitiría un aumento en la cobertura global del 52%, a entre 63% y 74%. El análisis costo beneficio muestra que el beneficio de mercado derivado del programa depende básicamente del aumento en número de asistentes y en número de años adicionales de escolaridad alcanzados” (CEDE, 1999, p. 1)

#### **5.4 Las otras educaciones**

El objetivo del presente apartado está en evidenciar, haciendo uso del archivo histórico, aquellas apuestas educativas en lo rural que han hecho práctica en otro tipo de saberes y que, al no encontrarse oficialmente reconocidos por el Estado, los organismos



internacionales u otras instituciones, han desaparecido o se han mimetizado en otras líneas de las políticas educativas en lo rural. Estos saberes buscaban que, a través del trabajo y las expresiones solidarias, existieran otras lógicas para solucionar problemáticas de las comunidades campesinas, a través de procesos de autoformación que buscan complementar total o parcialmente los procesos de la escolarización propuesta por el gobierno.

Así, el caso de los proyectos emprendidos por el estado en el medio rural, con la cooperación técnica, por parte de agencias internacionales y otros organismos con el objetivo de brindar una educación específica a la población campesina, se puede afirmar que la mayoría sucumbieron, ante la desfinanciación, el descuido y la subvaloración que se prestó a sus objetivos. A continuación, se hace alusión a estas experiencias educativas en el campo.

#### ***5.4.1 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC***

La Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC, fue promovida a través del Decreto 755 de 1967, al año siguiente, “se reglamenta el registro de usuarios de servicios agropecuarios y se señalan los requisitos que deben llenar las Asociaciones de Usuarios”, esto a través de la Resolución 061 del 7 de febrero de 1968 (ANUC Meta, 2017; Ministerio de Agricultura, 1968; Pérez, 2010)

El ambiente de reforma agraria que se percibía no solo en Colombia, sino en otros países de Latinoamérica, vislumbraban un camino de progreso para el cual se debía preparar al campesino. Para tal fin las agencias de cooperación internacional habían realizado diagnósticos sociales y económicos, se formularon lineamientos educativos para la población rural, todo esto con el aval de los gobiernos de cada país.

Se crearon organismos, tales como: el Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria CIRA. En 1942 la OEA y los Gobiernos Americanos establecieron el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas IICA. Según un informe de 1971, el IICA se creó con el firme propósito de ayudar a los países a estimular y, también a promover el desarrollo rural, en búsqueda de un desarrollo general y de un bienestar para toda la población (CIRA, 1971)

La ANUC, por su parte como una organización campesina que había sido creada en el fragor de campañas políticas a finales de la década de los sesenta, generó en sus bases o cuadros un trabajo solidario que buscaba la tenencia de la tierra promoviendo a que esta pasará a manos de los campesinos. Según Jesús María Pérez dirigente de la ANUC, en sus memorias de 1980, durante la década de los años setenta se había logrado

la recuperación de las tierras por parte de los campesinos, bajo la consigna, “La tierra pal que la trabaja” (Pérez, 2010, p. 4).

Sin embargo, la recuperación de las tierras por parte de los campesinos no era suficiente, si a este proceso no le siguiere un proceso de capacitación promovido por los mismos habitantes del sector rural, por tal razón se crea así la Escuela Campesina de la ANUC, en muchos de los departamentos de Colombia, se generaba así otra forma de ver la educación no alineada desde lo oficial.

Con respecto a lo anterior, el tema de otras formas de pensar los procesos educativos no inscritos en los modelos de escolarización oficial, se encuentra la experiencia de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, que conformó y mantuvo un modelo de asociación que se auto capacitaba, otra forma de escuela rural, como lo relata un audiovisual de 1991 sobre la experiencia de la Asociación Campesina Jaime Bronstein Bonilla de Timbío, Cauca, en el departamento de Cauca (CINEP, 1991). Una escuela que entendía razones como la crisis que afectaba al departamento del Cauca, una crisis originada en la mala distribución de la tierra, la ausencia del estado y las fallidas reformas agrarias propuestas desde los años sesenta.

Estos tipos de educación campesina buscaban un desarrollo alternativo, a través de las denominadas expresiones solidarias de producción. Los encuentros generados a partir de los cuadros campesinos buscaban un intercambio cultural, técnico y social.

#### **5.4.2 Escuela nueva: Mejoramiento Cualitativo de la Educación Rural**

A finales de los años ochenta (1987) la Universidad de Caldas, el comité de cafeteros y la gobernación de Caldas, promueven el convenio de mejoramiento de la educación en el sector rural. El funcionario Humberto Montoya del comité de cafeteros de Caldas, en sus declaraciones manifiesta que: “El Estado tiene una gran facilidad para desmontarse, entregando sus responsabilidades a otras instituciones”. Además, agrega que la Federación Nacional de Cafeteros a través de sus comités viene ayudándole al Estado en la construcción de infraestructura educativa, afirmando también que las necesidades de los campesinos en la zona rural han sido satisfechas (Parra y Munévar, 1989).

Sin embargo, este funcionario habla de los métodos de enseñanza que no se acompañan con las escuelas construidas para la educación elemental y por tal razón, narra como a través de una maestra que fue formada en Pamplona (Norte de Santander), en la metodología de Escuela Nueva. Una metodología que para ese tiempo (1981) había arrojado según sus palabras en la calidad educativa y la cobertura. El funcionario

continúa comentando así las bondades de la metodología y la forma como esta maestra constituye una escuela rural cercana a Manizales con cinco grados y un total de 36 estudiantes.

Haciendo una referencia histórica al tema de La Escuela Nueva, como metodología educativa en las zonas rurales, es de importancia aclarar que esta se oficializó en Colombia alrededor del año 1975 y su mayor motivadora fue Vicky Corbert y otro grupo de maestros.

Finalmente, el funcionario del Comité de Cafeteros de Caldas manifiesta el interés de la Federación en invertir en los procesos de mejoramiento de la Calidad educativa y su apoyo al modelo de Escuela Nueva, así como la participación más activa de las comunidades. El funcionario expresa el interés del comité de cafeteros en mejorar los aspectos cualitativos de la educación, en vista de que el Estado es irresponsable ante tal obligación consagrada en la constitución. Así es visible la participación de sectores privados.

#### **5.4.3 Promotores Rurales**

*Programa de capacitación para promotores rurales. Marco teórico y metodológico*

La Escuela Superior de Administración Pública ESAP y la Fundación Friedrich Naumann para la Libertad<sup>18</sup>, un programa nacional de capacitación para promotores de desarrollo social rural, con la finalidad de ofrecer la formación complementaria en aspectos de desarrollo rural y conocimientos prácticos, prioritariamente a funcionarios públicos que trabajan en contacto directo con la población campesina, en actividades de mejoramiento económico y social. A este funcionario lo denominaron *promotor*, independientemente de su denominación administrativa institucional.

##### **5.4.3.1 Objetivos del programa.**

Con el fin de mejorar la situación socioeconómica del sector rural y apoyar concretamente la labor de las entidades estatales que están trabajando en este sector, el programa se propone los siguientes objetivos básicos:

- Elevar la motivación de trabajo de los funcionarios públicos en sus relaciones y acciones con la población campesina.

---

<sup>18</sup> Organización alemana (1958) sin ánimo de lucro, dedicada a la promoción y fomento de la liberación económica.

- Mejorar los conocimientos teóricos y prácticos para hacer más productiva y eficaz la ejecución de los Programas y Proyectos que las entidades del Estado desarrollan en bien del campesinado.
- Promover la mayor coordinación e integración institucional entre los funcionarios y entidades que participan en la implementación de los proyectos de desarrollo económico y social rural.

Este Programa, no solamente trata de mejorar la capacitación y el perfeccionamiento de los promotores de cada institución estatal que trabaja en el sector rural, sino que ha sido concebido y diseñado para contribuir con los esfuerzos gubernamentales de capacitación en la ejecución de los Programas de Desarrollo Rural Integrado y de Alimentación y Nutrición DRI-PAN.

#### **5.4.3.2 Dirección del programa.**

La dirección y ejecución del Programa es de responsabilidad de la Escuela Superior de Administración Pública. El instrumento de dirección es el Comité Decisorio, integrado por la Dirección de la ESAP, la Subdirección de Adiestramiento y el Coordinador, de una parte y por el Representante de Fundación Friedrich Naumann, por la otra.

El Comité decisorio es el órgano responsable de la fijación de las políticas relacionadas con la concepción, metodologías, publicaciones, negociación, organización y evaluación del Programa. Sus decisiones se toman por unanimidad. Dentro de la ESAP el Programa está asignado a la Subdirección de Adiestramiento.

#### **5.4.4 Programa de alfabetización en Colombia**

Fue a partir del año de 1967, que a nivel mundial se incentivó, y con mayor énfasis en los denominados países tercermundistas los programas de alfabetización a gran escala. Las razones expuestas van desde perspectivas económicas propuestas por la UNESCO, con un amplio apoyo por parte de la iglesia y sus jerarcas.

Así, el papa Pablo VI promulga el 26 de marzo de 1967 a través de una carta encíclica sobre *Populorum Progressio* (el desarrollo de los pueblos), en el que manifestó que “el hambre de instrucción no es menos deprimente que el hambre de alimentos: un analfabeto es un espíritu subalimentado. Saber leer y escribir, adquirir una formación profesional, es confiar en sí mismo y descubrir uno puede progresar con los demás” (Papa Pablo VI, 1967).

A modo de profundizar la intervención de la iglesia en las iniciativas de alfabetización, en el año de 1968 en visita papal a Colombia en el mes de agosto y gracias

a los esfuerzos de Acción Cultural Popular ACPO, convocó en el municipio cundinamarqués de Mosquera, un poco más de 300.000 campesinos.

En Colombia, el 23 de agosto de 1968, catalogado como *el día del desarrollo*, el papa Pablo VI en su discurso de peregrinación apostólica a Bogotá, dirigió su santa misa a los campesinos colombianos, en este, el pontífice resaltó:

porque conocemos las condiciones de vuestra existencia: condiciones de miseria para muchos de vosotros, a veces inferiores a la exigencia normal de la vida humana. No estáis ahora escuchando en silencio; pero oímos el grito que sube de vuestro sufrimiento y del de la mayor parte de la humanidad.

[...].

Pero hoy el problema se ha agravado porque habéis tomado conciencia de vuestras necesidades y de vuestros sufrimientos y, como otros muchos en el mundo, no podéis tolerar que estas condiciones deban perdurar siempre sin ponerles solícito remedio.

[...]

Y, con esta oportunidad exhortamos a todos los Gobiernos de América Latina y de los otros continentes, como también a todas las clases dirigentes y acomodadas, a seguir afrontando con perspectivas amplias y valientes, las reformas necesarias que garanticen un orden social más eficiente, con ventajas progresivas de las clases hoy menos favorecidas y con una más equitativa aportación de impuestos por parte de las clases más pudientes; en particular de aquellas que poseyendo latifundios no están en grado de hacerlos más fecundos y productivos.

[...].

Procurad estar unidos y organizaros bajo el signo cristiano, y capacitaros para modernizar los métodos de vuestro trabajo rural; amad vuestros campos y estimad la función humana, económica y civil de trabajadores de la tierra, que vosotros ejercitáis. (Pablo VI, 1968).

**Figura 7. Portada Diario El Campesino (1968)**

Nota. Foto tomada del diario El Campesino.

Como puede leerse la capacitación traducida en Alfabetización se postuló como una necesidad prioritaria para el mundo, para la población. De inmediato se generarían en los países latinoamericanos sendas campañas tendientes a alfabetizar. En efecto, el educador popular Luis Oscar Londoño Zapata, argumenta sobre el discurso del analfabetismo y la alfabetización que “se ha constituido a través de un proceso de producción asociada a las relaciones de poder, a niveles internacional e interno, y a los ajustes que han exigido los modelos de desarrollo económico y social” (Londoño, 1991, p. 19).

Para Londoño Zapata (1991):

La UNESCO ha asumido su responsabilidad de producir, legitimar, difundir el discurso sobre analfabetismo/alfabetización. Y lo ha hecho en cumplimiento de las funciones asignadas en el Acta Constitutiva de la Organización: “realizar gradualmente el ideal de una oportunidad igual de educación para todos, sin distinción de raza, sexo o condición económica y social”. O sea que, por constitución, la UNESCO tiene que producir un discurso en el que la alfabetización se inscriba en un proceso que asegure una “educación para todos” como derecho, y promover la creación de condiciones para que exista la posibilidad de ejercerlo, de hacerlo realidad en todos los Estados. Y es aquí, donde surge el problema del poder: la debilidad de la organización para evitar que los Estados hagan de este derecho una burla, practicando una política educativa de exclusión; las relaciones de poder al interior de cada uno de los Estados, que en el mundo capitalista, principalmente, mantienen condiciones

económicas, políticas y sociales que obstaculizan la verdadera universalización de la educación y el desarrollo cultural. (p. 20-21)

El Congreso Mundial de ministros de Educación para la liquidación del Analfabetismo, reunido en Teherán en 1965 se realizó en un marco en que se daban todas las condiciones para la legitimación de la *alfabetización funcional* como exigencia del ajuste de la educación a las necesidades de la modernización y el desarrollo, en un momento de integración al más alto grado del Sistema Capitalista Mundial. De ahí que esta concepción, la de *alfabetización funcional*, haya consolidado el polo que enfatiza la sociedad como centro de la educación de Adultos y la alfabetización.

El fundamento teórico de su conceptualización lo constituyen las teorías de los recursos y el capital humanos, que plantean que el mercado de trabajo es el que define las características educativas de la Población Económicamente Activa a través del pago diferencial a personas con distinto nivel educativo y, por tanto, será la mano invisible que regulará la demanda y la calidad de la educación en general.

En 1972 la UNESCO señalaba que el objetivo de la Alfabetización Funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad.

#### ***5.4.5 Fundación para la Aplicación y la Enseñanza de las Ciencias FUNDAEC***

##### **5.4.5.1 Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT.**

El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT es un programa de educación formal pero desescolarizado que surgió de los esfuerzos iniciados en 1974 por FUNDAEC, para contribuir con el progreso de las regiones rurales. El Sistema ha desarrollado una metodología que hace posible que cualquier individuo – joven o adulto- de la más remota región campesina pueda tener acceso a la educación secundaria. Además, esa manera creativa de socializar los beneficios de la educación se complementa con unos contenidos que, en forma novedosa también, organizan el conocimiento relevante, mucho del cual se genera en las experiencias que FUNDAEC realiza en las distintas áreas del desarrollo rural. De lo anterior se deduce que el SAT no surgió por sí mismo como un programa educativo aislado, sino dentro de un esfuerzo de desarrollo global, junto a la búsqueda simultánea de alternativas para la producción primaria y secundaria, y de esquemas de organización comunitaria que garantizaran no sólo el éxito de los proyectos económicos sino el progreso sostenido de las comunidades.

#### **5.4.6 Universidad rural: Aprendizaje sobre educación y desarrollo (1985)**

El trabajo que realizó el físico iraní Arbab, Farzam en Colombia, y el conocimiento que obtuvo a través de sus recorridos por el norte del Cauca, en el que identificó la escasa participación de campesinos en los programas educativos, le permitió aportar nuevas metodologías de enseñanza enfocada en la educación rural; con jóvenes agricultores, todos campesinos, creó un programa de bachillerato rural por medio del SAT, para “facilitar el acceso a la educación básica secundaria y media para los campesinos en el país” (FUNDAEC, 2020, párrafo, 6).

Asimismo, este físico propuso la creación de la Universidad Rural y así “promover el desarrollo comunitario y enseñar a partir de lo teórico y lo práctico” (párrafo, 8). Para 1974, se inició en Colombia el SAT que benefició a muchos campesinos, pero también, en este mismo año,

durante las deliberaciones preliminares sobre la naturaleza de los objetivos educativos de la universidad rural, se hizo evidente que las capacidades, instrumentos y materias de las universidades tradicionales no eran directamente aplicables a las condiciones de las regiones rurales: abordaban una realidad de otras sociedades y otras situaciones históricas, eligiéndose las carreras y profesiones con base en la tradición académica más bien que en el análisis de las necesidades sociales. Los fundadores de FUNDAEC consideraron que la estructura natural y exhaustiva del conocimiento había sido opacada por su división en disciplinas, cada una de las cuales había desarrollado sus propios conceptos sociales e ideología. El enfoque de una disciplina única al desarrollo rural fue claramente contraproducente y, para los profesores de FUNDAEC, un estilo interdisciplinario superficial no parecía constituir una alternativa” (Página 23)

Inicialmente concibieron a los promotores como funcionarios polivalentes que podían reemplazar, por ejemplo, a los promotores sanitarios en los servicios gubernamentales. Sin embargo, los promotores sanitarios y otros funcionarios que trabajaban a este nivel constituyen una porción insignificante de la población de una región, una o dos personas en cada pueblo. Dado que el grupo FUNDAEC concibió a los promotores como la base – el primer nivel de una pirámide – el grupo deseaba abarcar una mayor porción de la población joven. La educación básica se convirtió en el centro de atención, preparando promotores en el contexto de la educación universal. Nadie podía negar el derecho de los niños a aprender a leer y escribir, realizar operaciones



aritméticas y manejar información rudimentaria sobre la naturaleza y la sociedad. A estos requisitos de la educación básica, FUNDAEC añadió conocimientos específicos de agricultura, zootecnia, industria y hasta trabajo sanitario o social para permitir a los jóvenes del pueblo ganarse la vida y servir de recurso humano básico para el desarrollo de la aldea. Los promotores cesaron de ser considerados como trabajadores pagados y llegaron a considerarse como el producto de la educación básica. El Ministerio de Educación aceptó el currículo como equivalente a dos años de escuela secundaria, aunque algunos evaluadores lo consideraron más próximo a los tres a cuatro años, y los organizadores en la universidad rural comenzaron a experimentar con métodos que hicieran disponible esta educación a un número creciente de jóvenes de toda la región.

### **5.5 Retorno a la educación rural en Colombia**

Sería también en manos de la oficina de planeación del ministerio de educación nacional en 1998 que se publicaría un análisis sobre “los retornos a la educación en Colombia” (Medina y Moreno, 1998, p. ). Esto en palabras simples, da cuenta que tan productiva es la educación en términos de ingreso a medida que existen más años de escolarización. Como era de esperarse para el caso de la educación rural el panorama no podría ser más desesperanzador como lo indica el informe:

Los costos de oportunidad asociados a los altos niveles de pobreza que tiene la población del área rural, sustentan el diseño de políticas educativas que tengan en cuenta especialmente las condiciones de vida de su población, la pertinencia de la educación respecto a la tecnología del sector productivo rural es otro aspecto a considerar. No se puede seguir pensando la educación rural solamente como un proceso de formación académica, es necesario pensar en una educación que provea elementos de desarrollo humano que faciliten una verdadera inserción de la población al sector productivo, lo mismo que ayude al logro de mayores niveles de equidad de la sociedad y eviten la continua migración de la población del campo a las grandes ciudades (MEN, 1998, p.2).

Dicho estudio se desarrollaría en un período amplio de tiempo 1978 a 1996 y su registro se hizo en trece dominios o ciudades y zonas rurales, entre ellas se encontraban: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, Manizales, Pasto y Cartagena. Las variables que se tendrían en cuenta serían el género de los trabajadores y su posición ocupacional. Los retornos serían estudiantes en los niveles de primaria, secundaria y educación superior. También como se refleja en el informe se tendría en cuenta los

censos o Encuesta Nacional de Hogares (ENH), de los años 1978,1988, 1991 y 1996 que serían las líneas de base.

## Conclusiones

A modo de conclusión, es importante denotar que en coherencia con los objetivos planteados por esta tesis se precisa que:

La función enunciativa de las prácticas discursivas y no discursivas de la educación rural llevan a construir las denominadas reglas de formación de los enunciados que constituyen el objeto educación rural. Las primeras superficies de emergencia que permiten que emerja el objeto de estudio de la educación rural son las normas educativas, evidenciadas en leyes y decretos que dan forma y enuncian el objeto de la educación en el campo.

De acuerdo con lo anterior, al revisar el campo documental de la educación rural a través de la legislación educativa y al interrogar el presente de la educación en el campo, se evidencia que en el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional propuso construir una política educativa centrada en los ejes de la educación como derecho, la ruralidad y el concepto de territorio.

Lo verdaderamente significativo aquí, es que luego de cumplidos los quince años de promulgar la universalización de la educación primaria (2000 - 2015), aún existan comunidades en especial de los territorios rurales que no cuentan con el manifiesto derecho a gozar del “servicio educativo”.

Luego, el Ministerio de Educación al proponer una política educativa que permita la productividad económica y social como elemento esencial del denominado capital humano enmarcado en la estrategia del desarrollo humano. Sin embargo, esta mirada al presente de la educación rural contrastará con las revisiones y lecturas realizadas a través del trabajo documental realizado con la educación rural a mediados del siglo XX, pues tal como sucedió en los años cincuenta, aun hoy se sigue clamando por evidenciar un derecho de las comunidades rurales a la educación, que, a propósito, niega los usos y costumbres de estas y que desde el análisis arqueológico realizado posee rupturas y discontinuidades.

A partir de 1947 se hizo plausible la necesidad de *luchar contra la ignorancia* por medio de las radiodifusoras lideradas por ACPO y la radio Sutatenza, que buscaban en líneas generales que el fenómeno de mucho auge en su momento no contaminara las mentes de los campesinos con las ideas de Revolución propuestas por Cuba. Hoy en día aún existe una lucha contra el atraso, contra las posibilidades de las agremiaciones campesinas, contra sus luchas por el respeto a sus entornos rurales, contra el desplazamiento y el despojo de sus tierras. Sin embargo, la educación recibida no es

funcional al seguir produciendo la tierra, habitando el campo, la validación de sus derechos sobre sus tierras, la dignidad del campesino.

Se puede ver como la educación que se centró en la primera mitad del siglo XX en las cuestiones de saneamiento y salubridad, tendría una discontinuidad con la llegada de algunas misiones económicas y sociales al país.

Como era de esperarse el estandarte de estas misiones se encontraban centradas en el constructo denominado Desarrollo, esta sería una estrategia propuesta por los países denominados del tercer mundo y en el cual aquellos países que carecían de ciertos conocimientos científicos y tecnológicos estarían a expensas de un Subdesarrollo o en otras palabras a ser países o naciones tercermundistas.

Por supuesto estas intervenciones implicarían relaciones de poder ejecutadas por las naciones del primer mundo y una serie de organizaciones u organismos agenciados por la ONU y que tendrían una gran posibilidad de tomar parte de las políticas estatales a nivel mundial y que tendrían una fuerte repercusión en las decisiones políticas y económicas de las naciones intervenidas por países del primer mundo.

Estas relaciones de saber y poder también estarían gerenciadas con las estrategias del Desarrollo y un dispositivo de poder que guarda una estrecha relación con el concepto de educación, pero no es lo mismo. Este concepto o dispositivo es denominado la escolarización

**Tabla 6.** *Rejilla 1. Sujeto: Campesino*

<b>Sujeto</b>	<b>Subjetivación</b>
Campesinado como sujeto	Subjetivación de sí mismo y por parte de otros

Nota.

**Tabla 7.** *Rejilla 2. Cuerpo*

<b>Cuerpo</b>	<b>Territorio</b>
Cuerpo sujetado a dispositivos disciplinarios	Territorio que define y configura al sujeto

Nota.

**Tabla 8.** *Rejilla 3. Inclusión*

<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
Inclusión como sujetos útiles al desarrollo	Determinación de sujetos que impiden el desarrollo

Nota. *Rejillas de especificación de la educación rural*

**Perspectivas de la tesis.** La presente tesis se proyecta dentro de las investigaciones obligatorias y necesarias sobre el mundo rural y el campo de la educación, ya que existen diversos elementos de su historiografía que puede ser objeto de estudio y que pueden sugerir cambios y apuestas que vinculen a la población rural en la construcción de proyectos educativos más contextualizados y pertinentes.

A nivel personal resaltar la educación rural sigue siendo una motivación del trabajo con los estudiantes, padres y maestros en las instituciones educativas que como maestro y directivo he dirigido.

Como maestro e investigador es indispensable retomar la participación en la Mesa Nacional de Educaciones Rurales, que viene en Colombia siendo referente de mejoramiento del sector, equipo del cual en la etapa de investigación tomé parte, gracias a la referencia del Doctor y pedagogo Alberto Martínez Boom.

La mirada actual del campo requiere posiciones alternativas que le hagan posibilitador de formas de vida sustentadas en procesos agroecológicos, de conservación, de producción de alimentos orgánicos y por esta razón las prácticas educativas deben permitir que las comunidades educativas valoren el trabajo del campo y el conocimiento allí generado. Las dinámicas actuales que ponen acento en la población rural requieren hacer evidentes las apuestas realizadas por colectivos interesados en la vida del campo, de la producción de alimentos, en el retorno de tradiciones campesinas que reviven formas alternativas de vivir.

### Lista de referencias

- Acosta, A. (1975). Algunos conceptos sobre la planeación educativa en Colombia y las concentraciones de desarrollo rural. *Enfoques Colombianos*, (3), 32-61.
- Albeti, G. y Cotler, J. (1972). Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. *Instituto de estudios peruanos*. <https://cutt.ly/7CG4IRR>
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre Editores. <https://issuu.com/siglodelhombre/docs/she10043>
- ANUC Meta. (31 de marzo de 2017). *Historia*. Anucmeta.org. <http://www.anucmeta.org/index.php/anuc/historia>
- Arrubla, M. (1976). *La agricultura colombiana del siglo XX*. Ediciones Colcultura.
- Babilonia, R. (enero-junio de 2014). Centro de estudios para el desarrollo rural sustentable y la soberanía alimentaria. Estudios e investigaciones: Nueva ruralidad; enfoques y propuestas para América Latina. *Revista colombiana de geografía*, 23 (1), 189-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281829103006>
- Banrepcultural. (10 de septiembre de 2022). *Una red de Escuelas Radiofónicas en el contexto colombiano*. <https://cutt.ly/lCSTrWd>
- Banrepcultural. (10 de septiembre de 2022). *Así nació la empresa educativa de ACPO*. <https://cutt.ly/2CSP0lc>
- Betancur, A. (diciembre de 2016). El acuerdo de paz y los derechos territoriales indígenas y afrocolombianos. *Semillas*, (65-66), 30, 34. <https://cutt.ly/ZC4R4TY>
- Calva, J. (1988). *Los campesinos y su devenir en las economías de mercado*. Siglo XXI editores. <https://cutt.ly/dCBppfJ>
- Cataño, G. (enero de 1980). Sociología de la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 1-20. DOI:[10.17227/01203916.5034](https://doi.org/10.17227/01203916.5034)
- Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural. El caso de Boyacá*. Universidad Externado de Colombia. <https://cutt.ly/sCSDvSG>
- Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria CIRA. (octubre de 1971). *Informe preliminar del Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar*. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas IICA-CIDIA. <https://cutt.ly/MC5RKnV>
- Confederación General del Trabajo. (Marzo de 1976). Capitalismo dependiente y desarrollo agrario en Colombia. *Acción Campesina Colombiana*.
- Congreso de Colombia. (1903, 30 de octubre). Ley 39 de 1903. Instrucción Pública

- organizada y dirigida por la religión católica. Diario Oficial N° 11931. <https://cutt.ly/YCKswIb>
- Congreso de Colombia. (1927, 10 de noviembre). Ley 56 de 1927. Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial N° 20645. <https://cutt.ly/xCKfdfO>
- Congreso de Colombia. (1936, 30 de diciembre). Ley 200 de 1936. Régimen de tierras. Diario oficial N° 23388. <https://cutt.ly/wCBcnJq>
- Congreso de Colombia. (1944, 3 de diciembre). Ley 100 de 1944. Régimen de tierras. Diario oficial N° 25759. <https://cutt.ly/zCBvU47>
- Congreso de Colombia. (1968, 26 de enero). Ley 1 de 1968. Reforma Social Agraria. Diario oficial N° 32428. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1786063>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario oficial N° 41.214. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Congreso de Colombia. (1994, 3 de agosto). Ley 160 de 1994. Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino. Diario Oficial N°. 41479. <https://cutt.ly/pCNJHYI>
- Congreso de Colombia. (2007, 25 de julio). Ley 1152 de 2007. Estatuto de desarrollo Rural Y reforma del INCODER. Diario oficial N° 46700. <https://cutt.ly/zCNKs58>
- Cortes, A. y Vivas, A. (2021). *El desarrollo agrario en Colombia debates y políticas*. UNIMINUTO. <https://cutt.ly/RC4Gprd>
- Cruz, A. (s.f.). Informe de los trabajos realizados por el especialista en educación rural desde su llegada el 7 de enero al 15 de abril de 1955. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/aCGTpH9>
- Delgado, O. (1973). Ideologías políticas y agrarias en Colombia. Tercer Mundo.
- Díaz, J. [1960] (2000). *Proceso histórico de pueblos y parroquias de la Diócesis de Garzón. Neiva*. Fondo de Autores Huilenses. <https://archive.org/details/procesohistoricooodiaz/page/330/mode/2up>
- Dirven M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia, D., Peña, C, y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960_es.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2016). Tercer Censo

- Nacional Agropecuario Hay campo para todos. Tomo 1 Memorias. <https://cutt.ly/KCS9ZTy>
- DANE. (1981). Colombia estadística. Impreso en la División de Edición DANE. Bogotá D.E. Colombia septiembre de 1981.
- DANE. (1989). Colombia estadística. Impreso en la División de Edición DANE. Bogotá D.E. Colombia septiembre de 1989.
- DANE. (2016). *Tercer Censo Nacional Agropecuario Hay campo para todos. Tomo 2 Resultados*. <https://cutt.ly/zCS9oHo>
- DANE, (11 de septiembre de 2022). *Censo Nacional agropecuario 2014*. <https://cutt.ly/wCGBA6Q>
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la Transformación del Campo*. Presidencia de la República, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y Misión para la Transformación del Campo. <https://cutt.ly/NCA3mW7>
- Delgado, M. (2015). Andalucía y el desarrollo, el coste de una referencia equivocada ¿Qué desarrollo para Andalucía? Alternativas desde los movimientos sociales [ponencia]. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Sevilla, España. [https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_showpub.php?idpers=2809](https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=2809)
- Delgado, M. (2017). Reestructuración del sistema agroalimentario globalizado en el capitalismo terminal. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, otoño (139), 13-25. [https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2018/12/papeles\\_139.pdf](https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2018/12/papeles_139.pdf)
- Escobar, E. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
- Esteva, G. (junio de 1978). ¿Y si los campesinos existen? *Revista Comercio Exterior Bancomext*, 28 (6), 699-713.
- El Espectador (1980). Reunión del Comité Interamericano de Educación y Cultura, CIECC <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/462/4/RCE7.pdf>
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (enero-junio de 1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 1, (1), 53,69. <https://cutt.ly/LCG1koe>
- Fals Borda, O. (1973). *El hombre y la Tierra en Boyacá*. Ediciones Documentos Colombianos. <https://sentipensante.red/letras/el-hombre-y-la-tierra-en-boyaca/>



- Foucault, M. [1969] (2002). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.  
<https://cutt.ly/QCGMqtU>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.  
<https://cutt.ly/6CAoDzj>
- Foucault, M. (1997). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Fondo de Cultura Económica. <https://cutt.ly/9CZhatW>
- Foucault, M. [1975] (2003). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo Veintiuno Editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca.  
<https://cutt.ly/uCA2SpX>
- Franco, A. y De los Ríos, I. (julio-diciembre de 2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. *Cuadernos De Desarrollo Rural*, 8 (67), 93-119.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr8-67.race>
- FUNDAEC. (28 de septiembre de 2020). Amigos e instituciones despiden a uno de los pioneros de la educación rural. *Semana Rural*. <https://cutt.ly/ZC55WAo>
- García, O. (junio de 2012). Tendencias historiográficas sobre el problema agrario en Colombia siglo XX. *Revista de investigaciones UNAD*, 11 (1), 243-254.  
DOI:[10.22490/25391887.782](https://doi.org/10.22490/25391887.782)
- Grignon, C. (enero de 1975). La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado. *Revista Actes de la recherche en Sciences Sociales*, (1), 75-97.  
<https://cutt.ly/rCAOOxu>
- Grignon, C. (1981). La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado. En: R. Castel, J. Donzelot, M. Foucault, JP, Gaudemar, C. Grignon y F. Muel (Eds.), *Espacios de poder* (págs. 53-84). Las Ediciones de La Piqueta.  
<https://cutt.ly/yCAMYHZ>
- Gutiérrez de Pineda, V. (1959). El país rural colombiano. *Revista colombiana de antropología*, 7, 2-124. <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/REV-0915v7a01.pdf>
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. [1962] (julio de 2019). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social Tomo I*. Ediciones Tercer Mundo.  
<https://cutt.ly/OCZvo6u>
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. (julio de 2020).

- Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición.* <https://cutt.ly/jCBGaDx>
- Jaramillo, J. (1980). Documentos. Decreto Orgánico Instrucción Pública de 1870. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 1-47. DOI:[10.17227/01203916.5024](https://doi.org/10.17227/01203916.5024)
- Kaustky, K. [1974] (2015). La cuestión agraria. Estudio de las tendencias de la agricultura moderna y de la política agraria de la socialdemocracia. Marxists Internet Archive MIA. <https://cutt.ly/1CZGgph>
- Locatelli, R. (febrero de 2018). *La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa)
- Londoño, L. (1991). *El analfabetismo funcional: Un nuevo punto de partida*. Editorial Popular.
- López, H. (enero-junio de 2011). Lauchlin Currie y el desarrollo colombiano. *Criterio Libre*, 9 (14), 21-42. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/view/1229/953>
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2012 (57), 117-136. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss57/7/>
- Machado, A. (1986). El problema alimentario en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/49692>
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://cutt.ly/qCS4YjL>
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos Editorial. <https://cutt.ly/CCF9r3f>
- Martínez, A. (2010). Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821. Universidad Industrial de Santander. <https://cutt.ly/OCZP6ou>
- Martínez, A. (2014). Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo. En A.

- Martínez y J. Bustamante (Eds.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (págs 33-60). Prometeo Libros y Universidad Pedagógica Nacional. <https://cutt.ly/yCLFw7M>
- Medina, C. y Moreno, H. (1998). *Retornos a la educación en Colombia: un análisis regional*.
- Mejía, R. (15 de septiembre de 2022). Análisis/Crecimiento del sector: ¿Cómo aprovechar el 2015? *Portafolio*. <https://cutt.ly/IC4Oj70>
- Ministerio de Agricultura. (octubre de 1968). Campaña Nacional de organización campesina N° 5. Multilith. <http://bibliotecadigital.agronet.gov.co/bitstream/11348/3805/1/099.pdf>
- Nannetti, G. (s.f.). *Mensaje del Sr. Ministro de Educación*. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://cutt.ly/KCBU3oC>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1955). *Plan Quinquenal de Educación. Centro de documentación*.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1997). Evaluación del impacto del Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria. Colombia se construye en cada escuela. El gobierno de la gente. Ministerio de Educación Nacional MEN. (2001). *Ley 715 de 2001* [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Asociación Visión Visual. <https://cutt.ly/KCS2gwZ>
- MEN. (enero de 2008). Revolución educativa, plan sectorial 2006-2010. Documento N° 8. <https://cutt.ly/rCGVh4P>
- MEN. (2012). Secundaria activa. Ciencias Sociales grado noveno. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. <https://cutt.ly/LCBLJGV>
- Pablo VI (papa). (26 de marzo de 1967). *Populorum progressio* [el desarrollo de los pueblos]. Carta encíclica. <https://cutt.ly/sC5Vcpr>
- Pablo VI (papa). (23 de agosto de 1968). *Santa misa para los campesinos colombianos*. Peregrinación apostólica a Bogotá. <https://cutt.ly/BC5M6dy>
- Parra, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janes Editores. <https://cutt.ly/8CSA79h>
- Pérez, J. (septiembre de 2010). *Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la costa caribe*. Grupo de Memoria Histórica CNRR. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00M1WR.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M1WR.pdf)

- Perfetti, M. (agosto de 2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. REDUC y Universidad Pedagógica Nacional. <https://cutt.ly/gCGPdA5>
- Prada, A. y Arteaga, J. (abril-mayo, 1963). La escuela unitaria. *Revista del Instituto Prada, A.* (1974). La escuela rural unitaria. Ediciones del Ministerio de Educación Nacional. *Cooperativo de Educación Rural*, 2 (5), 23-40. <https://cutt.ly/HC49Ubu>
- Presidente de Colombia. (1941, 21 de marzo). Decreto 543 de 1941. Escuelas vocacionales de agricultura. Diario Oficial N° 24621. <https://cutt.ly/ECBOoqz>
- Presidente de Colombia. (1941, 7 de mayo). Decreto 858 de 1941. Sección de Educación Vocacional. Diario oficial N° 24657. <https://cutt.ly/fCBANV6>
- Presidencia de Colombia. (1963, 25 de julio). Decreto 1710 de 1963. Plan de Estudios de la Educación Primaria en Colombia. Diario oficial N° 31169. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf)
- Presidente de Colombia. (1967, 2 de mayo). Decreto 755 de 1967. Registro único de usuarios de servicios públicos y su asociación. Diario oficial N° 32225. <https://cutt.ly/XC5bbzD>
- Presidente de Colombia. (1970, 13 de marzo). Decreto 378 de 1970. Educación Primaria para Adultos. Diario oficial N° 33036. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036145>
- Presidente de Colombia. (1992, 14 de enero). Decreto 61 de 1992. Plan de universalización de la Educación Básica Primaria. Diario oficial N° 40278. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103467\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103467_archivo_pdf.pdf)
- Quintero, J. (1988). *¿Qué pasó con la tierra prometida?: Aspectos históricos de tenencia de la tierra; análisis comparativo de proyectos y leyes de reforma agraria en Colombia* Centro de Investigación y Educación Popular CINEP. <https://cutt.ly/GCBmvVQ>
- Ramírez, J. (1998). *Historia social de una utopía escolar: La educación en el Estado Soberano del Tolima, 1861-1886*. Fondo de Autores Huilenses. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30521>
- Ramírez, M. y Téllez J. (2006, 12 de enero). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *JLE*, 121 (36), 1-74. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Ramírez, R. (2004). Modernización del régimen laboral hacendatario. Un estudio sobre

- el impacto de reformas jurídicas en empresas rurales cafeteras, Líbano Tolima, 1950 -1965. *Cuadernos de desarrollo rural*, (51), 9-35.  
<https://www.redalyc.org/pdf/117/11705102.pdf>
- Richards, Ch. (1960). *Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135177>
- Rivero, J. (1999). *Educación y Exclusión en América Latina. Reforma en tiempos de Globalización*. Miño y Dav Editores.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173513>
- Soto, D. (2014). La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. FUDESA. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3013>
- Triana, A. (enero-junio de 2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 14 (18), 93 -118.  
<https://cutt.ly/mCGwqzM>
- Truman, H. (20 de enero de 1949). *Discurso inaugural*. Universidad Nacional de La Plata. <https://cutt.ly/YC6tpj9>
- UNESCO. (1958). Seminario regional de educación en América Latina: Educación Rural; Departamento de asuntos culturales, unión panamericana, Washington D.C. Segunda Edición
- UNESCO. (1973). La formación del personal de alfabetización funcional: Guía práctica; un método de formación para el desarrollo.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137678>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Foro Mundial sobre la Educación.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento a la EPT en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865>
- Villamarín-Pulido, L. (febrero de 2020). *Operación Marquetalia: Mitos y realidades del origen de las Farc*. Ediciones LAVP. <https://cutt.ly/BCZWrkq>
- Zapata, D. (13 de diciembre de 1872.) *Informe del Ministerio de Instrucción Pública*.  
<https://cutt.ly/xCBLczh>