

La Reorganización de las Instituciones Educativas su impacto sobre la Escuela Rural

Multigrado en el Municipio de Lenguaque (Cundinamarca)

Nelson Ernesto Giraldo Chavez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrado

Maestría en Educación

Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa

Bogotá, D.C.

2019

La Reorganización de las Instituciones Educativas su impacto sobre la Escuela Rural
Multigrado Municipio de Lenguaque (Cundinamarca)

Nelson Ernesto Giraldo Chavez

Trabajo de investigación presentado como requisito
Para optar por el título de Magister en Educación

Director

Luis Fernando Zamora Guzmán
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrado
Maestría en Educación
Énfasis de Evaluación y Gestión educativa
Bogotá, D.C.
2019

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. mayo de 2019

A Rosa, Juan Jacob, María Angel, Sara Daniela y Luciana, esposa e hijos que con paciencia y cariño me acompañaron en cada uno de los momentos de esta Maestría. A Diana, Gloria y Fredy mis apreciados compañeros y amigos. A Dios quien me ha rodeado de personas maravillosas y me regala bendiciones innumerables.


Agradecimientos

Recorrido este camino de la Maestría, quiero abrir un espacio para las personas que me han acompañado, que con paciencia han estado a mi lado, aportando de tantas formas a este logro académico, a la mente me llegan nombres propios, rostros, palabras, momentos, siento temor de olvidar a alguien, por lo que he decidido agradecer en general, rescatando solo algunos de estos nombres.

Gracias familia por tanto afecto y cariño, gracias, compañeros de maestría por su alegría y amistad, gracias, profesores por sus valiosos aportes en cada una de las sesiones y encuentros, reconocimiento muy especial para aquellos profesores que desbordaron el escenario académico, por su contante preocupación e interés por la persona llamada Nelson.


También agradezco a la Secretaría de Educación de Cundinamarca y dentro de la misma, a mis compañeros de la IED Nuestra Señora del Carmen, por todo su apoyo y compromiso diario a favor de nuestros estudiantes.

Agradecimiento total para el profesor Luis Fernando Zamora Guzmán por su paciencia, orientación y compromiso en la construcción del presente trabajo y de una visión llamada “escuela rural” que marca en buena parte mi quehacer como Rector.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad. Responsabilidad.</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La reorganización de las Instituciones Educativas su impacto sobre la Escuela Rural Multigrado en el Municipio de Lenguazaque (Cundinamarca)
Autor	Giraldo Chavez, Nelson Ernesto
Director	Luis Fernando Zamora Guzmán
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 155 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LEY 715; INSTITUCIÓN EDUCATIVA; POLÍTICA PÚBLICA; RURAL; EDUCACIÓN RURAL; ESCUELA RURAL MULTIGRADO.


2. Descripción
<p>Este proyecto de investigación se inscribe en la línea de educación rural, adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión escolar dentro del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; en el mismo se realiza un análisis sobre lo que ha implicado la implementación de la Ley 715 de 2001, para las sedes rurales multigrado, precisando que la Ley 715 plantea en términos generales la reorganización de las instituciones educativas. El estudio pretende establecer los elementos previstos que subyacen al crear la norma en cuestión, en otros términos, lo esperado de la Ley, pero además abordar a partir de los docentes de las sedes rurales multigrados, desde lo específico de su diario vivir profesional, en este escenario particular, lo que denominaremos no previsto, que emerge durante la implementación de la norma, y que definitivamente influye de una u otra forma en el ser y el quehacer de la escuela rural multigrado.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Universidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5	

3. Fuentes


- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual*. Perú: Tarea Gráfica Educativa.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial la muralla.
- Boix, R. (2011). ¿QUÉ QUEDA DE LA ESCUELA RURAL? *Profesorado*, 14 -23.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Constitución Política de Colombia 1991. (s.f.).
- Educación, M. d. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Educación, M. d. (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Escobar, A. (2014). *La Inversión del Desarrollo*. Popayán - Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Fernández, E. (2011). La Sociedad Rural y la Nueva Ruralidad. En E. Fernández, *La Sociedad Rural y la Nueva Ruralidad* (págs. 1 - 11).
- García, A. (2016). El pensamiento del profesor rural. *Tesis*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Ley 60 de 1993. (s.f.).
- Ley 715 de 2001. (s.f.).
- Ley General De Educación . (s.f.).
- Martín, F., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas Públicas*. San Martín- Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa. *Revista II PSI*, 123 - 146.

- Ministerio de Educación . (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (24 de Octubre de 2014). *Mineducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima- Perú: FIMART S.A.C. Editores e Impresores.
- Murillo. (s.f.). La Entrevista. *Metodología De La Investigación Avanzada*.
- Ortíz, L. (2012). *Diseño metodológico curso investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades.
- Pallares, F. (1988). Las políticas Públicas: El sistema Político en Acción. En F. Pallares, *Las políticas Públicas: El sistema Político en Acción* (pág. 141 a 161).
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas. En W. Parsons, *Políticas Públicas* (págs. 35 - 136). Mexico.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia*. Bogotá: PRO Y E C T O F A O – UNESCO – DGCS ITALIA – C I D E – R E D U C.
- Piñeros, L. J. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia*. Bogotá: Offset Gráfico Editores S. A.
- Subirats, J. (1994). *ANALISIS DE POLITICAS PUBLICAS*. Madrid: Impresión: Gráficas Jomagar. Móstoles (Madrid).
- Villar, R. (s.f.). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15*, 358-381.
- Zamora, L. (2005). *Huellas y Busquedas*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Zamora, L. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá: Editorial Códice Ltda.
- Zamora, L., & Mendoza, A. (2019). Entrevista. *Educación y cultura*, 78.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad. Al. Aprendizaje.</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5	

4. Contenidos

La investigación se presenta en 4 capítulos: el primero corresponde al marco teórico conceptual que inicia con los antecedentes en cuanto al análisis de la Ley 715 de 2001 en general, presentando los aportes de Perfetti (2003) quien establece un panorama de la educación para el sector rural en Colombia después de la Constitución Política de 1991 y Piñeros (2010) que muestra el resultado del análisis de los indicadores de calidad y cobertura, para poder visualizar los resultados en la gestión política hecha por el gobierno en materia de educación durante los años 2002 al 2009. Luego se realiza un acercamiento a las categorías de: ruralidad por ser este el contexto de la investigación, y con interés particular en el multigrado que se plantea como característica fundamental de la escuela primaria rural en Colombia. Se realiza una síntesis sobre los diferentes modelos y programas pedagógicos que se han desarrollado en nuestro país en lo rural. La otra categoría trabajada es la de políticas públicas, donde el interés principal es abordar la educación rural en la normatividad colombiana a partir de la Constitución de 1991. El capítulo dos, correspondiente a la metodología, inicia por fundamentar de forma específica, el enfoque investigativo del proyecto en cuestión: el enfoque cualitativo, donde se asume después la hermenéutica como método específico para la interpretación de los hallazgos encontrados, a partir de las herramientas seleccionadas para la recogida de la información dentro de dicho enfoque, para este caso, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Un tercer capítulo presenta los hallazgos ya aplicadas las herramientas investigativas. En este se visualizan, en concreto y sin ninguna interpretación, algunas de las posturas y pensamientos sobre los temas indagados, para nuestro caso frente a la escuela rural multigrado en general, el conocimiento de los diferentes aspectos de la Ley 715 de 2001 y la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa. el cuarto capítulo hace un balance y el análisis de lo encontrado en esta exploración. Para ello se hace uso de toda la fundamentación teórico conceptual previamente desarrollada y se muestran los aspectos previstos y no previstos de la Ley 715, según los maestros y lo positivo y negativo de esta Ley según los Directores de Núcleo, para terminar con las conclusiones propias de todo trabajo investigativo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enseñanza de Calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5	


5. Metodología

El análisis sobre lo que ha implicado la implementación de la Ley 715 de 2001, para las sedes rurales multigrado metodológicamente hablando se fundamenta el enfoque cualitativo, en la medida en que éste de forma holística permite comprender la escuela como un fenómeno social, donde los individuos asumen posturas y acciones que determinan la dinámica social de la escuela, que se ve enriquecida, transformada, afectada, no por las normas que la reglamentan en sí mismas, sino por la manera en que se asumen por parte de los actores escolares, y para nuestro caso específicamente los profesores.

Para los fines propuestos, se toma como base metodológica la hermenéutica ya que ésta permite, en gran medida, la comprensión de dicho fenómeno, tomando como herramientas básicas para la recolección de los datos a analizar la entrevista semiestructurada ya que con ella logramos acceder en un ejercicio dialógico con los profesores de la escuela rural multigrado; por otra parte y no como herramienta aislada, sino como forma de validación, profundización o contraste de lo hallado en la entrevista individual, se ejecuta la segunda herramienta, el grupo focal, el cual aparece como un espacio de opinión para captar el balance de los Directores de Núcleo sobre la implementación de la Ley 715 en el escenario denominado: escuela rural multigrado.

6. Conclusiones

La Ley 715 de 2001, se caracteriza por su afán de organizar el sector educativo, buscando una mejor estructura administrativa del mismo, y con esto incidir en la calidad de la educación, pero al realizarlo se hizo sin contar con la comunidad educativa, por ejemplo, sin los profesores, los cuales no solo permanecieron ajenos a su concepción, sino ahora a su implementación, a su vez se constata que las docentes asumen un grado muy importante de autonomía que se valida y justifica por la ausencia de los rectores en las sedes rurales multigrado, La Ley 715 le encargó a esta figura directiva formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución, pero al no reconocer la especificidad de los contextos rurales cuando se hizo la reorganización de las sedes, en cuanto a la dispersión geográfica, aspecto que dificulta el seguimiento permanente a las dinámicas de la escuela rural multigrado, es el profesor junto a la comunidad de la vereda quien sigue liderando los procesos. Es diciente el hecho de que los profesores consideren, en consonancia con su desconocimiento de las normas y programas para educación en general y para la educación rural en particular, que aspectos como la ampliación de la oferta educativa, el aumento de la tasa de cobertura neta, de la tasa de asistencia, la disminución de la deserción (todos objetivos de la Ley 715) son el resultado de dinámicas culturales y económicas del país, y no necesariamente a una intención pensada por parte del Estado de mejoramiento de calidad de la educación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

Elaborado por:	Nelson Ernesto Giraldo Chavez
Revisado por:	Luis Fernando Zamora Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	12	09	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	19
Problema objeto de investigación	22
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
Escenario de la investigación	25
Descripción del municipio: Lenguazaque	25
Descripción Física:	25
Límites del municipio:	25
Reseña histórica	26
Economía:	26
Vías:	26
Mapa 1. División política de Lenguazaque	27
Institución Educativa Departamental Nuestra Señora del Carmen	27
Sedes de la IED Nuestra Señora del Carmen	28
1. Marco teórico conceptual	30
1.1 Antecedentes	30
1.1.1 Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.	33
1.1.2 Una mirada a las cifras de la educación en Colombia, 2002-2009	36
1.1.2.1 Ha cambiado la forma como se presta el servicio educativo	36

1.1.2.2 El acceso y la cobertura.....	40
1.1.2.3 Permanencia y tránsito de los estudiantes en el sistema educativo.....	43
1.1.2.4 La calidad de la educación.....	44
1.1.2.5 Los docentes.....	45
1.1.2.6 Los recursos han aumentado.....	46
1.1.2.7 Anotaciones finales.....	47
1.2 Lo rural.....	50
1.2.1 ¿Qué es lo rural?.....	50
1.2.2 Lo rural en Colombia.....	54
1.2.3 Educación Rural.....	59
1.2.3.1 Instituciones educativas rurales.....	59
1.3 El multigrado en la educación básica primaria rural.....	68
1.3.1 Características generales escuela multigrado.....	71
1.3.1.1 La diversidad de edades.....	71
1.3.1.2 La autonomía del aprendizaje.....	72
1.3.1.3 La organización del aula.....	72
1.3.1.4 Los materiales para trabajar.....	73
1.3.1.5 El profesor.....	73
1.4 Los modelos flexibles para el trabajo en la escuela rural.....	74
1.5 Las políticas públicas.....	83

1.5.1 ¿Qué son las políticas públicas?.....	84
1.5.2 Características de las políticas públicas	87
1.5.3 Políticas públicas para educación rural	89
1.6 La educación rural en la normatividad.....	92
1.6.1 La Constitución Política de 1991	93
1.6.2 Ley 60 de 1993.....	96
1.6.3 Ley General de Educación	99
1.6.3.1 La Ley General de educación en términos generales:.....	103
1.6.4 Planes de Educación.....	104
1.6.5. Proyecto Educación Rural –PER	110
1.6.5.1 La fase I del PER.....	111
1.6.5.2 La fase II del PER	114
2. Diseño Metodológico.....	117
2.1 La escuela una realidad social.....	117
2.2 ¿Por qué el método cualitativo?	117
2.3 Las técnicas a utilizar	120
2.4 La entrevista.....	121
2.4.1 La entrevista semi estructurada.....	121
2.5 El grupo focal.....	123
2.6 Aspectos a indagar	124

2.6.1 La escuela rural multigrado.....	124
2.6.2 El conocimiento de los diferentes aspectos de la ley 715 de 2001	124
2.6.3 La experiencia de los profesores de la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa.	125
2.7 Población y muestra	125
2.8 Recolección y análisis de información.....	126
3. Resultados y síntesis	129
3.1 Resultados	129
3.1.1 Resultados de la entrevista semiestructurada.....	129
3.1.2 Resultados del grupo focal	144
3.2 Síntesis de los resultados de la entrevista semiestructurada (Profesores)	150
3.2.1 Frente a la escuela rural multigrado en general.....	150
3.2.2 Sobre el conocimiento de los diferentes aspectos de la Ley 715 de 2001.	152
3.2.3 De la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa.	153
3.3 Síntesis de los resultados del grupo focal (Directores de Núcleo).....	153
3.3.1 La reorganización del sector educativo.....	154
3.3.2 La financiación del sector educativo a partir del Sistema General de Participación.	154
3.3.3 Los cambios en la matrícula.....	155
3.3.4 La calidad de la educación, medida por las Pruebas SABER de 3° y 5° grado....	155

4. Balance y conclusiones	157
4.1 Balance.....	157
4.2 Conclusiones.....	162
4.3 Consideración Final.....	165
REFERENCIAS	167

Índice de Tablas

Tabla 1 Sedes IED Nuestra Señora del Carmen	28
Tabla 2 Criterios técnicos: distribución de recursos para educación. Ley 715.....	39
Tabla 3 La matrícula (2002 a 2005) ampliación de la oferta.....	41
Tabla 4 Anotaciones finales de la Ley 715. (Piñeros 2010).....	48
Tabla 5 Lo rural en el contexto histórico general	51
Tabla 6 Nociones de ruralidad en Colombia.....	54
Tabla 7 Evolución de la matrícula en Básica Primaria, total nacional y rural. Colombia: 1935 - 2012	62
Tabla 8 Sedes educativas rurales según el nivel educativo ofrecido	63
Tabla 9 Matrícula rural, según niveles educativos – Colombia 2017.....	64
Tabla 10 Categorías para atender educación de buena calidad.....	66
Tabla 11 La escuela multigrado: Contexto y posibilidad.	69
Tabla 12 Modelos y programas de educación para la población rural en Colombia.....	75
Tabla 13 Modelos Educativos flexibles actualizados según El Ministerio de Educación Nacional	81
Tabla 14 Características de las políticas públicas.....	87
Tabla 15 Aspectos fundamentales de la Ley 60 en cuanto a educación.	96
Tabla 16 Planes decenales de educación en Colombia a partir de 1990.....	105
Tabla 17 La Fase I del PER	111
Tabla 18 Componentes del PER I.....	113
Tabla 19 Componentes del PER II.....	115
Tabla 20 Características de la entrevista semiestructurada.....	122
Tabla 21 Resumen informativo sobre la muestra de profesores	126

Tabla 22 Interpretación de los datos cualitativos.....	127
Tabla 23 Balance de los profesores de las sedes rurales multigrado sobre la reorganización de las Instituciones Educativas.	157
Tabla 24 Lo positivo y lo negativo de la implementación de la Ley 715 para las sedes rurales multigrado, visión y balance de los Directores de Núcleo.	161

Introducción

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación de educación rural, adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión Escolar del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Pretende generar un aporte para la línea y una profundización a lo que ha implicado la implementación de la Ley 715 de 2001, para las sedes rurales multigrado, precisando que la Ley 715 plantea en términos generales la reorganización de las instituciones educativas, con dos propósitos centrales:

El primero apuntaba a reducir la desarticulación de la oferta educativa, que dificultaba la transición de los estudiantes entre niveles educativos, especialmente en las zonas rurales. Así, los estudiantes que terminaban los grados quinto y noveno veían restringidas sus posibilidades de matricularse en los grados sexto y décimo, respectivamente. El segundo propósito consistía en reducir el tamaño del sistema educativo público que, entonces, estaba conformado por cerca de 45.000 establecimientos educativos. (Piñeros, 2010, pág. 6)

El presente estudio pretende establecer los elementos previstos que subyacen al crear la norma en cuestión, en otros términos lo esperado de la Ley, pero además abordar a partir de los docentes de las sedes rurales multigrados, desde lo específico de su diario vivir profesional, en este escenario particular, las posibles consecuencias de la implementación de la norma, a lo que denominaremos no previsto, que emerge durante la implementación de la norma, y que definitivamente influye de una u otra forma en el ser y el quehacer de la escuela rural multigrado, complementándolo con un balance de los Directores de Núcleo¹, que desde una visión más general enriquezcan al propósito de nuestro estudio.

¹ Los Directores de Núcleo en Cundinamarca a partir de la implementación de la ley 715 de 2001, desaparecen como directivos docentes encargados de concentraciones escolares en los municipios.

Inicialmente daremos una mirada a lo que se ha escrito sobre la ley 715, en lo que concierne al sector educativo, centrando nuestro interés en evidenciar qué se plantea para el escenario rural específicamente. En el texto de Mauricio Perfetti (2004) revisaremos lo esperado de la Ley. Con el texto de Luis Jaime Piñeros (2010), daremos cuenta de un balance de la implementación de la norma entre los años 2002 a 2009, encontrando en estos dos textos la ruta y los elementos pertinentes para realizar nuestro balance.

Para lo anterior, la investigación presente hará un acercamiento desde la metodología cualitativa, con el interés y la intención de comprender la escuela como un fenómeno social, donde los individuos asumen posturas y acciones que determinan la dinámica específica de la escuela, que se ve enriquecida, transformada, afectada, no por las normas que la reglamentan como tales, sino por la manera en que se asumen por parte de los actores escolares, y para nuestro caso específicamente los profesores.

Por otra parte, se realiza una contextualización teórica que da cuenta de lo que es e implica la reorganización de las Instituciones Educativas para las sedes rurales multigrado. inicialmente se plantea un panorama general de las políticas públicas y sus características, luego pasamos a mirar si en Colombia se ha tratado el tema de la educación rural como parte de alguna política pública, para esto realizamos un recorrido desde la Constitución Política de 1991, destacando su espíritu y deseo de descentralización del Estado, factor determinante para entender la creación de la Ley 715.

Es fundamental revisar lo referente al sector educativo rural en la normatividad por lo que realizamos la revisión en la Ley General de Educación, la Ley 60, los Planes de Desarrollo para Educación, que surgen después de la Constitución de 1991, finalizando con los programas específicos de educación para el sector rural.

A continuación, se toma como categoría de análisis, la educación rural multigrado, razón por la cual se postulan las posiciones dadas frente a lo que es e implica la ruralidad, lo rural en Colombia, la educación básica primaria rural en nuestro país, y el contexto multigrado.

Colocar lo rural multigrado en el centro de la presente investigación se plantea en una doble vía: por una parte, reconocer la especificidad de lo que es e implica la educación rural multigrado, con sus características, realidades y proyecciones, y por otra, considerar la imperiosa necesidad de pensar y construir la educación dentro del ámbito rural multigrado, no desde la insistente idea de marginalidad, o desde lo urbano como a ruta a seguir, sino desde su misma naturaleza, desde el escenario de lo posible en medio de lo diferente.

Problema objeto de investigación

En Colombia se menciona de manera reiterativa la importancia de la educación, se le designa como pilar fundamental para la construcción de una sociedad justa, democrática, incluyente en todos los escenarios, también se reconocen las particularidades y necesidades de la educación en los sectores rurales, pero esto no pasa de ser un discurso de buena intención, pues en la realidad las políticas y acciones del Estado, en su afán por cumplir con indicadores económicos impuestos a nivel externo, no aporta a una educación digna y de calidad para todos los sectores sociales, se preocupa por estandarizar y parametrizar procesos, desconociendo en muchas ocasiones a la escuela y a sus actores.

Los estudios que dan cuenta de la educación rural, y específicamente los dedicados a la escuela rural multigrado en particular, generalmente hacen énfasis en los programas y modelos pedagógicos flexibles, es importante destacar que no se logró evidenciar estudios que den un balance del profesor rural acerca de la implementación de dichos programas y de las políticas públicas de las cuales se desprenden una serie de normas, ejemplo la Ley 715 de 2001, que sin ser particulares para lo rural multigrado, a la hora de su implementación inciden y afectan este escenario.

Nuestro escenario de investigación es el del multigrado en la educación básica primaria rural, por lo que en el presente trabajo realizamos una serie de precisiones y caracterizaciones del mismo, podemos afirmar que el maestro de la escuela rural multigrado se desempeña en un ámbito diferente y diferenciado de otros escenarios educativos, esto valida la necesidad de hacer evidente este escenario, ya que de su conocimiento depende en gran medida la pertinencia de las acciones administrativas y pedagógicas que se implementen para esta realidad.

Al revisar los Planes de Educación que surgen después de la Constitución de 1991, y el Proyecto de Educación Rural (PER) en sus dos fases, se pueden observar lineamientos, perspectivas, programas para lo que es e implica la educación rural, muchos de estos parten de una idea de la realidad y no precisamente de la realidad misma, es aquí donde se valida de manera determinante en nuestro trabajo, permitir al profesor de la escuela rural multigrado el dar razón de la implementación de estos lineamientos, perspectivas, programas, normas, en su ámbito de trabajo.

Resulta absolutamente pretencioso abordar en un trabajo como el presente, la totalidad de estos lineamientos, programas, normas, y su incidencia en la escuela rural multigrado, dado lo anterior nos vamos a centrar en indagar con los profesores de estas sedes y los Directores de Núcleo, lo que ha implicado para las escuelas rurales multigrado la implementación de la Ley 715 de 2001, y de esta específicamente lo referente a la reorganización de las Instituciones Educativas.

En ese orden de ideas, la preocupación relevante para el presente trabajo se centra, precisamente, en el pensamiento del profesor rural sobre los posibles cambios que se dan cuando las escuelas rurales multigrado pasan a ser sedes de una Institución Educativa, lo cual se expresa en la siguiente pregunta ¿Qué ha implicado para las escuelas rurales multigrado la implementación de la Ley 715 de 2001, y de esta específicamente lo referente a la reorganización de las Instituciones educativas?

Es claro que existen lineamientos y normatividad para lo que es e implica la educación rural, sin embargo, por más directrices que se tengan frente a la educación rural por parte de los entes gubernamentales encargados de su desarrollo, si estos no responden a la realidad estarán destinados al fracaso, y esta realidad puede y debe ser visibilizada, desde la comunidad

educativa, para nuestro caso desde uno de sus protagonistas “el profesor”, quien está inmerso en la realidad de la escuela y sus múltiples aristas.

Objetivo general

- Analizar críticamente la escuela rural multigrado del municipio de Lenguazaque en cuanto a la reorganización de las Instituciones Educativas, implementada con la Ley 715 de 2001.

Objetivos específicos

- Determinar lo previsto y no previsto de la implementación de la Ley 715 en la escuela rural multigrado.
- Establecer un balance del proceso de implementación de la ley 715 en lo referente a la reorganización de las sedes rurales multigrado en torno a una Institución Educativa.
- Reconocer lo positivo y negativo de la implementación de la Ley 715 en la escuela rural multigrado, a partir de la visión de los Directores de Núcleo.

Escenario de la investigación

El presente estudio se realiza en la Institución Educativa Departamental (IED) Nuestra Señora del Carmen del Municipio de Lenguazaque, donde el autor del trabajo se desempeña como Rector, lo que ha determinado en gran medida el interés por la escuela rural multigrado, ya que tanto en la IED como en el municipio esta realidad resulta predominante para el sector educativo.

Descripción del municipio: Lenguazaque

Fecha de Fundación: 1437/03/13. Nombre del Fundador: Gonzalo Jiménez De Quesada

Descripción Física:

Lenguazaque es un municipio de Cundinamarca (Colombia), ubicado en la Provincia del Valle de Ubaté, se encuentra a 155km de Bogotá. Lenguazaque en lengua chibcha quiere decir "fin de los dominios del zaque o faja de tierra del zaque, porque allí venía a descansar el zaque de Tunja y posiblemente a remojarse en las aguas termales de agua caliente.

Límites del municipio:

Lenguazaque limita con Cucunubá, Ubaté, Guachetá, Ventaquemada y Choconta.

Extensión Total: 154 Km²

Altitud de la Cabecera Municipal (Metros sobre el nivel del mar): 2589

Temperatura Media: 14°C

Reseña histórica

Sobre la fundación del pueblo a la manera de los españoles en el que se congregaron esas dispersas rancherías no se tienen noticias ni de su trazado o rectificación urbana, hecho que debió ocurrir con posterioridad al 20 de noviembre de 1559 cuando el oidor Tomás López prescribió la instrucción sobre la formación de nuevos pueblos indios. El primer encomendado de Lenguazaque fue Lázaro López Salazar.

Como hecho notable se considera esta que 1780 fue erigido municipio con su antiguo nombre de Lenguazaque, pues anteriormente se llamaba Sevilla. En 1844 Lenguazaque y Guachetá aparecen segregados de la provincia de Tunja y agregados al cantón de Ubaté de la de Bogotá.

Dentro de los datos históricos recordados por la población está que la iglesia antigua fue demolida en 1958, y se inició la actual con el párroco Juan Evangelista Piñeros, inaugurada en 1963.

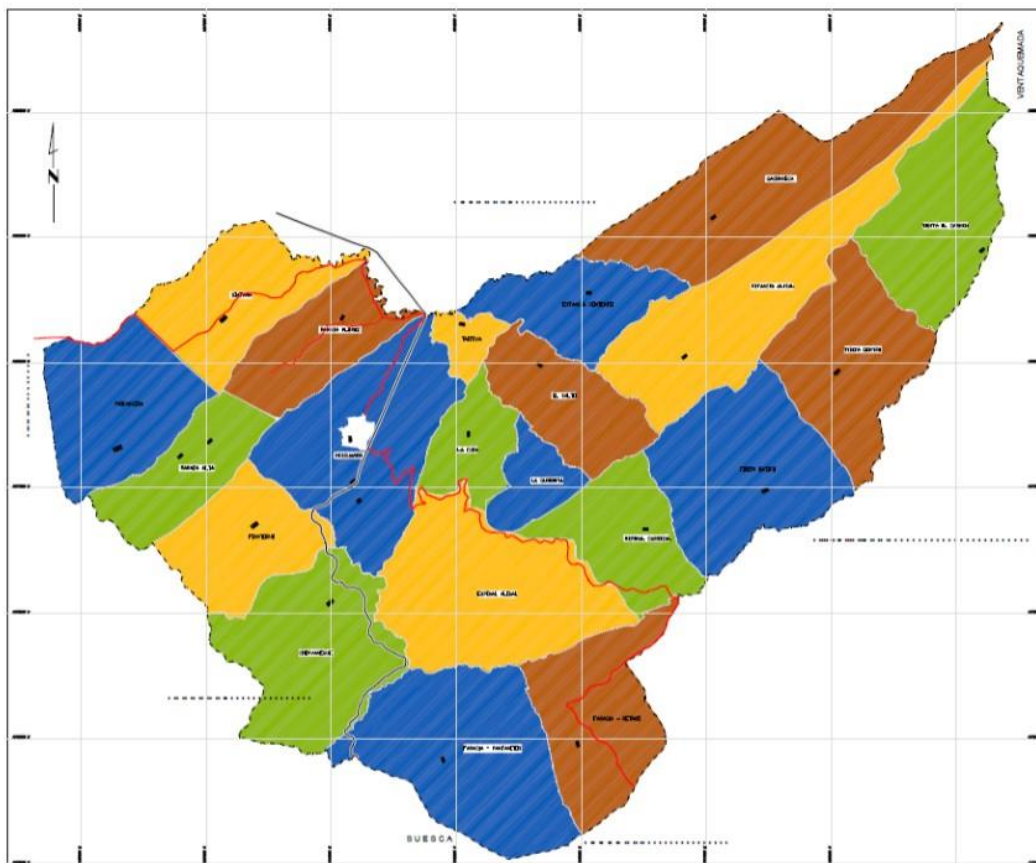
Economía:

La economía se fundamenta en las siguientes actividades productivas: la extracción de carbón, la ganadería y la agricultura; es posible encontrar variedad de productos como la papa, arveja, remolacha, cebolla, etc., además de productos lácteos como el queso.

Vías:

Hay tres rutas para llegar al Centro Urbano: la principal por vía parcialmente pavimentada, excepto en algunos tramos cortos desde el Municipio de Ubaté y dos alternas por vía destapada desde los municipios de Villapinzón o Cucunubá.

Mapa 1. División política de Lenguazaque



Institución Educativa Departamental Nuestra Señora del Carmen

El colegio inicia en el año 1966 con 14 alumnas y un curso 1º, en 1969 fue aprobado el ciclo básico de 1º a 4º Bachillerato Integrado, en 1978 salió la primera promoción de Bachilleres, en 1999 Resolución No. 000209 del 29 de marzo expedida por la Secretaria de Educación de Cundinamarca, se integran en una sola Institución Educativa los establecimientos educativos: Colegio Departamental Nuestra Señora del Carmen, Concentración Urbana General Santander y Jardín Infantil.

Sedes de la IED Nuestra Señora del Carmen

La IED Nuestra Señora del Carmen está conformada por diecisiete sedes, quince de estas sedes son rurales y dos sedes urbanas, distribuidas y caracterizadas así:

Tabla 1 Sedes IED Nuestra Señora del Carmen

Sede	Grados	Estudiantes matriculados año 2019	Número de profesores
Colegio Departamental Rural Nuestra Señora del Carmen	6° a 9° 10° y 11° Técnica en seguridad minera	590	24
Escuela Urbana General Santander	1° a 5° Escuela tradicional	292	10
Jardín Infantil (Urbano)	Preescolar	40	2
Escuela Rural Paicaguaita	Preescolar a quinto Multigrado	17	1
Escuela Rural Siatama	Preescolar a quinto Multigrado	12	1
Escuela Rural Camilo Torres	Preescolar a quinto Multigrado	39	2
Escuela Rural Ramada Flores	Preescolar a quinto Multigrado	12	1
Escuela Rural Taitiva	Preescolar a quinto Multigrado	22	1
Escuela Rural Salitre	Preescolar a quinto Multigrado	10	1
Escuela Rural Domingo Sabio	Preescolar a quinto Multigrado	8	1
Escuela Rural El Salto	Preescolar a quinto Multigrado	32	2
Escuela Rural Estancia Alisal	Preescolar a quinto Multigrado	14	1
Escuela Rural El Contenido	Preescolar a quinto Multigrado	14	1
Escuela Rural Gachaneca	Preescolar a quinto Multigrado	18	1
Escuela Rural Tibita Hatico	Preescolar a quinto Multigrado	62	3
Escuela Rural Tibita El Carmen	Preescolar a quinto Multigrado	45	3
Escuela Rural Tibita Centro	Preescolar a quinto Multigrado. 6° a 9° Postprimaria. 10° y 11° Media Rural	170	8
Total		1365	63

Fuente: Simat 2019

Atendiendo a los datos arriba expuestos y teniendo en cuenta que dicha distribución poblacional y de las sedes en general responde a criterios puramente territoriales, se puede

establecer que los estudiantes rurales que componen la IED Nuestra Señora del Carmen son cerca del 80% del total de la población para dicha Institución en general, asumiendo a los estudiantes de la sede General Santander y Jardín Infantil como los únicos pertenecientes al sector urbano.

Ahora bien, si realizamos una mirada más precisa a la procedencia geográfica de los estudiantes de la Sede principal del Colegio, podemos constatar que, de los 590 estudiantes, 276 de ellos viven en el casco urbano, destacándose 314 estudiantes provienen del sector rural. Para el año 2019, tenemos 622 estudiantes provienen del sector urbano, esto es un 45%, y 736 estudiantes que provienen del sector rural, para un 55%.

También es fundamental notar que, de las diecisiete sedes en catorce se presenta la realidad multigrado, escenario ideal para indagar sobre el tema de nuestro trabajo, la reorganización de las Instituciones Educativas y la escuela rural multigrado.

1. Marco teórico conceptual

1.1 Antecedentes

La reorganización de las Instituciones Educativas planteada por la Ley 715 de 2001, se desarrolla en un escenario temporal relativamente reciente y además cuentan con un grado considerable de especificidad, lo que incide de manera importante al revisar lo que de este tema se ha escrito hasta el momento, cuestión que se complejiza más cuando la lectura deseada tiene como foco el escenario rural multigrado. Sin embargo, para el presente trabajo contamos con algunos referentes de gran interés, que nos ubican en las características de la Ley 715 y su implementación, y nos dan bases para el desarrollo del presente trabajo cuyo foco esencial es la integración de las sedes rurales multigrados alrededor de una sede principal.

La tarea de analizar una Ley parece invitar a tener en cuenta varios planos, por una parte, el discursivo, es decir lo que dice expresamente la ley, que nos permite entender qué se propone y cómo hacerlo. El otro plano para tener en cuenta es el de la aplicación o implementación, lo que de ella se desprende, que existe y surge cuando se da su puesta en práctica, pensamos aquí en lo que pasa cuando una norma, una política pública, aterriza en una realidad económica, social, política, cultural, específica.

Encontrarse un nuevo punto de partida, un nuevo enfoque capaz de reconstruir el análisis de los productos de la acción estatal y relacionarlos con el cada vez más complejo mundo de acciones e interacciones entre actores sociales e instituciones públicas (Subirats. 1994, p.39)

Son estas interacciones entre actores sociales y las Instituciones públicas las que de manera definitiva nos interesa ver en el presente estudio, esperamos superar el plano discursivo de un texto legal, y poder aterrizar la norma en un contexto específico de implementación, la escuela rural multigrado.

Como ya se planteó, la Ley 715 se desarrolla en un tiempo específico, desde el año 2002 hasta nuestros días. Es necesario reconocer que en este periodo se presentan una serie de situaciones de diferente índole que afectan el escenario educativo en Colombia, y por supuesto, el contexto rural lo cual determina su interpretación y análisis.

Algunas de estas situaciones que por supuesto surgen décadas atrás y resultan determinantes para el escenario educativo colombiano son, por ejemplo, las políticas neoliberales, que han ubicado la educación como un servicio, regulado en términos económicos por la oferta, la demanda, la competitividad, en función de los procesos de globalización. A nivel político la idea de un Estado que debe fortalecer su aparato armado, para dar respuesta al conflicto militar interno, caracterizado por la beligerancia de diferentes actores. En cuanto a lo cultural, la incidencia de los medios de comunicación en la cotidianidad de la población, la apertura y reconocimiento a múltiples formas de pensar y actuar, logrando así valor lo referente a la pluralidad de la sociedad.

...toda política pública es definida subjetivamente por el observador, comprendiendo normalmente un conjunto de decisiones relacionadas con una variedad de circunstancias, personas, grupos y organizaciones. El proceso de formulación y puesta en práctica de esa política se desarrolla en un cierto período de tiempo y puede comportar la existencia de diversos subprocesos. (Subirats, 1994, pág. 42)

En esta parte del escrito nos valemos de textos cuyos autores han puesto su atención en la educación vista a partir de la Ley 715 y nos dan la posibilidad de entrar en contexto de la misma, dando prioridad a lo que se refiere a sus objetivos en cuanto a política pública, es decir lo que se espera lograr en unos determinados tiempos y escenarios.

Los objetivos de la política pública suelen estar definidos desde sus primeros pasos, aunque su posterior desarrollo puede ir modificando esos mismos objetivos originales. Los resultados finales deberán ser contrapuestos a las primeras intenciones (...) No pueden marginarse tampoco del análisis las disposiciones o conductas de los formuladores e implementadores de esta. (Subirats, 1994, pág. 42)

Al buscar textos que pueden considerarse como antecedentes al tema propuesto en este trabajo, vemos que más que análisis de la Ley 715 en cuanto a su incidencia en el escenario educativo, Esta se utiliza como referente legal, para entender las características de la educación en Colombia durante los últimos años y por lo tanto se retoma textualmente lo escrito en esta norma. Esto lo encontramos en variedad de informes, artículos y otro tipo de textos. Sin embargo, hay dos documentos que aportan significativamente a nuestro interés particular que es la Ley 715 de 2001:

- Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia². Preparado por Mauricio Perfetti (2004).
- Una mirada a las cifras de la educación en Colombia, 2002-2009, de Luis Jaime Piñeros (2010).

Dado lo anterior tomaremos para nuestro estudio estos dos referentes, ya que nos permiten visualizar lo previsto por la norma (Perfetti, 2004) y el análisis de su implementación entre los años 2002 a 2009 (Piñeros, 2010), lo cual da un panorama general para nuestra intención de ver la incidencia de la Ley 715 en el escenario denominado escuela rural multigrado.

² Hace parte de un informe realizado como proyecto de Fao, Unesco – Dgcsitalia– Cide – Reduc, titulado, Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.

1.1.1 Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.

El texto de Mauricio Perfetti busca presentar un panorama de la educación para el sector rural en Colombia después de la Constitución Política de 1991, el autor realiza la revisión de las fuentes más relevantes para dar razón de la situación educativa, social y económica de las zonas rurales del país a partir de la década de los noventa, haciendo énfasis en las experiencias educativas más importantes implementadas para la escuela rural.

El estado del arte describe el contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano, el cual señala severas falencias, en especial la elevada pobreza en que vive gran parte de su población, lo cual es fundamental para entender mejor el desempeño de la educación básica en estas zonas. (Perfetti, 2003, pág. 163)

Para el autor se presenta un panorama complejo en cuanto a las necesidades del sector rural, y las profundas diferencias con el sector urbano, pero reconoce una serie de avances y posibilidades,

...a pesar de las enormes carencias del sector rural y de las marcadas diferencias en la mayoría de los indicadores socioeconómicos y educativos en relación con su contraparte urbana, este sector viene consolidando quizás las experiencias más importantes en materia educativa en cuanto a modelos eficaces y pertinentes, a juzgar por los importantes resultados en términos de cobertura y calidad. (Perfetti, 2003, pág. 163)

El autor presenta cuatro capítulos, en los que desarrolla los aspectos socioeconómicos más importantes de los sectores urbano y rural, con una caracterización global del sistema educativo en Colombia, a partir de indicadores tales como analfabetismo, escolaridad de la población, eficiencia del sistema, asistencia escolar y calidad de la educación.

Es fundamental tener presente que el texto de Perfetti se elaboró en el año 2003, tan solo un año después de la aparición de la ley, lo cual determina un escaso tiempo de implementación de esta, y nos ubica en el plano de la intencionalidad de la norma, donde difícilmente se pueden ver sus alcances y/o limitaciones reales. La importancia del texto radica en que nos permite leer lo que se esperaba de la ley.

Entrando en materia, Perfetti hace referencia a la Ley 715 en cuanto al aporte que esta hace al proceso de descentralización del sistema educativo en Colombia, con precisión en cuanto a actores y competencias,

En términos generales, la nación asume la orientación y regulación del sector educativo, en tanto que los departamentos, distritos y municipios responden por la prestación del servicio público de la educación. Finalmente, cada institución educativa, representada por su rector, es responsable de la calidad de la educación impartida. (Perfetti, 2003, pág. 174)

Perfetti enfatiza en que a finales de los noventa dentro de la política para la educación es fundamental el “Plan de Reorganización del Sector Educativo”, el cual apunta de manera concreta a mejorar la oferta de la educación pública y optimizar aspectos tales como: el de la infraestructura, la redistribución de los recursos humanos, físicos y financieros.

El plan busca incrementar la cobertura del servicio educativo mediante una mejor distribución y utilización del factor humano vinculado al sector...establece normas para promover la equidad interregional en la asignación de los recursos provenientes de transferencias nacionales y recursos propios de las entidades territoriales. Con estas medidas se busca ampliar la cobertura a más de un millón de niños y jóvenes excluidos del sistema, fortalecer la gestión educativa de las entidades territoriales e intervenir los grupos históricamente más desfavorecidos en el acceso a la educación. (Perfetti, 2003, pág. 190).

El autor muestra con claridad que la Ley 715 de 2001 reforma radicalmente la Ley 60 de 1993 en relación con la distribución de las competencias de la nación y las entidades territoriales y la asignación y distribución de los recursos del situado fiscal en educación, siendo este el aspecto generalmente más relevante de la norma cuando se realiza una caracterización de esta.

Esta Ley se origina en el supuesto de que la Ley 60 de 1993 permitió un incremento significativo de los recursos financieros para las regiones y localidades, pero este incremento no fue consecuente con las metas esperadas en calidad y cobertura de la educación. (Perfetti, 2003, pág. 190)

Perfetti identifica cinco estrategias de la Ley 715 para incidir de manera positiva sobre los indicadores de calidad y cobertura:

- Continuar y ampliar los procesos de descentralización;
- Determinar de forma precisa las responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno,
- Establecer la distribución de recursos en función de las necesidades del servicio;
- Fortalecer las Instituciones Educativas, mediante una reorganización de sedes; y
- Aplicación de normas que permitan la racionalización de la estructura del sector.

El autor resalta tres criterios de distribución de los recursos destinados a la educación:

1. El criterio de población atendida: la nación determina en forma anual la asignación por alumno atendiendo los niveles educativos (preescolar, básica y media) y las zonas rural y urbana. Esta asignación se multiplica por la población atendida con recursos del Sistema General de Participaciones en cada municipio y distrito. Este resultado se denomina participación por población atendida y constituye la primera base para la asignación de recursos del Sistema General de Participaciones.

2. El criterio de población por atender en condiciones de eficiencia se asigna a cada distrito o municipio una suma residual que se calcula así: se toma un porcentaje del número de niños en edad escolar que no están siendo atendidos por el sistema educativo y se multiplica por la asignación de niño por atender que determine la nación, con prioridad a las entidades territoriales que presentan menores coberturas en educación.
3. Finalmente, el criterio de equidad dispone asignar a cada distrito o municipio una suma residual que se distribuirá de acuerdo con el indicador de pobreza. (Perfetti, 2003, pág. 191)

El texto de Perfetti aporta al presente estudio en la medida que describe el contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano, señalando aspectos tan importantes y determinantes como la elevada pobreza en que vive gran parte de su población, lo cual es fundamental para entender mejor el escenario de aplicación de la Ley 715 de 2001, lo previsto y no previsto para la realidad de la escuela rural multigrado.

1.1.2 Una mirada a las cifras de la educación en Colombia, 2002-2009

Ahora pasemos al texto de Luis Jaime Piñeros (2010), en el cual se pretende mostrar el resultado del análisis de los indicadores de calidad y cobertura, para poder visualizar los resultados en la gestión política hecha por el gobierno en materia de educación durante los años 2002 al 2009. Este autor nos aporta en lo que refiere a los efectos o resultados de la norma en cuanto a su implementación, el texto se organiza en siete partes.

1.1.2.1 Ha cambiado la forma como se presta el servicio educativo

Para Piñeros, el centro de la Ley 715 está en el interés por reorganizar el sector educativo, lo cual apuntaba a solucionar dos grandes necesidades:

- Reducir la desarticulación de la oferta educativa, que dificultaba la transición de los estudiantes entre niveles educativos, especialmente en las zonas rurales.

- Reducir el tamaño del sistema educativo público que, entonces, estaba conformado por cerca de 45.000 establecimientos educativos, sumando urbanos y rurales.

Para lograr esto era necesaria la introducción de una nueva figura, denominada “Institución Educativa” que, según el autor “por lo general, debía presentar dos características: ofrecer todos los grados, desde transición hasta grado undécimo; y, estar conformada por varias sedes” (P.6). Este resulta ser un punto fundamental para nuestro trabajo, pues aquí se inicia la reorganización de las sedes rurales, alrededor de la denominada “Institución educativa”.

Piñeros (2010) hace evidente la reducción del número de instituciones educativas, la cual se da con mayor intensidad en las zonas rurales y entre los años 2002 y 2005, periodo en el que se adelantó el proceso de reorganización institucional. Y afirma que “dicho proceso significó la reducción del número de establecimientos educativos en más de 26.000 en la zona rural y en más de 3.000 en las urbanas, entre el inicio y el final del periodo analizado” (P.6)

Es determinante en nuestro estudio el poder hallar la incidencia de la aplicación de la reorganización institucional en el escenario rural multigrado, ¿Qué sucede cuando se entra a formar parte de una Institución Educativa, cuando se debe responder a la figura administrativa del rector y cuando lo que se hacía en la escuela, ahora se ve sujeto a una nueva forma de institucionalidad, representada a nivel documento en el Pei?, esto entre otros interrogantes.

Para el autor es claro que con lo anterior se pretendía una mayor eficiencia en la administración del servicio, y se genera de forma colateral el incremento de “las responsabilidades que en materia de gestión institucional deben asumir los rectores, en la medida en que la organización e interlocución con las sedes que integran la nueva institución educativa pasan a ser su responsabilidad”. (P.7)

Piñeros (2010) realiza un paralelo entre el proceso de integración de las sedes, en los sectores urbano y rural. En el primero destaca “una menor intensidad del proceso de integración debido a que en las ciudades la oferta educativa ha estado históricamente constituida por instituciones de gran tamaño, que ofrecen todos los niveles educativos” (P.8), contrario a la realidad rural donde:

La mayoría de los establecimientos educativos que aparecen con una sola sede corresponden a centros educativos con baja matrícula que, por su dispersión, no pudieron ser integrados a ninguna institución. En segundo lugar, casi la cuarta parte de las instituciones educativas están conformadas por seis sedes o más, encontrándose instituciones con más de veinte sedes. (Piñeros, 2010, pág. 8)

Frente a este panorama, el autor se pregunta sobre la lógica misma del proceso de integración institucional y los desafíos en cuanto a gestión que deben asumirse por parte de los rectores, especialmente en las zonas rurales, donde la dispersión poblacional dificulta la tarea de conformar y consolidar las instituciones educativas. Esto se entiende mejor cuando se pasa de las integraciones hechas por resolución a la realidad, por ejemplo, el de las distancias territoriales entre las sedes que ahora forman una misma Institución Educativa, lo cual hace que el rector en su mejor intención realice solo visitas muy esporádicas a las sedes rurales más distantes de su sede principal.

Pasando a aspectos netamente administrativos, en el texto el autor destaca:

1. La reorganización de las plantas de personal (docentes y administrativos) de las instituciones educativas, como elemento central para el control de los costos de prestación del servicio. Para ello se profiere el Decreto 3020/02, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Ejemplo fija las relaciones técnicas (relación alumnos/docente y tamaño de grupo).

2. La redefinición de las competencias de las entidades territoriales en la administración y prestación del servicio educativo público.
3. La unificación en una sola bolsa de las fuentes de financiación, en el llamado Sistema General de Participaciones (SGP), la Ley redefinió y precisó las competencias de los diferentes niveles de la administración pública.
4. La aparición del concepto de Entidad Territorial Certificada. Además de los departamentos y distritos, la Ley 715 estableció que todos los municipios que, según el censo de 1993, tuvieran más de 100.000 asumirían las mismas responsabilidades que los distritos.
5. Los procedimientos para que municipios de menor tamaño asumieran la administración de la educación en su jurisdicción, previo cumplimiento de una serie de requisitos. (Piñeros, 2010, pág. 8)

El texto de Piñeros muestra que, en lo referente a la distribución de recursos, se pasa de un sistema centrado en la financiación de los costos (Ley 60/93), a otro en donde son los criterios de tipo técnico, los determinantes del monto a recibir por parte de una entidad territorial. La Ley 715/01 fija los siguientes:

Tabla 2 Criterios técnicos: distribución de recursos para educación. Ley 715

• La matrícula. Expresión de la “población atendida” y criterio principal que marca el viraje respecto de la Ley 60/93. Al ser fijada como principal variable de resultado contrasta con la	• Relaciones técnicas. Criterio establecido para dimensionar las plantas de personal de las entidades territoriales, determinante principal de los costos.	• Las tipologías. Resultante del agrupamiento de entidades territoriales según grado de similitud en sus condiciones sociales y educativas, que se traduce
---	--	--

concepción anterior en donde predominaban los costos.		en asignaciones por alumno.
• Ruralidad. Implícita en las relaciones técnicas, se constituye en factor complementario para la distribución de los recursos, ya que la relación alumnos/docente y tamaño de grupo, varía con relación a las zonas urbanas.	• Costos de personal. Conjuntamente con el tamaño de las plantas, determina los costos unitarios según el grado de escalafón de la entidad territorial.	• Necesidades Básica Insatisfechas (NBI). Elemento central para introducir la equidad como criterio de política.

Cuadro elaborado a partir del texto de (Piñeros, 2010, pág. 9)

1.1.2.2 El acceso y la cobertura

Piñeros destaca en esta parte las reformas introducidas por la Ley 715, las cuales permitieron contratar con recursos del Sistema General de Participaciones (SGP), a las entidades territoriales certificadas la prestación del servicio educativo con establecimientos educativos del sector privado.

La introducción de los subsidios permitiría, según el espíritu de la Ley, el incremento de la oferta en aquellas entidades territoriales en donde la oferta pública fuera insuficiente, mediante el aprovechamiento de la capacidad excedentaria de los establecimientos privados. (Piñeros, 2010, pág. 10)

Se muestra cómo el Estado adoptaría otra modalidad de atención, empleada de tiempo atrás por el Distrito Capital de Bogotá: los colegios en concesión. Lo cual consiste en que los colegios, si bien continúan siendo oficiales, son entregados para su administración y atención de los estudiantes a entidades del sector privado, tema bien interesante y que merecería una mirada muy especial, pero que no cabe tratar aquí, debido a los objetivos de nuestro trabajo.

Piñeros realiza un balance sobre los resultados de la reforma y su implementación, en materia de acceso de la población en edad escolar al sistema educativo, proponiendo una división temporal, del año 2002 al 2005 y del 2005 al 2009.

Tabla 3 La matrícula (2002 a 2005) ampliación de la oferta.

Tipos de la	Periodo 2002 a l 2005	Periodo 2005 al 2009
matricula por sector de atención		
Matrícula atendida directamente por el sector oficial	Muestra un dinamismo importante en la primera mitad, cuando crece en 700.000 cupos. Sí se tiene en cuenta que, el número de instituciones y sedes educativas se redujo, las mejoras de la eficiencia en la prestación del servicio por las cuales propendía la Ley parecían haberse alcanzado.	Muestra un comportamiento diferente. Por una parte, la creación de cupos oficiales pierde su dinamismo al crecer tan solo el 2% en cuatro años (200.000 cupos). Por otra parte, si bien en las zonas rurales la reorganización del sector continúa su curso, en las zonas urbanas parece revertirse, al aumentar el número de instituciones y sedes.

La matrícula privada	Muestra una caída de 315.000 cupos entre 2002 y 2009, equivalente al 14%.	Su crecimiento en este periodo es prácticamente nulo.
Matrícula contratada con establecimientos educativos privados mediante la figura de subsidios	Se observa que estos se multiplicaron por 3 entre 2002 y 2009, al pasar de 225.908 a 686.908. Este crecimiento se concentra entre los años 2002 y 2005, siendo de casi 350.000 nuevos cupos, cifra similar a los perdidos en el sector privado.	Los subsidios privados disminuyen su dinamismo, creciendo un 20% (114.000 cupos).
Matrícula contratada para ser atendida en el sector oficial	En 2002 era prácticamente inexistente. En 2009 asciende a 434.000 cupos.	Entre 2005 y 2009 este mecanismo termina superando a la matrícula atendida directamente por el sector público en dinamismo, al crearse cerca de 276.000 nuevos cupos, contra 195.000 oficiales.

El dinamismo de la matrícula ha venido dependiendo, en mayor medida, de la contratación del servicio con entidades privadas, bien sea para que estas los atiendan en sus propias instalaciones o que lo hagan en una infraestructura educativa suministrada por el Estado. Mientras en 2002 la contratación representaba tan solo el 2% de la matrícula total, en 2005 ya llegaba al 7%, y en 2009 se situaba en el 10%.

1.1.2.3 Permanencia y tránsito de los estudiantes en el sistema educativo.

Para esta parte, Piñeros trabaja sobre uno de los grandes retos de la política educativa y de los propósitos de esta ley que consiste en asegurar tanto la permanencia de los niños y niñas en la escuela, como su tránsito entre los diferentes grados que conforman la escolaridad. Presenta un panorama desde tres indicadores: La deserción, la repetición y la extraedad.

En cuanto a la deserción que es analizada en los sectores privado y público, como urbano y rural entre los años 2002 y 2007, el autor precisa que se tienen en cuenta cuatro variables: aprobados, reprobados, desertores y trasladados, y considera un posible fracaso de la Ley 715 en cuanto a su intencionalidad de disminuir las tasas de deserción.

Lo anterior dejaría ver que la deserción escolar no ha venido cayendo, sino que, por el contrario, aumentando... El sector no oficial logra mantenerla estable, mientras que en el sector oficial los establecimientos educativos urbanos ven deteriorar la retención de sus estudiantes por encima, incluso, de los establecimientos rurales. (Piñeros, 2010, pág. 17)

El autor presenta la evolución de la tasa de repetición entre 2002 y 2008, y destaca que este fenómeno se concentra principalmente en los niveles de primaria y secundaria. Piñeros pone en evidencia que entre 2002 y 2005, la tasa de repetición cae cinco puntos porcentuales en las zonas rurales y tres puntos porcentuales en las urbanas y en secundaria la reducción es de 3,1 y 3,8 puntos porcentuales para las zonas rurales y urbanas, respectivamente, en media también disminuyen, aunque en menor proporción.

Para un segundo periodo, delimitado entre 2005 y 2008, la primaria tiene un menor ritmo en la reducción de la repetición en el sector oficial, la secundaria y media, por el contrario, muestran una tendencia al alza de la repetición.

Por último, el autor trata el tema correspondiente a la extraedad y afirma que este indicador puede “constituirse en un factor asociado a los bajos resultados alcanzados por el país en evaluaciones internacionales de la calidad de la educación”. (Piñeros.2010, p.18). Reconoce que este es un grave problema en el panorama educativo del país, el cual ha venido mejorando en los últimos años.

En términos de cifras el texto identifica que alrededor del 50% de los estudiantes tienen una edad superior a la esperada para su grado, tanto en primaria como en secundaria en el sector oficial,

Igualmente, se observa un gran incremento al pasar de transición a primero, al pasar de menos del 20% a más del 50%. Si bien tradicionalmente se ha afirmado que el problema de la extraedad se deriva de la deserción escolar y de la repetición, lo cierto es que el ingreso tardío de los estudiantes a la básica primaria es el factor que más incidencia tiene sobre el problema en cuestión. Este hecho resulta siendo de mayor magnitud en las zonas rurales: cerca del 60% de los estudiantes superan la edad de referencia. (Piñeros.2010, p.19).

El autor destaca que entre el año 2002 y 2005 se presenta disminución de estos indicadores, sobre todo en secundaria, esto resulta positivo y es posible que sea resultado de la implementación de la Ley 715 en cuanto a la reunificación de las concentraciones escolares de primaria alrededor de una sede principal, que se caracteriza por contar con educación de básica y media.

1.1.2.4 La calidad de la educación

Para el tema de la calidad, Piñeros toma como indicadores para el análisis los exámenes de estado y la Pruebas SABER, aclara que en el año 2002 Colombia inicia la evaluación censal de la calidad de la educación básica, según lo ordenado por la Ley 715, la cual debía adelantarse cada

tres años. para el momento del estudio en cuestión han realizado tres operativos de evaluación: 2002, 2005 y 2009.

En las Pruebas SABER 2009 se pueden evidenciar las diferencias entre los sectores privado y público, y entre las zonas urbanas y rurales, mostrando estas últimas grandes desventajas,

En quinto se hace evidente que los establecimientos educativos oficiales concentran una mayor proporción de la población en el nivel insuficiente, siendo matemáticas el caso más alarmante. Allí, dos de cada cinco estudiantes no logran siquiera el nivel básico de competencias. Este comportamiento se hace aún más preocupante en las zonas rurales, en donde uno de cada dos estudiantes del sector público se sitúa en el nivel insuficiente. (Piñeros, 2010, pág. 22)

Según lo anterior, el hecho de medir la calidad de la educación con evaluaciones permanentes, externas y estandarizadas, como la Pruebas SABER, resulta ser insuficiente para incidir en este aspecto tan vital para el país. Si este punto de partida donde se evidencian las brechas entre los diferentes sectores educativos no conlleva la formulación de políticas con alcances reales en los otros factores que condicionan de manera importante la calidad, se está perdiendo tiempo, recursos y oportunidad.

1.1.2.5 Los docentes

Para Piñeros es claro que uno de los objetivos de la Reforma de la Ley de Competencias y Recursos es garantizar la viabilidad financiera del sistema educativo y esto requería controlar el tamaño de las plantas de personal y las condiciones de ascenso de los docentes, para esto se crea un nuevo estatuto docente (1278), que entraría a sustituir al antiguo, (2277), vigente desde 1979.

El nuevo escalafón establecía también nuevos requisitos para el ingreso a la carrera docente, propendiendo por una mayor profesionalización de los docentes. Para el sector oficial en su conjunto,

el cambio se concentra en el aumento de la proporción de docentes con título de profesional en pedagogía, al tiempo que cae el porcentaje de normalistas superiores. (Piñeros, 2010, pág. 27)

Lo anterior denota un interés por parte del Estado para que los docentes del sector educativo oficial tengan mejores niveles académicos, que se espera den como resultado mayor calidad en los procesos educativos del país.

1.1.2.6 Los recursos han aumentado

En el texto se afirma que los recursos destinados a financiar el servicio educativo han crecido de manera importante durante los años 2002 al 2009, lo que se refleja en mayor inversión de recursos para educación básica y en educación superior, se da gran valor a los beneficios de los recursos del Sistema General de Participación, lo cual según Piñeros determina, una mayor liquidez del sistema educativo, desde el punto de vista de los recursos disponibles.

Resulta interesante que el autor plantee que, pese al aumento de los recursos, la inversión en calidad es menor entre los periodos 2002- 2005 y 2006 -2009:

En efecto, la proporción del SGP destinada a la calidad no solo no ha mejorado, sino que se ha visto reducida. Mientras en 2002 el 6,5% del SGP se destinaba al mejoramiento de la calidad, en el año 2009 ese porcentaje caía al 6%. (Piñeros, 2010, pág. 30)

Finalmente, el autor se pregunta si se alcanzó el sueño de la eficiencia, pues para él la Ley 715 de 2001 pueden ser considerada como:

(...) una reforma de carácter predominantemente presupuestal, centrada en implementar mecanismos que permitieran controlar la expansión que venía presentando el gasto público educativo. El reemplazar un sistema centrado en la financiación de los costos de prestación del servicio por otro basado en sus resultados, significaba poner la eficiencia en el centro de la política educativa. (Piñeros, 2010, pág. 30)

Piñeros muestra que, si a la hora de medir la eficiencia solo se considera la distribución del SGP por población atendida, se puede incurrir en una serie de imprecisiones. Esto ya que dadas las disparidades que presentaban las entidades territoriales respecto de los costos por alumno de sus plantas de personal docente, producto de las diferencias en el escalafón promedio de sus docentes, las cifras pueden mostrar incrementos importantes, pero no necesariamente en la inversión general en los factores que determinan la eficiencia, sino en un elemento puntual, costo personal docente.

1.1.2.7 Anotaciones finales

A forma de “anotaciones finales” el autor plantea que luego de ocho años de implementación de la ley, el escenario educativo se presenta con:

Un sistema marcado por una mayor simpleza en su funcionamiento y una mayor eficiencia en sus resultados. La integración institucional, un nuevo esquema de financiamiento una nueva organización territorial y un nuevo estatuto docente constituían, entre otros factores, una nueva forma de concebir la organización del sistema educativo. (Piñeros, 2010, pág. 33)

El autor, después de realizado el análisis descrito en el presente texto, deja planteadas preguntas bien interesantes frente a la Ley 715, como: ¿responde su implementación a lo inicialmente pretendido por el legislador?, y ¿ha logrado esa nueva organización institucional las transformaciones esperadas? Estas preguntas son bien importantes y muestran que es necesario volver la mirada sobre la norma y su ejecución durante los años más recientes.

Tabla 4 Anotaciones finales de la Ley 715. (Piñeros 2010)

Acceso a la educación	<p>La contratación de la prestación del servicio educativo mediante la figura de subsidios a la oferta ha venido cobrando cada vez mayor importancia. Una primera mitad marcada por la expansión de los subsidios con privados y la segunda por los subsidios en colegios públicos, han marcado la expansión de la oferta educativa pero también el estancamiento del sector público, al tiempo que plantean interrogantes sobre las posibilidades reales de mejoramiento de la calidad de la educación.</p>
Expansión de la oferta	<p>Se observa que gran parte de la dinámica de la matrícula se sustenta en la atención de adultos, mientras desaparecen de los colegios oficiales el prekínder y el kínder. La Ley de Infancia encontró eco legal, por decirlo de alguna manera, en lo establecido por la Constitución del 91 que imponía al Estado la obligación de atender la población entre 5 y 15 años. A partir de lo anterior se estableció que el sistema educativo oficial ofreciera tan solo un año de educación preescolar: transición.</p>
Sistema de evaluación	<p>El establecimiento del sistema de evaluación, acompañado por la transformación del ICFES en el instituto de evaluación de la calidad, permitirá contar con información confiable y pertinente para evaluar y hacer seguimiento a los planes y políticas de mejoramiento de la calidad, desde la institución educativa hasta el orden nacional.</p>
Sistema de información	<p>Durante los últimos años, en el marco del proceso de modernización de las Secretarías de Educación, adelantado por</p>

el Ministerio de Educación Nacional, han sido puestos a disposición de las entidades territoriales certificadas una serie de herramientas de software, para apoyar los procesos de gestión:

Simat, Sineb, Spadies, Simpade, Sigce, recursos humanos, entre otros.

La pregunta que surge al respecto es si estos sistemas han permitido mejorar el conocimiento que del sector se tiene en la actualidad comparada, por ejemplo, del que se deriva del C-600 del DANE, para el caso de la educación básica y media.

Cuadro elaborado a partir del texto de (Piñeros, 2010, pág. 33)

La intención de la puesta en escena de estos textos no es en ningún momento evaluar la implementación de la Ley 715 de 2001 para todo el sector educativo, lo que pretendemos es un ejercicio de acercamiento muy general a la norma, y de este obtener los mejores elementos para abordar el tema de la reorganización de las sedes educativas, que claramente está determinado por la Ley 715, pero en un escenario totalmente muy bien delimitado, la escuela rural multigrado.

Debemos indicar que la realidad multigrado no se hace evidente de manera particular en los textos trabajados, lo cual confirma nuestro interés por abrir espacio a este escenario educativo predominante en la escuela rural colombiana, y que hasta el momento parece ser desconocido o asimilado como un todo dentro de la educación rural.

Además aparece un sistema educativo que responde a intereses y estándares económicos internacionales, para los que se requería mediante la Ley 715 entre otras cosas:

Una nueva organización territorial. (ETC), un nuevo esquema de financiamiento. (SGP), la reorganización e integración institucional, un nuevo estatuto docente (1278), entre otros.

Y finalmente no existe una política pública coherente y pertinente para el sector educativo rural, por lo que este se ve obligado a adaptarse a una estructura pensada desde lo urbano y para lo urbano.

En la siguiente parte de nuestro trabajo es fundamental abrir un espacio a la categoría de lo rural, pues como lo veremos al recorrer el texto, no existe un consenso totalmente claro al respecto, existen visiones y posiciones, desde ángulos diversos, sean estos económicos, políticos, culturales, etc.

1.2 Lo rural

Se escucha con frecuencia mencionar el término rural, generalmente se relaciona con la población campesina, con actividades agrícolas, y se enmarca dentro de contextos de marginalidad, de menor dinámica a nivel socio-económico, dándole valores agregados como el de espacios tranquilos, propios para el descanso, la reflexión, para el encuentro con cosas exóticas, típicas, en este sentido parece asimilarse lo rural a un mundo que quedó en el pasado, y al que es “bonito” visitar en ciertas ocasiones. Pero saliendo de este plano general y ambiguo es fundamental para nuestro texto precisar lo rural, no de una manera extensa pues no es nuestro fin, pero sí precisa para ubicar el escenario de la escuela a la que nos referiremos, la escuela rural multigrado.

1.2.1 ¿Qué es lo rural?

Compleja tarea lograr una definición unívoca y caracterización de lo rural, pues este término presenta demasiadas aristas, para ser tenidas en cuenta y adicional a esto, se puede definir, leer o

interpretar desde varias posturas, tales como las económicas, las políticas, las etnográficas, etc.

En la siguiente parte del texto daremos cuenta de un acercamiento a lo rural desde una perspectiva social, e iniciamos con un esbozo histórico.

Tabla 5 Lo rural en el contexto histórico general

Espacio temporal	Contexto Histórico	Contexto económico	Relación con lo urbano	Definición de Rural
Siglo V al XII	Época caracterizada por los feudos, espacios que estaban organizados en torno a un centro (el castillo feudal) del cual eran tributarios los pobladores aledaños (siervos).	La base económica del sistema feudal descansaba en una economía agraria, desarrollada por los campesinos en el medio rural y tributaria del centro “urbano” el castillo o fortaleza, residencia del señor feudal y su séquito de nobles.	Se establece una relación de dependencia en dos grandes vías: Económica del centro “urbano” el castillo o fortaleza, con el feudo, quien lo provee de alimentos, y: Política- militar del feudo hacia el señor feudal, quien le garantiza protección y cierto grado de estabilidad social.	Espacio territorial que está fuera del castillo, dedicado a las actividades agrarias, realizadas por los siervos, quienes tributan para obtener tierra y protección militar.

Siglo XII	<p>En Europa se comienzan a constituir las ciudades (denominadas burgos). Será con la consolidación de la ciudad, y el desarrollo de una nueva clase social, la burguesía— pobladores de los burgos—que el eje de la actividad económica se trasladará a la ciudad.</p> <p>Esta estructura espacial será implantada en América durante la conquista y la posterior colonización.</p>	<p>Se desarrolla el comercio (actividad a la que se dedica la burguesía) y distintas actividades semi-artesanales/semi-industriales organizadas en “gremios” y bajo una estructura de “talleres, al tiempo que la ciudad impone sus propias necesidades (servicios públicos de higiene, saneamiento, comunicaciones, educación, religión, policía, administración de justicia, etc.)</p>	<p>El espacio rural será subsidiario siempre de la ciudad. Más allá que pueda en él desarrollarse estructuras más o menos complejas y autosuficientes como por ejemplo el ingenio azucarero con una importante actividad industrial, o la hacienda, con una organización social conformada por campesinos y propietarios de la tierra, será la Ciudad el centro y referencia del territorio.</p>	<p>Espacio territorial dedicado a las actividades agropecuarias, habitado por los campesinos, los cuales conservan modos tradicionales de organización, social, y en relación con la ciudad se diferencian por la dispersión de la población sobre el territorio.</p>
------------------	--	--	--	---

Siglos XVIII y XIX	Es la época de la consolidación del capitalismo industrial. Esta organización económica fue liderada, y en gran parte construida, por Inglaterra primero y por los Estados Unidos después. En el mundo se afianza la idea de grandes zonas urbanas que contrastan con regiones rurales, las cuales están calificadas a partir de los recursos naturales que se encuentren en sus territorios.	El proceso de manufacturas primero y de industrialización después, irrumpen en el esquema económico y productivo de las ex-colonias, más allá de que los países latinoamericanos estaremos llamados a desempeñar un papel de proveedores de materias primas en el concierto económico mundial.	Lo rural se liga a las materias primas, ya sean de carácter agrícola o mineral, y será en la ciudad que se desarrollarán las actividades industriales y de servicios. Reduciendo el espacio rural al lugar de producción alimentaria, productos tales como la madera y la minería y como fuente energética en sus diversas vertientes (Combustible fósil, gas, hídrica, etc.)	Espacio territorial cuya principal función es la de proveer de materias primas a la industria. Lo rural se considera como atrasado en cuanto a los progresos de la ciudad en aspectos tales como comunicación, transporte y actividades de tipo social y cultural, que incluyen el acceso de la población a la educación y la salud.
---------------------------	---	--	---	--

En el anterior cuadro podemos encontrar que al definir lo rural generalmente se hace desde su relación y/o comparación con lo urbano, surge una doble caracterización, por un lado, la actividad agropecuaria como característica económica determinante y por otro lado el campesino como la forma más general para denominar a la población propia de este espacio territorial, que además se presenta y caracteriza dentro de un fuerte carácter subsidiario de lo rural frente a lo urbano.

1.2.2 Lo rural en Colombia

Pasando al contexto más reciente y específicamente a Colombia, el concepto de rural se presenta con una serie de sombras, las cuales dificultan una definición totalmente clara y por llamarlo de alguna manera objetiva. El debate está abierto y en muchas ocasiones la mejor forma de tratar el tema de lo rural es a partir no de un concepto como tal, sino más bien desde el escenario de las características de lo rural. Miremos algunas nociones de lo rural utilizadas en nuestro país, que confirman lo ya dicho, frente que el tema se aborda principalmente a partir de características.

Tabla 6 Nociones de ruralidad en Colombia

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística)	Área rural o resto municipal: se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.
Censos de 1985 y 1993:	Población rural: Para el operativo censal, se considera a aquella que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal.

DPN (Departamento Nacional de Planeación)	<p>El mundo rural abarca desde zonas relativamente desarrolladas y con una fuerte articulación con ciudades grandes e intermedias, hasta otras extremadamente pobres, generalmente en las regiones más apartadas del país. Abarca también desde zonas (mayoritarias en términos de territorio) donde predomina la gran propiedad hasta otras donde se asientan pequeños productores e incluso mini y microfundistas. Entre las primeras hay algunas donde existe una agricultura empresarial bien desarrollada hasta otras, predominantemente ganaderas, donde las formas de producción siguen siendo en muchos casos tradicionales.</p>
Colombia Rural, una mirada optimista para un mejor futuro. Opinión de Julio A. Berdegú. (2014)	<p>Lo rural no es lo que sobra, ni lo tosco e inculto, ni el pasado, sino aquel segmento de Colombia cuya vida social se organiza bajo la influencia primordial de las actividades primarias (no solo la agricultura, también la minería, la pesca, el turismo...) y los servicios eco-sistémicos (el agua y el aire limpios, la biodiversidad, y ese espacio de la cultura que solo surge de la larga relación de los seres humanos con la naturaleza de que Colombia goza en una abundancia y riqueza que nunca deja de impresionar).</p>
Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional. (2015)	<p>Ruralidad: Se refiere a los espacios naturales y a la población que los habita y genera de ellos su subsistencia. A través de los tiempos, las sociedades se identifican en su origen con actividades agrícolas, ganaderas, de caza y pesca para posteriormente desarrollar la industria y una gama amplia de servicios. Estos cambios en actividades económicas van asociados al surgimiento de las ciudades y a la concentración de la población en el medio urbano. No obstante, se conserva en todas las sociedades una población que sigue viviendo y trabajando en el medio rural en actividades extractivas o productivas de alimentos y materias primas esenciales para toda la sociedad.</p>

<p>Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia</p> <p>Edelmira Pérez Correa</p> <p>María Adelaida Farah</p> <p>Quijano (2002)</p>	<p>Medio rural y desarrollo rural: Lo rural no es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expresión de la producción primaria. Se entiende, entonces, el medio rural como el conjunto de regiones o zonas en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados y en donde se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, industria pequeña y mediana, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo y extracción de recursos naturales (CEÑA, 1993).</p>
<p>Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Luis Ramiro López</p> <p>Ramírez. (2006)</p>	<p>Ruralidad: Una mirada menos simplificada permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores. Una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas (Mejía Díez, 2003).</p>

Cuadro elaborado a partir de (Berdegú et al., 2014)

El anterior cuadro recoge algunas de las definiciones de lo rural utilizadas en Colombia durante las últimas décadas, y de su lectura podemos encontrar ciertos elementos que, a nuestro juicio, confirman el planteamiento de la falta de una conceptualización clara sobre este tema.

1. A la hora de tratar de definir lo rural, se presentan diferentes términos, tales como:

Área rural, población rural, mundo rural, ruralidad, medio rural, etc., lo que denota la generalidad y ambigüedad para tratar la conceptualización y posterior apropiación de lo rural, que definitivamente puede y debe referirse a diversos elementos o aspectos: desde un territorio con determinadas características y delimitado, pasando por poblaciones, tipos de relaciones sociales, ocupaciones, tipos de producción asociada, costumbres, organizaciones sociales, desarrollo relativo (comparado), etc.

2. La definición a partir de la comparación con lo urbano, y todavía más dicente, en términos de carencia de posibles condiciones básicas de desarrollo económico:

No contar con “otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.”, además se ubica en un espacio de posible periferia, ya que se piensa en población ubicada en “áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal”. Continuando con esta línea, la distancia en relación a las ciudades genera una división dentro de lo rural, por un lado, “zonas relativamente desarrolladas y con una fuerte articulación con ciudades grandes e intermedias”, y por otro, zonas “extremadamente pobres, generalmente en las regiones más apartadas del país”, mostrando que un factor determinante para el desarrollo está en la posibilidad de influencia de las zonas urbanas, lo anterior conlleva preguntas como: ¿rural es igual a falta de desarrollo?, ¿el progreso de las zonas rurales depende de los espacios urbanos cercanos geográficamente?

3. La relación positiva y de aparente equilibrio entre el hombre y el medio ambiente:

“El agua y el aire limpios, la biodiversidad y ese espacio de la cultura que solo surge de la larga relación de los seres humanos con la naturaleza de que Colombia goza en una abundancia y riqueza que nunca deja de impresionar”, compleja afirmación cuando se da una mirada tal vez

desprevenida pero realista a las características de la utilización de los recursos naturales en muchas de las zonas rurales de Colombia, donde al contrario de este ideal equilibrio, se denotan procesos paulatinos de destrucción de la naturaleza, por el hecho fundamental de la consecución de rentabilidad económica a costa del mismo planeta, ejemplo las vastas zonas de explotación minera en todo el territorio nacional.

4. El papel dispensario de alimentos y recursos para las zonas urbanas:

“No obstante, se conserva en todas las sociedades una población que sigue viviendo y trabajando en el medio rural en actividades extractivas o productivas de alimentos y materias primas esenciales para toda la sociedad”, lo cual parece determinar lo rural en cuanto a una función dentro de la cadena del sistema económico. Esto se puede leer como particularizante y marginal, confirmando así la relación subsidiaria entre lo urbano y lo rural.

5. La definición desde características básicamente económicas:

Pensar en lo rural como espacios o territorios “donde se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, industria pequeña y mediana, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo y extracción de recursos naturales”, dejando una posible interpretación según la cual en lo rural se realizan gran parte de las actividades económicas de las zonas urbanas, más las tradicionales actividades agropecuarias, pasando así del escenario marginal a uno de potencialidad y desarrollo socio-económico algo espontáneo e ideal.

6. Por último, destacamos una mirada de lo rural que supera los aspectos meramente económicos y/o en relación con lo urbano, y pone en la mesa dos categorías fundamentales, territorio y relaciones sociales:

“Entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores”. Lo anterior resulta ser amplio y este es valor agregado que denotamos, pues consideramos que uno de los errores más recurrentes a la hora de definir lo rural es intentar delimitarlo y particularizarlo, como un fenómeno relativamente simple.

Para cerrar esta parte queremos tomar posición frente a lo rural y considerarlo como los territorios de mayor dispersión poblacional compuesta por poblaciones más o menos diferenciadas, que pueden estar formada por diferentes grupos culturales, lo que determina una serie de dinámicas sociales, culturales y económicas, en donde la naturaleza posibilita y en algunos casos enmarca de forma muy importante estas dinámicas, las cuales están cambiando a partir de la relación con otros escenarios de índole regional, nacional e incluso global.

1.2.3 Educación Rural

En esta parte del texto buscamos una aproximación muy general en torno de la educación rural. En un primer escenario tomaremos la educación rural como aquella que se ofrece en las instituciones educativas rurales; entendiendo estas desde el punto meramente territorial, pues se determina que son las que no se encuentran en las zonas urbanas. En un segundo escenario daremos una mirada de forma somera la educación rural con algunos modelos y programas aplicados en las escuelas rurales de nuestro país.

1.2.3.1 Instituciones educativas rurales

En nuestro país, al igual que en muchos otros, se distinguen escuelas, maestros y alumnos urbanos y rurales. La designación de rural (en el mundo educativo colombiano) depende sólo de la ubicación física del plantel educativo. Es decir que un maestro o maestra, al igual que sus alumnos, se llaman rurales si asisten a una escuela rural. Y una institución educativa se denomina así, si está situada en

una Vereda o Corregimiento, o sea por fuera de la cabecera urbana del respectivo municipio. (Zamora, 2005, pág. 11)

Una constante en el reconocimiento de la educación rural es la comparación con relación a la educación de las zonas urbanas, generalmente se determina la brecha entre las mismas, y se tiende a pensar de forma inmediata en solucionar tal situación mediante la intervención de la sociedad y el Estado, pero sin considerar las múltiples características del escenario educativo rural, lo cual conduce a posibles equívocos, los cuales generan mantener la brecha inicialmente mencionada.

La sociedad reconoce que una de las tareas del Estado es intervenir para lograr la calidad de la educación tanto en el escenario urbano como rural, y de hecho lo plantea en los diferentes documentos oficiales, un ejemplo de esto lo encontramos en el texto “Manual para formulación y ejecución de planes de educación rural” escrito desde el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2012.

La educación es obligación constitucional del Estado y componente principal en los planes de desarrollo tanto nacionales como de las entidades territoriales. Se trata de que todos los habitantes con prioridad de los niños y los jóvenes puedan obtener una educación básica y media, con calidad y pertinencia. Es fundamental que la primera infancia pueda ser atendida con programas especializados de educación temprana y que los jóvenes reciban formación para vincularse como ciudadanos productivos a la vida social y económica de su región. (Educación, Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural, 2012, pág. 12)

Para especialistas en el tema, como el profesor e investigador Luis F. Zamora, es clave establecer que en Colombia la preocupación inicial del Estado frente a la educación rural ha sido el de la básica primaria, lo cual la convierte como su característica más notable y preponderante

históricamente de nuestra educación rural, a tal punto que se puede afirmar que lo que haya pasado con la primaria rural es la principal característica de nuestra educación rural.

Es interesante reconocer que el país se pasó muy buena parte del Siglo XX intentando, primero, ampliar todo lo posible el servicio rural hasta el grado 3° (por allá en los años 30' y '40), para luego empeñarse en ofrecer hasta el grado 5°, y en esto se nos fue el resto del siglo XX.

Afirma Zamora que apenas iniciando el siglo XXI, pudimos decir que el promedio de escolaridad de nuestra población rural por encima de los 15 años había llegado a 5,2 años de escuela. Esto, dicho en otras palabras, significa que nuestra población se “graduó de primera” apenas comenzando el siglo XXI.

Por todo esto es tan clave centrar la mirada (el análisis) en la Primaria, y en su caso particular, la modalidad multigrado que es y ha sido la expresión más caracterizada de nuestra escuela primaria rural. Para una visión panóptica de este tema presentamos a continuación una serie de tablas realizadas por el Profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, que nos muestran, la evolución de la matrícula en básica primaria, total nacional y rural entre 1935 y 2012, otra con el número de las sedes educativas rurales según el nivel educativo ofrecido, y por último una de matrícula rural, según niveles educativos.

Tabla 7 Evolución de la matrícula en Básica Primaria, total nacional y rural. Colombia: 1935 - 2012

Año	Total Nacional	Rural	Proporción rural*
ANTEC EDENTES			
1935	546.733	282.529	51,7 %
1945	678.386	350.228	51,6 %
1955	1'236.084	529.093	42,8 %
1965	2'274.014	812.366	35,7 %
1975	3'953.242	1'351.768	34,2 %
1985	3'391.188	1'190.307	35,1 %
1995	4'854.588	1'741.044	35,9 %
SITUACIÓN RECIENTE			
2005	5'157.891	1'670.887	32,4 %
2010	4'725.834	1'486.578	31,5 %
2012	4'566.278	1'393.190	30,5 %

*Cálculos de L. Fernando Zamora (proporción) a partir de datos oficiales. Fuente:

<http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacionescolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2017-por-departamento>

Las cifras que nos presenta el Profesor L. Fernando Zamora, dan cuenta de la participación de la escuela rural de un 30,5% de la matrícula total de básica primaria para el año 2012, porcentaje considerable y que obliga a revisar el tema de la educación rural, dentro de cualquier intento responsable por analizar, formular, implementar acciones pertinentes en este escenario, para el año 2012 el sistema educativo nacional atendiera a 1'393.190 estudiantes en las sedes rurales, solo en básica primaria, si como lo plantean los diferentes Planes de Desarrollo la mirada a las

zonas rurales es fundamental, la observación directa a los procesos educativos tempranos de los niños y niñas de este escenario resulta ser imperativo.

Tabla 8 Sedes educativas rurales según el nivel educativo ofrecido

NIVEL EDUCATIVO	NÚMERO DE SEDES	PROPORCIÓN	OBSERVACIONES
PREESCOLAR	28.156	80,1 %	Desde luego, el número de SEDES no es acumulable, es decir que EL TOTAL NO ES EL RESULTADO DE SUMAR LAS SEDES DE CADA NIVEL EDUCATIVO. Esto, en razón de que (en particular en el medio rural) no es posible encontrar planteles que solo ofrezca la Secundaria o la Media, o ambas, sin Primaria ni Preescolar. Igualmente, no se encuentra una sede que solo tenga Preescolar.
BÁSICA PRIMARIA	34.976	100,0 %	
BÁSICA SECUNDARIA	6.305	18,0 %	En el medio rural la mejor estimación del número de sedes educativas existentes es la cifra de PRIMARIA, que en este caso es 34.976. En torno a ella (la Primaria) fueron apareciendo con el paso de los años los restantes niveles educativos.
MEDIA	3.795	10,9 %	
CLEI (Ciclos Lectivos Integrados)	1.791	5,1 %	
TOTAL ESTIMADO	34.976		Por este motivo usamos aquí ese total para apreciar qué tantas sedes rurales ofrecen cada uno de los niveles de la educación formal, y se encuentra bajo la columna PROPORCIÓN. De todas maneras, es un ESTIMATIVO del autor, pero coincide bastante con otras fuentes.

*Cálculos de L. Fernando Zamora (proporción) a partir de datos oficiales. Fuente:

<http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacionescolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2017-por-departamento>

Pensar en 34.976 sedes educativas rurales en Colombia para el año 2017, debe convertirse en un indicador muy importante para cualquier intento de creación e implementación de política, programa o estrategia educativa nacional pertinente, no se trata solamente de diferenciar entre los

espacios urbano y rural, si no de reconocer el peso demográfico, económico, social y cultural de la realidad rural.

El MEN asumirá, para la educación rural, el horizonte de hacer posible para los niños y jóvenes rurales su transcurso completo en el sistema, desde la educación inicial hasta la terciaria en condiciones adecuadas. El diseño hará viables los flujos entre niveles, la posibilidad de salidas diversas como opciones para los jóvenes y contemplará alternativas flexibles para responder a las particularidades territoriales. (Ministerio de Educación , Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo, 2015, pág. 20)

Tabla 9 Matrícula rural, según niveles educativos – Colombia 2017

NIVEL EDUCATIVO	MATRÍCULA	PROPORCIÓN	OBSERVACIONES
PREESCOLAR	213.440	12,8 %	Tres grados. En lo rural, este nivel se concentra en Transición, con el 92,8 % de toda la matrícula Preescolar. La existencia de matrícula en Pre jardín y Jardín en el medio rural se explican seguramente por la ubicación “campestre” (rural) de numerosos colegios privados alrededor de las principales capitales.
BÁSICA PRIMARIA	650.161	38,8 %	Cinco grados
BÁSICA SECUNDARIA	523.669	31,3 %	Cuatro grados.

MEDIA	172.665	10,3 %	Dos grados
CLEI (Ciclos Lectivos Integrados)	110.561	6,6 %	Ciclos Lectivos Integrados, básicamente destinado a adultos
Aceleración del Aprendizaje	2.909	0,2 %	Modelo Flexible originario del Brasil, promovido por el MEN en Colombia.
TOTAL	1'673.495	100 %	

*Cálculos de L. Fernando Zamora (proporción) a partir de datos oficiales

Fuente: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por>

tema/educacion/poblacionescolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2017-por-departamento

En la anterior tabla se confirma lo fundamental que resulta el repensar el escenario educativo rural en Colombia, 1'673.495 estudiantes matriculados para el año 2017, obligan a realizar un ejercicio serio en cuanto a lo pertinente para este sector educativo, en torno a la idea de un país más incluyente, no solo en términos económicos, de procesos lineales de producción, si no de reconocimiento de la heterogeneidad en cuanto a su territorio y población.

La intervención propuesta por el Estado Colombiano tiende a enmarcarse dentro del ámbito económico, donde los criterios de calidad planteados para la educación rural inician, pasan y finalizan en la consecución de unos estándares medibles de calidad, que en ocasiones resultan poco pertinentes a la realidad de la escuela rural.

El conocimiento de la actualidad productiva regional y de sus potencialidades permite identificar demandas futuras de recursos humanos y orientar la oferta de formación para que los jóvenes estén en condiciones de vincularse al mundo económico de su región o su entorno inmediato en condiciones favorables. (Educación, Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural, 2012, pág. 12)

En el documento “Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural” emanado del Ministerio de Educación Nacional en el año 2012 se plantean la cobertura, calidad, la pertinencia y eficiencia, como categorías fundamentales cuando se trata de atender el derecho de todos los ciudadanos a suficientes oportunidades de educación de buena calidad y adecuada a sus condiciones, (pág. 14), veamos un cuadro de resumen.

Tabla 10 Categorías para atender educación de buena calidad.

La cobertura	La calidad	La pertinencia	La eficiencia
Es resultado del acceso de niños y jóvenes al sistema educativo, así como de su permanencia.	Los estudiantes rurales deben recibir la mejor educación para desarrollar las competencias en áreas básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias), como también las competencias para ser un buen ciudadano.	Hace referencia al desarrollo de propuestas educativas que tengan en cuenta los contextos rurales y que no se queden en la mera trasposición de la educación tradicional impartida en el medio urbano.	Consiste en disponer lo necesario para lograr los mejores resultados a través de la disposición suficiente y el uso adecuado de los recursos disponibles, tanto humanos como económicos e institucionales. En este aspecto es fundamental el papel responsable de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo
El número de estudiantes que se escolariza es muy superior al número de aquellos que terminan un ciclo y al de quienes llegan al nivel de media. La permanencia, a su vez, no es siempre continua, lo que alarga el tiempo	La calidad debe reflejarse en buenos resultados en las pruebas estandarizadas SABER; esto constituye un reto	En este campo el país ha logrado desarrollar y poner en práctica durante las últimas décadas alternativas flexibles; la mayoría de ellas tienen como	

necesario para cumplir el ciclo.	para el medio rural. Los desempeños que miden las pruebas son producto de condiciones ambientales y otras propias del sistema educativo; garantizar el mejor escenario para que los jóvenes rurales puedan competir en términos equitativos.	hilo conductor la orientación pedagógica de la escuela activa adaptada a las exigencias del medio rural y han permitido además atender a población dispersa en muchas regiones del país.	(MEN, secretarías de educación, directivos, docentes, estudiantes), así como de los interlocutores y aliados sociales: padres de familia, gobierno local, sector productivo organizado.
----------------------------------	--	--	---

Cuadro elaborado a partir del texto. (Educación, Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural, 2012)

Al leer detalladamente el cuadro no podemos dejar de pensar en la generalidad como característica fundamental, cuando de pensar en planes, programas, proyectos para la educación rural se trata, hablar de permanencia en el sistema educativo, es fundamental, pero a la vez insuficiente, se puede preguntar ¿permanecer para qué? o ¿en qué condiciones? Desarrollar las competencias en áreas básicas: matemáticas, lenguaje, ciencias, excelente, pero si es con función de evaluación comparativa con contextos nacionales e internacionales, entonces nos preguntamos ¿Estamos en las mismas condiciones? ¿Si las pruebas son estandarizadas, dónde está el reconocimiento a nuestras particularidades?

Lo anterior no estaría en abierta contradicción con lo que en el mismo documento se denomina pertinencia “propuestas educativas que tengan en cuenta los contextos rurales y que no se queden en la mera trasposición de la educación tradicional impartida en el medio urbano”. ¿De qué se ocuparía realmente la escuela rural? ¿A qué debe dar razón, a las pruebas externas o los contextos y ritmos de aprendizaje? Y por último cuando se habla de eficiencia entendida como “en disponer lo necesario para lograr los mejores resultados a través de la disposición suficiente y el uso adecuado de los recursos disponibles, tanto humanos como económicos e institucionales”, sin mayor profundidad teórica o conceptual un simple vistazo a las condiciones reales de múltiples escuelas rurales del país denotan la ausencia del Estado, en temas tan básicos como la infraestructura, por solo mencionar un aspecto, nos preguntamos de que se trata ¿de administrar pobreza? De ¿hacer una escuela de calidad, con recursos de precariedad?

1.3 El multigrado en la educación básica primaria rural

Cuando planteamos el termino escuela multigrado, hacemos referencia a aquella donde un profesor tiene a su cargo dos o más grados a la vez, siendo un escenario diferente a la escuela monogrado o escuela graduada, que se desarrolla en el aula con un solo grado. En nuestro contexto, el multigrado generalmente se relaciona de manera directa con lo rural, y se explica como respuesta necesaria a la dispersión de la población de estas zonas, lo que obliga a que un profesor atienda los niños de diferentes grados en la misma aula.

Pese a esta idea que resulta muy general, es necesario entender que la escuela multigrada no es exclusiva del sector rural, y menos exclusiva de nuestro país, al contrario, es una realidad más compleja tanto en términos históricos como geográficos. En el siguiente cuadro presentaremos algunos datos ilustrativos al respecto.

Tabla 11 La escuela multigrado: Contexto y posibilidad.

Históricamente	Se puede considerar como la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo. Durante el siglo XIX y parte del XX, por ejemplo, este tipo de escuela constituía la forma predominante de escuelas en países como los Estados Unidos, donde incluso, en 1918, el 70.8% de las escuelas era multigrado (Miller 1990).
En Relación con la escuela monogrado	La escuela multigrado es remplazada cuando una serie de factores históricos y sociales específicos entre estos la revolución industrial y la concentración de la población en las grandes ciudades, facilitó adoptar un modelo dividido por grados y edades (Pratt 1986; Little 1995). Así, se masifica en las zonas urbanas la escuela monogrado, que pasa a ser la forma predominante de organización escolar.
Una respuesta	A las dificultades geográficas, demográficas o materiales, la existencia de pequeños centros poblados con escaso número de alumnos con restricciones presupuestarias de los gobiernos, especialmente en la zona rural, hace necesaria la escuela multigrado para permitir a los niños y niñas acceder como mínimo a la educación primaria.
En el presente	Se mantiene y hoy podemos encontrarla en casi todos los países del mundo. Se encuentran en países vecinos como Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil o Perú; en otros países latinoamericanos como México, Guatemala, Honduras; y en los países del Caribe. También sabemos de su masiva presencia en el Asia y en el África, en países como Vietnam, India, Pakistán, Nepal, Sri Lanka, Madagascar, Botswana, Egipto, etc. (Little 2001).

En los países de mayor desarrollo	Como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Suecia, Finlandia, Francia o Portugal, por mencionar algunos, existe asimismo un importante número de escuelas multigrado, especialmente en las zonas rurales (Pratt 1986; Miller 1991; Little 2001).
Alternativa pedagógica	Así, en Norteamérica, Inglaterra y Suecia, en las décadas de 1960 y 1970, y en medio de un movimiento de renovación pedagógica, la enseñanza multigrado se constituyó en un componente fundamental de una educación abierta, centrada en el niño y preocupada por ampliar las posibilidades de interacción entre niños de diversas edades, ante la separación artificial que se hacía a partir de los grados (Pratt 1986; Miller 1990; Little 2001).
Espacio para desarrollar habilidades sociales	El aula multigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto permite una mayor interacción entre niños de diversas edades, si bien la mayor parte de estos estudios se realizó en países del primer mundo, estudios llevados a cabo en Colombia arrojan resultados similares (Psacharopoulos et al 1992; McEwan 1998; Rojas y Castillo 1988).
Escuela para potenciar	Para lograr una eficiente educación multigrado, es necesario atender diversos aspectos de modo que se pueda aprovechar todas sus posibilidades. Algunos aspectos para tener en cuenta: la necesidad de capacitar a los docentes en metodología adecuada al aula multigrado; acompañada de la iniciativa para desarrollar los materiales apropiados para usar con diversos grados que se encuentran en una sola aula; y a nivel de políticas educativas públicas las acciones y recursos pertinentes para brindar apoyo local y regional a estas escuelas, así como equipamiento e infraestructura suficientes (Thomas y Shaw 1992).

Cuadro elaborado a partir del texto. (Ames, 2004)

Como podemos apreciar la escuela multigrado es una realidad compleja, que presenta una serie de peculiaridades que la diferencian y distancian de otros escenarios escolares, es notorio el interés por caracterizar el escenario multigrado y de esta manera generar las especificidades pedagógicas necesarias para potenciar sus procesos lo cual posibilita contribuir al desarrollo de la educación, especialmente rural.

1.3.1 Características generales escuela multigrado

En esta parte del texto daremos cuenta de cinco peculiaridades de la escuela multigrado, las cuales han sido escogidas de forma muy general por el autor y que obedecen al interés particular de la investigación.

1.3.1.1 La diversidad de edades

Una característica común en la escuela multigrado es la presencia en una misma aula de niños y niñas de diferentes edades, escenario de posibilidades en cuanto que permite a los estudiantes aprender en interacción con otros, donde la apropiación del conocimiento se da a partir de una dinámica de circulación de saberes, que tienen formas distintas de complejidad, gracias a los variados procesos cognitivos y procedimentales de cada edad.

La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de

enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula. (Boix, 2011, pág. 11)

1.3.1.2 La autonomía del aprendizaje

En la escuela multigrado el profesor no puede dedicar atención exclusiva a un grado, por lo que resulta fundamental que los estudiantes después de recibir las orientaciones iniciales desarrollen momentos del proceso de aprendizaje con base en el interés y actitud personal, complementado con el trabajo en pequeños grupos que en un espacio temporal determinado desarrolla por decirlo de alguna manera una tarea común.

Permite al alumnado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo; de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro. El alumnado aprende a conocerse y tener iniciativa personal para auto gestionar su aprendizaje y, además, toma conciencia de su propio ritmo de aprendizaje en relación con el tiempo y a los recursos que precisa para poder seguir avanzando en ese proceso de adquisición y asimilación del conocimiento. (Boix, 2011, pág. 18)

1.3.1.3 La organización del aula

La forma como el profesor organiza y/o distribuye a los estudiantes en el aula, resulta fundamental para el trabajo multigrado, de esta estrategia depende favorecer o entorpecer el trabajo en grupo, la circulación de saberes, la visión panóptica del docente sobre lo que está sucediendo en la clase, La dinámica misma del proceso de enseñanza.

En la atención indirecta a grupos de alumnos, el docente organiza grupos y distribuye tareas simultáneas que serán supervisadas por él mientras recorre el salón y/o serán apoyadas por los monitores...saber cuándo utilizar el trabajo individual y en qué momentos utilizar el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes puedan formar, consolidar e incrementar sus

conocimientos. Se trata, pues, de prever la combinación de modos de trabajo de los alumnos.

(Montero, 2002, pág. 20)

1.3.1.4 Los materiales para trabajar

Resulta muy importante para en la escuela multigrado que el profesor cuente con los materiales indicados en cuanto a temáticas y cantidad, para permitir el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes, donde el docente no privilegia las actividades dirigidas lo cual resulta complicado por el contexto, la dinámica predominante en la clase se da a través del material de trabajo, y de las diversas actividades en correspondencia con el eje temático seleccionados.

Los materiales educativos son muy buenos aliados para la estrategia multigrado porque:

- Facilitan la realización de actividades simultáneas, es decir, ayudan a que todos los niños del aula estén al mismo tiempo comprometidos en una actividad de aprendizaje.
- Permiten que los alumnos realicen actividades diferenciadas, según sus propias características y el nivel de desarrollo de sus capacidades.
- Permiten que el docente combine y alterne la atención directa e indirecta.
- Permiten que los alumnos combinen y alternen sus formas de trabajo, ya sea en parejas, en grupos o de manera individual. (Montero, 2002, pág. 56)

1.3.1.5 El profesor

Finalmente ponemos a consideración el papel del profesor en la escuela multigrado, que no solo se enfrenta al trabajo con diferentes grados, estudiantes de diferentes edades, sino al reto de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuevas formas organizativas que conduzcan a los alumnos a un aprendizaje activo, reflexivo y significativo.

El rol del docente o la docente, como ya se señaló, se concibe menos como trasmisor y más como facilitador de aprendizajes, y se reconoce entre los alumnos y las alumnas distintos ritmos de aprendizaje y la necesidad de permitirles avanzar de acuerdo a su ritmo. (Ames, 2004, pág. 12)

1.4 Los modelos flexibles para el trabajo en la escuela rural

Dadas las características de la población escolar rural en Colombia, han surgido iniciativas para permitir la vinculación y permanencia de los menores en el sistema educativo, estos esfuerzos han contado con diferentes grados de divulgación e impacto, el realizar un panorama muy general de los mismos resulta pertinente para el interés del presente estudio, y principalmente para destacar que la realidad multigrado que podemos considerado la principal característica de la educación rural, no es un modelo o programa, y que los modelos flexibles han surgido para atender esta realidad mayor, denominada escuela rural multigrado. El cuadro presenta modelos tanto para la básica primaria, como para la secundaria y media.

Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan. (Ministerio de Educación, Mineeducación, 2014)

Tabla 12 Modelos y programas de educación para la población rural en Colombia

Escuela Nueva	<p>El programa Escuela Nueva fue iniciado en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Educación Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961.</p> <p>Las características del programa Escuela Nueva son el resultado de un continuo aprendizaje y ajuste de sus componentes a partir de las exigencias que las diferentes fases de expansión del programa le han exigido.</p> <p>Este programa fue escogido como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que se venía desarrollando en el país desde 1986.</p> <p>El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución. Para resolver tanto el reto de la enseñanza multigrado como el de la repitencia, se desarrolló la estrategia de guías.</p> <p>Estas son materiales auto instruccionales para los niños de los grados segundo a quinto en las cuatro áreas básicas (ciencias naturales, matemáticas, sociales y lenguaje). Las guías se estructuran por objetivos y actividades que conforman unidades. El niño va completando unidades en cada una de las áreas y el concepto de evaluación y promoción se aplica a esta unidad menor, de manera que se reemplaza la idea de grado o año escolar como unidad para determinar la promoción o repitencia de los estudiantes. Así un niño que sale a la cosecha</p>
----------------------	---

durante uno o dos meses y que en el sistema tradicional tendría que "repetir el año" al regresar a la escuela, dentro del programa Escuela Nueva continúa a partir de la última unidad que aprobó. Igualmente, este sistema permite que los niños puedan ir a ritmos diferenciales en relación a su grupo de compañeros y en relación a las diferentes áreas.

Aceleración del Aprendizaje	<p>Esta es una adaptación del modelo brasileño de Aceleración del Aprendizaje, que busca enfrentar la situación de desfase entre la edad del estudiante y el grado que cursa, situación muy recurrente en las zonas rurales.</p> <p>El centro de este modelo es el alumno que se constituye en el eje del proceso educativo. Es su capacidad de aprender, de mejorar, de aumentar su autoestima, lo que define el desarrollado de las competencias básica, su capacidad de trabajo en equipo. Enfatiza la lectura y maneja de sistemas de evaluación periódico para determinar los logros.</p> <p>La propuesta se basa conceptualmente en que... “los contenidos curriculares no “pertenece” a un grado determinado. Ellos fueron reagrupados en unidades o ejes temáticos con base en su cobertura, relevancia y pertinencia al universo cultural de los alumnos” (Ibídem). La propuesta se originó en la necesidad de desarrollar un método que no estigmatizara a los que habían perdido un grado y terminarían fuera del sistema escolar. Esta propuesta se implementa para atacar el problema de la repitencia y de la deserción escolar, incorporando una flexibilidad que se acomoda a cada alumno. (Serrano,2007, P50)</p>
Telesecundaria	<p>Originaria de México, destinada a ofrecer la Secundaria en regiones apartadas, a través de la televisión.</p>
Postprimaria Rural	<p>Extensión del programa Escuela Nueva. Su idea central es ofrecer la secundaria a quienes han llegado a culminar su Primaria en establecimientos con metodología</p>

Escuela Nueva. Una de esas escuelas es elegida por sus condiciones y localización como aquella donde se desarrolle la secundaria. El modelo pone su acento en Proyectos Pedagógicos Productivos.

**Sistema de
Aprendizaje
Tutorial**

Fundación para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias (FUNDAEC), su foco está puesto sobre los jóvenes campesinos, y se propone que ellos hagan su bachillerato en sus veredas, asistidos por un docente tutor y organizados en grupos de estudio autónomos. El modelo diferencia y desarrolla una serie de capacidades esenciales: matemáticas, de lenguaje y comunicación, científicas, tecnológicas y de servicio a la comunidad. Para ello los jóvenes cuentan con una serie de módulos especialmente diseñados.

**Servicio de
Educación Rural**

Esta es otra propuesta dirigida a personas mayores de 13 años que no han ingresado a la escuela o que solo hicieron los tres primeros años.

Ha venido siendo trabajado en conjunto entre el MEN y la Universidad Católica del Oriente, a partir de la reglamentación del decreto 3011 de 1997. “Es una propuesta de Educación Básica y Media para las personas jóvenes y adultas de los sectores rurales y campesinos, que partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen a partir de ellas, líneas de formación y núcleos temáticos que integren las áreas fundamentales de la educación y que organicen los saberes con un enfoque interdisciplinar y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico” (Serrano, 2007, citando a Perfetti, 2004, p.87).

Es un modelo semipresencial, articulado alrededor del desarrollo humano integral. Pedagógicamente se construye sobre la pro actividad del alumno, la autodirección y el autoaprendizaje. Tiene seis estrategias metodológicas:

1) La Mediación Pedagógica.

Son materiales escritos que provocan la curiosidad y el análisis del estudiante, donde se mezclan tradiciones con los nuevos conocimientos.

2) Las Unidades Básicas de Aprendizaje Participativo, UBAP. Grupos pequeños que se congregan alrededor de temas de interés que favorecen la cooperación y unen rigor, y gusto en el proceso del conocimiento.

3) El Libro Paralelo. Lo conforman el contexto y la cultura, lo que permite situar lo cotidiano en una dimensión científica y ejerciendo una acción transformadora en el aprendizaje.

4) La Formación de Formadores.

Busca la cualificación continua de los tutores,

5) La Evaluación. Se realiza mediante dispositivos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

6) La Semipresencialidad. Requiere 10 horas semanales de encuentro del grupo con su tutor. La frecuencia y duración de los encuentros es negociada en el grupo. (Serrano,2007, P51)

ACPO

Vélez (1998) nos presenta el Sistema de Acción Cultural Popular (ACPO), que se implementó desde finales de la primera mitad del siglo XX y duró por espacio de 30 años. Alcanzó una cobertura nacional... “aunque se desarrollaba principalmente en las zonas rurales del país” (Vélez, 1998:14) y estaba dirigida a adultos que no habían tenido acceso a la escuela durante su infancia. Tenía como sustento conceptual la EDUCACIÓN FUNDAMENTAL INTEGRAL (EFI), que asumía la educación como... “un proceso por medio del cual el individuo se desarrolla como persona y como parte de la sociedad” (Ibídem). Las características de este modelo de educación eran: a) es necesario que los conocimientos se

traduzcan en comportamientos, desarrollo personal y comunitario, b) involucra aspectos de la vida como sus condiciones sociales, psicológicas, físicas, intelectuales e incluso espirituales, c) es de participación voluntaria y d) utiliza materiales no convencionales: radio, periódico, cartillas, discos, cartas, etc. (Vélez, 1998, p.14-15)

Escuelas Radiofónicas de Sutatenza.	Las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza (Boyacá), de Acción Cultural Popular (ACPO), destinadas a la alfabetización y la educación básica de campesinos adultos. Este trabajo se desarrolló entre las décadas de 1950 y 1960, y en su momento de mayor expansión llegó a tener una enorme cobertura y acogida en distintas regiones del país.
Concertaciones de Desarrollo Rural (CDR)	<p>En la década de 1970 se puso en marcha la experiencia de las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), donde se integraban planteles de Secundaria y Media, con escuelas satélites del área de influencia. Se fortaleció así la formación técnica agropecuaria, y en las veredas de influencia se realizaba una labor de extensión que incluía las escuelas satélites.</p> <p>A juicio de Toledo (1978) las CDR son una respuesta a la necesidad de... “vincular la escolaridad con los requerimientos de capacitación de la fuerza de trabajo”. (Toledo 1978:1) Fue una respuesta a las recomendaciones de la Misión Naciones Unidas - OIT., que planteó la necesidad de... “intensificar enormemente la formación en actividades agrícolas y en artesanía rural, una vez que se hayan tomado decisiones concretas, será importante determinar con precisión estas necesidades.</p> <p>En gran medida, la educación y la formación tendrán que ser distintas de los métodos y programas de estudios más o menos convencionales”. (Ibídem)</p>

En julio de 1972, Planeación Nacional define el programa así: “El mecanismo operativo que resulta de dos procesos centrales, la integración de los servicios y la participación creciente de la población por ellos servida, para alcanzar mayores niveles de bienestar económico, social y cultural. La concentración concilia a nivel regional las necesidades sentidas de la población con las necesidades objetivas del desarrollo nacional” (DNP-Programa CDR documento URH-DBOS-027)

Dentro de sus objetivos específicos, los que tienen que ver con la EBR los formula así:

- Extender la educación rural ofreciendo un mínimo de cinco grados de escolaridad en toda la zona de influencia y los nueve grados por lo menos en cada una de las Concentraciones en su sede central.

- Mejorar el sistema escolar tradicional a partir de un sistema nuclear en zonas geográficas con condiciones sociales y económicas similares.

- Integrar los programas escolares de educación básica, dentro de un programa de desarrollo de la comunidad.

- Extender la cobertura para la prestación de servicios de salud al área rural.

- Desarrollar programas nutricionales.

- Capacitación y asistencia técnica apropiada al campesino. Para el logro de su objetivo, se estructura una Sede Central (grados de 6° a 9°), escuelas satélites (grados de 1° a 5°) y escuelas vinculadas (escuelas unitarias veredales con pocos alumnos). Realmente, las CDR no ofrecieron una nueva metodología, sino que buscaron crear una estructura para articular las escuelas primarias (graduada o unitaria) a los años de la media básica, de modo que se pudiera alcanzar el objetivo de hacer transferencia tecnológica a los pobladores rurales.

Al revisar la página de El Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que, respecto al tema de los modelos educativos flexibles, se considera que fueron diseñados o contextualizados hace algunos años, por lo cual el Ministerio se ha dado a la tarea de actualizar, especialmente, los materiales físicos (guías, cartillas, módulos) tanto para estudiantes como para docentes y presenta el siguiente cuadro.

Tabla 13 Modelos Educativos flexibles actualizados según El Ministerio de Educación Nacional

Modelo Educativo Flexible	Población que atiende	Materiales Educativos Estudiantes	Docentes
Escuela Nueva	Estudiantes de básica primaria de escuela multigrado de zonas rurales.	43 textos para estudiantes de primero a quinto grado de matemática (11), lenguaje (12), ciencias sociales (8) y ciencias naturales (12) 3 guías en forma de Fichas para estudiantes de primer grado de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Una bitácora	Generalidades y Orientaciones Pedagógicas (Dos tomos)
Postprimaria Rural	Estudiantes de básica secundaria de zonas rurales.	27 textos para los grados de 6 a 9, de lenguaje (4), matemáticas (4), ciencias naturales (4), ciencias sociales (4), educación física (2); educación artística (2); ética y valores (2); salud, alimentos y nutrición (2); educación para uso del tiempo libre (1) y PPP (2).	Manual de implementación de Postprimaria Rural
Secundaria Activa	Estudiantes de básica secundaria, de zonas rurales o urbano marginales.	30 textos para los grados 6 a 9, de lenguaje (4), matemáticas (4), ciencias naturales (4), ciencias sociales (4), educación física (4); educación artística (4); ética y valores (4) y PPP (2).	Manual de implementación. 4 guías Didácticas para docentes (de 6° a 9°) para las otras áreas. Guía docente para educación artística. Guía docente para Proyectos Pedagógicos Productivos.

Aceleración del Aprendizaje	Estudiantes de básica primaria, de 10 a 17 años que se encuentran en extraedad (desfase edad-grado); de zonas rurales y urbano marginales.	8 textos: Un módulo nivelatorio; 6 proyectos; un módulo de inglés	Guía Docente Manual Operativo
Caminar en Secundaria	Estudiantes de básica secundaria; jóvenes que se encuentran en extraedad (desfase edad-grado); de zonas rurales o urbano marginales.	10 textos: Para 6° - 7°: un texto «Introducción a los PPP»; tres textos «Aprendamos Haciendo» un texto «Hagámonos expertos». Total 5 textos Para 8° - 9°: un texto «Int a los PPP»; tres textos «Aprendamos Haciendo»; un texto «Hagámonos expertos». Total 5 textos	Manual Operativo

Fuente: (Ministerio de Educación, Mineeducación, 2014)

Nota: En la página oficial de El Ministerio de Educación Nacional, se encuentran los materiales tanto para docentes como para estudiantes.

En Colombia los modelos educativos flexibles se presentan como una estrategia para responder a las necesidades educativas y sociales de la población estudiantil especialmente rural, que comparte por decirlo de alguna manera una serie de características comunes,

- La dificultad de acceder a una escuela tradicional o graduada, ya que las condiciones demográficas y/o geográficas no lo permiten, resultado de esto la escuela rural multigrado se convierte en la más recurrente para el escenario rural y el escenario de aplicación de los modelos flexibles, ejemplo la Escuela Nueva.
- La deserción de la escuela, entendido esto a grosso modo como no permanecer en el sistema educativo formal.

- Los altos índices de reprobación y repitencia de un mismo grado, por diferentes razones, generalmente enmarcados dentro de la vulnerabilidad ante la realidad social y económica, que afronta gran parte de la población rural en Colombia.
- La extraedad determinada por El Ministerio de Educación Nacional como: el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado.

Finalmente debemos resaltar que en el presente texto realizamos una serie de trazos sobre ruralidad, educación rural multigrado y modelos flexibles que se han planteado generalmente para atender particularidades de la escuela rural colombiana de las últimas décadas. La intención no es agotar el tema, ni presentar un informe detallado del mismo, se busca contextualizar el escenario rural multigrado, donde el autor pretende establecer lo previsto y no previsto de la implementación de la Ley 715 de 2001, en cuanto a la reorganización de las instituciones educativas rurales multigrado.

1.5 Las políticas públicas.

Aparentemente resulta obvio el ejercicio de caracterizar las escuelas, maestros y estudiantes urbanos y rurales, pero mientras predomine la idea de designar el escenario educativo rural prioritariamente desde la ubicación física del plantel educativo, es decir que se llaman rurales si asisten a una escuela situada en una Vereda o Corregimiento, o sea por fuera de la cabecera urbana del respectivo municipio, la visión está limitada y con ella las políticas públicas, los programas y las estrategias que buscan una educación universal, digna y de calidad.

Dada esta realidad presentamos la categoría de políticas públicas y realizamos un ejercicio de buscar en la legislación colombiana lo referente a la educación rural y de ser posible la multigrado.

El Estado ha experimentado durante los XX y XXI una serie de transformaciones en cuanto a su naturaleza, funciones y características, por supuesto que el Estado colombiano no ha sido ajeno a dichas transformaciones. Miremos algunas de estas, planteadas por el especialista en Política Francesc Pallares:

(...) Del Estado gendarme de la época liberal, que proveía defensa, protección policial y algún tipo de servicios sociales y de infraestructura, se ha pasado al enorme Estado actual, configurado por un inmenso conjunto de organizaciones, que proveen gran cantidad de servicios, afectando a la vida cotidiana de los ciudadanos en casi todos sus niveles. (Pallares, 1988, pág. 141)

Dentro de esa gama de servicios se encuentra la educación y por supuesto lo referente a ella en los escenarios rurales. Esto se convierte en un tema álgido y fundamental al menos teóricamente al preguntarse por la sociedad actual y su grado de desarrollo, o su posibilidad de alcanzarlo. Es esta una de las aristas donde lo educativo se puede leer como parte de la política pública de un país, escenario muy amplio que no pretendemos abordar de manera profunda en este trabajo, pero necesario para contextualizar la Ley 715 de 2001, en cuanto que es una normativa que refleja una política pública para el sector educativo en Colombia.

1.5.1 ¿Qué son las políticas públicas?

Definir en un solo concepto las políticas públicas resulta complicado y pretencioso, pues al revisar la literatura sobre el tema son variadas las definiciones, donde cada una resalta diferentes elementos o aspectos que las conforman. En el texto *Introducción al análisis de Políticas Públicas* de Martín y otros (2013) se plantea que:

Una primera aproximación al concepto de política pública es aquella que la define como “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Meny & Thoenig, 1992: 89). Esta primera definición resalta el espacio institucional (las estructuras de

autoridad) en el cual la política pública se origina, y lo que le brinda su legitimidad de origen. (Martín, Dufour, Alessandro, & Amaya, 2013, pág. 58)

Para el caso de Colombia parece ajustarse muy bien esta definición, ya que todas las políticas públicas son el resultado de un autor “El estado”, popularmente entendido como el gobierno, y al cual se le atribuye de manera casi espontánea y natural la obligación de actuar bajo el parámetro de intervención para solucionar las problemáticas más sensibles de la sociedad, en campos muy diversos (empleo, salud, educación, seguridad, etc.), mediante una serie de acciones entendidas grosso modo como políticas públicas.

Es de resaltar en esta primera definición el término “legitimidad gubernamental”, pues nos ubica en el plano en que las prácticas del Estado se consideran legales, lícitas, reglamentarias, por el hecho de su investidura de poder, lo cual resulta susceptible de reflexión en cuanto que, en la realidad, muchas de las políticas públicas han sido dirigidas para favorecer intereses particulares de grupos sociales, políticos, económicos, tanto nacionales como internacionales, y esto se distancia de ideales sociales como la equidad y la justicia, sin que por esto pierdan su legitimidad.

Continuando con las posibles definiciones de políticas públicas, Martín et al. (2013) refieren que una (...) alternativa es la que nos brinda Dye (1995) (...) “una política pública es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer” (1995). Cuestión realmente interesante que nos lleva a pensar en aquello que el Estado determina como importante o prioritario, y aquello que no lo es y por lo tanto no necesita de unas determinadas acciones que lo visibilicen.

Lo anterior resulta polémico y relativo en cuanto a “(...) probar la intencionalidad detrás de la no-acción, esto es en generar evidencias que demuestren que la no-acción es un curso de acción

elegido de forma consciente por las autoridades gubernamentales”. (Martín, Dufour, Alessandro, & Amaya, 2013, pág. 58) Resulta ambiguo determinar la no-acción en las políticas públicas, y se puede confundir con una posible inoperancia por parte del Estado a la hora de atender determinados asuntos, que en consenso social se consideran importantes y susceptibles de intervención.

Una tercera definición que comprende y supera a las anteriores es aquella que concibe la política pública como “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Osaka & O’Donnell, 1982: 112).(...) Se asume por tanto que la política pública supone una demanda, y que detrás de esa demanda existen actores e intereses potencialmente en conflicto. (Martín et al. 2013, P.58)

Se destacan en esta definición dos términos “actores e intereses”, lo cual hace complejo el tema, pues si los actores no logran representar a las mayorías, con un sentido genuino social y/o comunitario, al final serán sus intereses o los de ciertos grupos sociales preponderantes los que se reflejarán en las políticas públicas. También nos podemos preguntar ¿y si los encargados de diseñar y redactar las políticas solo conocen de manera parcial el escenario susceptible para la acción de una política pública? ¿Cómo puede elaborarla y velar por su ejecución?

(...)La política pública como: “un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público(...)La definición de Aguilar Villanueva pone de manifiesto que la política supone un proceso complejo que se inicia al identificar una cuestión social o políticamente relevante, que continúa con una toma de posición por parte del gobierno ante dicha cuestión, y que requiere un conjunto de acciones estatales(...) (Martín et al. 2013, P.59)

Esta última definición presupone no solo la intencionalidad por parte de los encargados de las políticas públicas, sino el conocimiento de los contextos y las realidades en la cuales se encuentran inmersos, que conducen a la toma de decisiones y acciones de intervención para una cuestión importante a favor de la sociedad misma.

1.5.2 Características de las políticas públicas

En el texto “Introducción al análisis de Políticas Públicas” (Martín et al. 2013) se sintetizan las características de las políticas públicas, basándose en tres autores, que presentamos a continuación en el siguiente cuadro.

Tabla 14 Características de las políticas públicas.

Autor	Meny y Thoenig (1992)	Aguilar Villanueva (1996)	Martínez Nogueira (1995)
Características de la política pública	<p>Un contenido: toda política pública moviliza recursos de todo tipo para generar ciertos resultados o productos.</p> <p>Un programa: una política pública no se reduce a un acto o decisión considerado aisladamente, sino que detrás de cada acto existe un marco de</p>	<p>Un componente de autoridad (institucional): puesto que la política pública constituye un acto de autoridad adoptado por una autoridad que dispone de la legitimidad y que se ajusta a todos los procedimientos establecidos legalmente.</p>	<p>Campo de acción: aspecto de la realidad que intenta ser impactado por la actividad estatal (política social, política exterior, política de innovación, etc.). A su vez, a un nivel más desagregado, este campo de acción puede considerarse como un conjunto de problemas a cuya resolución se orienta la acción del Estado a través de</p>

referencia que integra y	Un componente	instrumentos y acciones
da coherencia a esos	decisional: en tanto toda	específicas.
actos o actividades	política pública implica	Declaratoria de intención:
	la presencia de una	conjunto de promesas y
	decisión (acción o	compromisos de acción. Se
Una orientación	inacción).	refiere a conductas deliberadas
normativa: la política		para el logro de objetivos, la
pública no es la	Un componente	definición de lineamientos
resultante de res-	conductual: dado que	para la acción, la regulación de
puestas aleatorias,	toda política pública	comportamientos, la
carentes de sentido o	desencadena un conjunto	asignación de recursos y la
direccionabilidad, sino la	de acciones, actividades	determinación de
expresión de las	y comportamientos de	responsabilidades.
finalidades (mapas	múltiples actores, no	Proceso de conversión: una
cognitivos e ideologías)	necesaria o	movilización de recursos (de
y preferencias que el/los	exclusivamente	diferente tipo: de poder, de
Decisor/es no pueden	gubernamentales.	conocimiento, institucionales
dejar de asumir.		y organizacionales, de
Una competencia	Un componente causal:	legitimidad social, simbólicos)
social: las políticas	en la medida que toda	para el logro de objetivos
públicas se dirigen	política busca producir	políticos.
hacia determinados	determinados resultados	Ciclo de acción: actividades
grupos o poblaciones, y	o efectos sobre los	de formulación, ejecución,
buscan modificar sus	comportamientos de	seguimiento y evaluación,
comportamientos,	ciertos actores o grupos	cada una de las cuales supone
afectar sus intereses o		
modificar los contextos		

<p>en los cuales estos se desenvuelven.</p>	<p>sociales o sobre los contextos o situaciones en la que despliegan sus acciones los ciudadanos.</p>	<p>la realización de acciones diferenciadas, pero a la vez articuladas, que comprende además las intervenciones de múltiples actores como agencias con competencia política o técnica o como participantes con distinto grado de responsabilidad, involucramiento o continuidad.</p> <p>Conjunto de productos, resultados e impactos:</p> <p>consecuencia del proceso de conversión en el marco de ese ciclo de acción que permiten atribuir sentido y consecuencias a la intencionalidad del Gobierno y el Estado.</p>
---	---	--

Cuadro elaborado a partir de: Martín et al. 2013, P.59-61

1.5.3 Políticas públicas para educación rural

La educación rural es un tema ausente en las propuestas de políticas públicas en nuestro país. Cuando se habla de este escenario, normalmente se hace en relación con lo urbano, se reconoce de manera general “la brecha” existente entre los procesos de la escuela urbana y la escuela rural,

y de esto surge un afán por parte de algunos sectores para que el Estado intervenga de manera más eficiente en la realidad educativa rural colombiana.

Debemos partir del hecho de que en realidad no hemos tenido política pública en educación rural, ni en el pasado, ni en el presente, a pesar de que por largos años, diversos sectores han solicitado y hecho propuestas, incluso se han esbozado trabajos de grupo en dirección a unas políticas públicas en educación rural(...) En vez de políticas públicas en educación rural lo que hemos tenido han sido programas, proyectos, modelos, de mayor o menor alcance y más o menos coherentes con una determinada visión de la educación rural. (Zamora & Mendoza, Entrevista, 2019, pág. 8)

Para la presente investigación surge la necesidad de revisar en la normatividad educativa de Colombia lo referente al contexto rural, para entender el marco general en que surge y se espera implementar la Ley 715.

Este ejercicio se realiza dentro de un período de tiempo limitado que inicia en la década de los años 90, con la Constitución Política del año 1991, la cual presenta como uno de sus grandes objetivos el desarrollo de procesos de descentralización administrativa del Estado, es en estos procesos donde podemos ubicar y analizar la Ley 715 de 2001, que da responsabilidades compartidas a la Nación, las entidades territoriales certificadas, (departamentos y distritos), en cuanto al manejo de los recursos financieros para los sectores de salud y educación.

A partir de 1991, con la nueva Constitución Política, en su parte dogmática, refiere que Colombia es un Estado organizado de forma unitaria, descentralizado y con autonomía de sus entidades territoriales; estableciendo, de esta manera, que la administración no se enfoca en un solo ente de carácter nacional absolutista sino que está distribuida entre entidades territoriales, especializadas, de servicios y, también, entre ciertas entidades particulares que, conforme a la ley, se encuentran

facultadas y aptas por su experiencia para desarrollar ciertas actividades administrativas, propias del Estado, lo cual se conoce como descentralización por colaboración.(García & otros, 2014, P,3)

En el texto, Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo, del año 2015 se plantea la relación rural- urbano, reconociendo la desigualdad en los niveles de desarrollo, la falta de equidad, leída desde diferentes indicadores de calidad de vida.

El desarrollo del país ha sido diferenciado, con un sesgo favorable a la población urbana en detrimento de la rural. En consecuencia, se han consolidado grandes brechas en términos de indicadores de calidad de vida en lo social (acceso a educación, agua potable, protección social, salud, vivienda, seguridad, recreación y cultura (...)) el resultado es una situación de exclusión cuya manifestación es el índice de pobreza multidimensional, que es de 45,9% en zona rural y 18,5% en cabeceras municipales, lo que evidencia una brecha de 2,5 (Ministerio de Educación , Colombia territorio rural:apuesta por una política educativa para el campo, 2015, pág. 207)

Lo anterior no resulta ninguna novedad para el escenario socioeconómico de Colombia, la brecha entre las zonas urbanas y rurales que ya mencionamos en párrafos anteriores es la consecuencia de múltiples factores, que no serán abordados directamente en el presente texto, pues no es su interés, pero que muy seguramente aparecerán como parte del escenario rural educativo, que en teoría debe ser regulado e intervenido de manera positiva por el Estado.

La idea de las políticas públicas presupone la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privado o puramente individual, sino colectiva. Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes. (Parsons, 2007, pág. 37)

Para Parsons (2007), las políticas públicas deben considerarse como un proceso decisional, es decir, configuradas por un conjunto de decisiones a tomar en el transcurso de un

proceso temporal, más allá del inicial período de elaboración de las políticas” (P.143). Dado lo anterior, la Ley 715, que surge en el escenario público en el año 2001, al ser analizada como ejercicio decisonal de una política pública, puede dar cuenta de su implementación en diferentes contextos, entre ellos el ámbito rural y, en particular, la expresión más caracterizada de nuestra educación rural: la modalidad multigrado.

Debe tenerse en cuenta, en segundo lugar, la sugerencia de Hecló (1972), cuando plantea que «una política puede consistir también en lo que NO se está haciendo». Ello puede ser consecuencia de errores involuntarios, de decisiones deliberadas de no actuar sobre una determinada cuestión, de bloqueos políticos en las instancias de decisión o incluso de ni siquiera plantearse la posibilidad de toma de decisiones sobre una cuestión determinada, (...) (Parsons, 2007, pág. 143)

Finalmente podemos afirmar que la educación rural- multigrado en Colombia, es un escenario que solicita de forma coherente y pertinente la intervención del Estado. Lo ideal sería el surgimiento de una política pública para tal fin, la cual reconozca las potencialidades a desarrollar, a partir de modelos propios, pertinentes.

1.6 La educación rural en la normatividad

Para el presente trabajo resulta importante realizar un barrido a partir de la Constitución Política de 1991 y de las normas, programas, planes, etc., para indagar lo que se ha pensado, planteado e implementado para la educación rural en Colombia después de la década de los noventa, que al parecer presenta trazos muy generales, los cuales están determinados por una posible subvaloración del sector en mención.

¿Por qué no hemos producido o adoptado hasta la fecha una política pública hacia la educación rural?

Yo lo adjudico a varios factores, uno de ellos, y que ha hecho parte de nuestra historia como nación, es que hay una alta subvaloración de lo rural y de lo campesino, en general, y por ende se subestima el

asunto de la educación en esos territorios y para esas poblaciones, dejándolo a un lado, aplazándolo. Esa subvaloración, que es telón de fondo para otra cantidad de carencias e inequidades, diría yo, es el sustrato de naturaleza cultural que no ha permitido formular una política pública. (Zamora & Mendoza, Entrevista, 2019, pág. 9)

Otro de los aspectos que debemos considerar es el asunto de la especificidad de lo rural, tema que consideramos como básico para nuestro interés, por lo que en esta parte vamos a revisar lo concerniente de la educación rural en las normas.

El segundo factor que ha intervenido es el no reconocimiento de la especificidad de lo rural, el no preguntarse por las particularidades que tienen los diferentes contextos campesinos, el no reconocerlas (...) con ese faltante conceptual es difícil entrar a hablar o imaginar una política pública. Al fin y al cabo, el término rural es algo que califica a la educación, que le da o debería dar una cierta identidad. (Zamora & Mendoza, Entrevista, 2019, pág. 9)

1.6.1 La Constitución Política de 1991

La Constitución de 1991 se puede considerar como la materialización del interés general por modernizar y fortalecer el Estado Colombiano, con grandes premisas: la participación de la sociedad civil y la descentralización del gobierno con miras al desarrollo y fortalecimiento de las regiones.

El primer referente sobre educación lo encontramos en los artículos 44 y 45, donde aparece la educación como uno de derechos fundamentales de los niños y de los adolescentes. En el artículo 52 se plantea que el deporte y la recreación forman parte de la educación y constituyen parte del gasto público social. En el artículo 64 se determina que es deber del Estado promover el acceso progresivo a la educación con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos. Los artículos 67 y 70 se refieren a la educación de forma más concreta:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

(Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

En otros artículos se hace referencia al tema educación, de forma más general, entre ellos tenemos el artículo 336 donde se plantea que las rentas obtenidas en el ejercicio del monopolio de licores, estarán destinadas preferentemente a los servicios de salud y educación, y el artículo 356 dedicado al tema financiero, administrativo, en cuanto a los recursos del Sistema General de Participaciones de los departamentos, distritos y municipios que se destinarán a la financiación de los servicios a su cargo, dándoles prioridad al servicio de salud y de educación.

Como podemos apreciar, en la Constitución la educación recibe un trato muy general destacándose algunos aspectos:

- La educación como derecho, servicio público, con función social.
- La educación como responsable de la formación de muchos de los aspectos del ciudadano colombiano.
- La responsabilidad que tiene El Estado, la sociedad y la familia con la educación, que además se plantea gratuita al menos en lo que refiere a la educación básica.
- El papel de financiación, vigilancia y control por parte del Estado sobre los diferentes aspectos administrativos de la educación.

Pese a que Colombia es un país con gran cantidad de población ubicada en las zonas rurales, y a que se reconoce la brecha entre lo urbano y lo rural, en nuestra Constitución no se puede evidenciar el tema de la educación rural, e incluso cuando se hace mención a “(Los) integrantes de los grupos étnicos”, se plantea en términos de “derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, desapareciendo el termino educación.

1.6.2 Ley 60 de 1993

Continuando con la revisión de los documentos legales, pasamos a la Ley 60 de agosto 12 de 1993 “Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones”.

El Estado Colombiano en las últimas décadas ha decidido invertir mayor cantidad de recursos económicos para el sector educativo, pero se ha encontrado con una dificultad, y es la de lograr que tales recursos lleguen de manera efectiva a las Instituciones Educativas, y de esta manera incidir positivamente en aspectos tales como la calidad, la cobertura, y la eficiencia, infraestructura, etc. Es importante aclarar que la Ley 60 no se ocupa exclusivamente del tema educación, pero para el interés del presente trabajo, retomaremos lo más importante de este tema.

Tabla 15 Aspectos fundamentales de la Ley 60 en cuanto a educación.

-
- **Profundizar el proceso de descentralización planteado en la Constitución de 1991.**

Artículo 3o. Competencias de los departamentos. Corresponde a los departamentos, a través de las dependencias de su organización central o de las entidades descentralizadas departamentales competentes, conforme a la Constitución Política, la ley, a las normas técnicas nacionales y a las respectivas ordenanzas:

- Administrar los recursos cedidos por la Nación
-

-
- Planificar los aspectos relacionados con sus competencias para los sectores de educación y salud y,
 - Ejercer funciones de coordinación, subsidiariedad y concurrencia relacionadas con las competencias municipales conforme a la Constitución, a la Ley y a los reglamentos que sobre tales aspectos expidan los respectivos Ministerios.

Artículo 4o. Competencias de los distritos. Corresponde a los distritos, a través de las dependencias de su organización central o de las entidades descentralizadas competentes, conforme a la Ley, a las normas técnicas nacionales y a los respectivos acuerdos:

- Administrar los recursos cedidos y las participaciones fiscales que le correspondan.
- Planificar los aspectos relacionados con sus competencias para los sectores de educación y salud.
- Asesorar y prestar asistencia técnica, administrativa y financiera a las instituciones de prestación de los servicios.

-
- **Precisar mejor las responsabilidades entre niveles del gobierno.**

Artículo 5o. Competencias de la Nación. En relación con las materias de carácter social, corresponde a la Nación, a través de los Ministerios, Departamentos Administrativos y demás organismos y autoridades de la administración central o de las entidades descentralizadas del orden nacional, conforme a las disposiciones legales sobre la materia:

- Vigilar el cumplimiento de las políticas.
 - Ejercer las labores de inspección y vigilancia de la educación y salud y diseñar criterios para su desarrollo en los departamentos, distritos y municipios.
 - Ejercer la supervisión y evaluación de los planes y programas y, en especial, de la utilización o destinación de las cesiones y participaciones y de los grados de cobertura y calidad de los servicios e informar a la comunidad sobre estos resultados; y,
-

- Promover ante las autoridades competentes, las investigaciones que se deriven de las actuaciones de los funcionarios.

-
- **Distribuir los recursos destinados a la educación en función de las necesidades del servicio.**

Artículo 9. Naturaleza del situado fiscal. El situado fiscal, establecido en el artículo 356 de la Constitución Política, es el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación que será cedido a los departamentos, el Distrito Capital y los distritos especiales de Cartagena y Santa Marta, para la atención de los servicios públicos de educación y salud de la población y de conformidad con lo dispuesto en los artículos 49, 67 y 365 de la Constitución Política.

-
- **Dotar a las instituciones educativas de mayores herramientas para cumplir las expectativas de la comunidad.**

Artículo 21. Participación para Sectores Sociales. Las participaciones a los municipios de que trata el artículo 357 de la Constitución, se destinarán a las siguientes actividades:

- En educación: construcción, ampliación, remodelación, dotación y mantenimiento y provisión de material educativo de establecimientos de educación formal y no formal, financiación de becas, pago de personal docente, y aportes de la administración para los sistemas de seguridad social del personal docente.

Cuadro elaborado a partir del texto de la ley 60 de 1993.

Como se puede apreciar, la ley 60 no precisa acciones específicas para el desarrollo de la educación en el sector rural, en el texto de la Ley la referencia a este tema la podemos encontrar en términos de generalidad en cuanto a la “Asignación de las Participaciones para Sectores Sociales”.

La intención de organizar los recursos y su distribución buscando mayor efectividad en su ejecución resulta válida y notoria en el texto de la Ley 60, y es la parte que se mantiene en la Ley 715 de 2001.

1.6.3 Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994 se presenta en gran medida como una exigencia histórica, pues desde 1903 el país no contaba con una forma de regulación y orientación legal de tal magnitud para el tema de la educación. También es resultado de la Constitución de 1991 que como ya vimos en párrafos anteriores y por obvias razones maneja el tema de forma muy global, lo cual determinaba la necesidad de generar una normatividad particular al respecto.

Nos proponemos recorrer la Ley 115 en búsqueda de lo referente a la educación rural, y de esta manera determinar el trato que se ha tenido de este tema, dentro del texto normativo más importante en materia educativa.

Lo primero que encontramos referente a nuestro tema se encuentra en el Capítulo 2 “educación para adultos”.

Artículo 54. Fomento a la educación no formal para adultos. El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso.

En este artículo no se habla específicamente de educación rural, se plantea la idea de programas para adultos, particularmente dirigidos al sector rural el cual se prioriza, pero no se define de ninguna manera. La propuesta resulta pertinente, teniendo en cuenta que estas zonas

han presentado por décadas fenómenos complejos de deserción escolar que traen como consecuencia población adulta con mínimos grados de escolaridad.

El capítulo 4, denominado “Educación campesina y rural” es donde encontramos el grueso del tema y en resumen nos plantea:

Artículo 64. Fomento de la educación campesina (...) el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.

Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.

Este artículo pone énfasis en la formación técnica en las actividades económicas históricamente vinculadas a los sectores rurales, y con ello generar calidad de vida, lo cual resulta tanto loable y pertinente, pero a la vez es un planteamiento muy general, posiblemente abierto a que su ejecución sea parte de las funciones de los diferentes entes territoriales, pero no se ve en términos de Martínez Nogueira (1995) el ciclo de acción: “actividades de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación, cada una de las cuales supone la realización de acciones diferenciadas, pero a la vez articuladas(...)”. El siguiente artículo confirma lo expuesto en cuanto a dejar la responsabilidad de la educación rural y campesina a las entidades territoriales.

Artículo 65. Proyectos institucionales de educación campesina. Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las Secretarías de Agricultura, orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales.

Es importante resaltar el papel que se da a las denominadas Secretaria de Agricultura, como se notará en apartes del presente texto es reiterativo entender el tema de lo campesino, asociado ya no solo con su rol productivo, sino circunscrito al sector agropecuario lo cual tiene su mejor expresión en el nombre del ministerio del ramo: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.

El hecho de endosar buena parte de las decisiones y orientaciones acerca de la educación rural al Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural primero sustrae al Ministerio de Educación Nacional en cierto modo del tal asunto; y segundo, denota claramente una concepción de la educación rural al servicio del sector productivo, de la producción agropecuaria, minera, pesquera, etc.

Sectorizar este asunto de esta manera, al mismo tiempo, muestra un desconocimiento grande de lo que se ha llamado la “nueva ruralidad”, que nos habla de nuevas relaciones entre lo urbano y lo rural, de nuevas actividades productivas que se están desarrollando en el campo, de nuevas perspectivas de desarrollo para el campo, etc.,

Es positivo que a las entidades territoriales se les dé parte del manejo de los asuntos de educación rural, por cuanto descentralizar estas decisiones es buscar que aquí y allá se adecuen tales cosas a las condiciones propias de cada región, en vez de esperar que desde el Ministerio de Educación Nacional se les diga qué hacer en todos lados.

Pero el problema comienza justamente ahí, cuando consideramos que hay tal desigualdad entre las Secretarías de Educación, que, así como se puede esperar que algunas de ellas podrían asumir esto seriamente y con criterio, hay otras muchas que no tienen ni idea de qué hacer con esto o no les interesa simplemente, es aquí dónde está el papel fundamental del MEN para

asesorar, acompañar, a las Secretarías en este proceso de implementación de los programas educativos para el sector rural.

En el siguiente artículo se plantea la vinculación de la educación formal con la población campesina desde la estrategia del servicio social, realmente interesante, pero igual que los anteriores artículos resulta muy general y difícil de precisar en cuanto a formas concretas de reglamentación.

Artículo 66. Servicio social en educación campesina. Los estudiantes de establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio, capacitando y asesorando a la población campesina de la región.

Las entidades encargadas de impulsar el desarrollo del agro colaborarán con dichos estudiantes para que la prestación de su servicio sea eficiente y productiva.

También se propone una estrategia denominada “Granjas integrales”, pero de nuevo queda abierta su implementación a los entes territoriales, y no se logra determinar los aspectos fundamentales para su reglamentación.

Artículo 67. Granjas integrales. Según lo disponga el plan de desarrollo municipal o distrital, en los corregimientos o inspecciones de policía funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos, en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento.

1.6.3.1 La Ley General de educación en términos generales:

- Consagra la educación como un derecho, y la define como un servicio público que tiene una función social.
- Determina los fines de la educación; las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia; su carácter obligatorio y gratuito, la obligación que le corresponde al Estado representado en las entidades territoriales en su dirección, financiación y administración.
- Establece los requisitos para crear establecimientos educativos particulares, afianza la participación de la comunidad educativa, refiere aspectos fundamentales de los educadores, y esboza temas de gran interés como la educación bilingüe de los grupos étnicos, la erradicación del analfabetismo y la educación especial.
- Determina expresamente la financiación de la educación preescolar, primaria, secundaria y media.

Pese a todo lo anterior, en la Ley 115 no logra establecer de manera clara los derroteros de una política pública con referencia a la educación rural, la cual es tratada de forma aparentemente ambigua, al parecer no se logra visualizar en su totalidad el escenario educativo rural colombiano, y esto, insistimos dificulta cualquier interés por crear una política pública pertinente.

Como es lógico, las políticas públicas varían de un lugar a otro; diferencia que no sólo se establece por las condiciones de los distintos espacios, sino también porque esas condiciones espaciales generan comportamientos sociales, económicos, políticos y culturales diversos.

1.6.4 Planes de Educación

Los planes para educación hacen parte de los planes de desarrollo nacional, los cuales son generalmente dirigidos por organizaciones económicas internacionales, que buscan la actualización y adecuación de las economías nacionales, con las exigencias del sistema económico mundial.

El caso colombiano ilustra la ruta seguida por los países que abrazaron la planeación sin muchas reservas. El informe de la Misión del Banco Mundial, Bases de un programa de desarrollo para Colombia, cuya misión encabezara Lauchlin Currie en 1949, fue el primero de una larga lista de planes producidos en el país durante los últimos cuarenta años. Desde finales de los años cincuenta, cada administración ha formulado su propio plan de desarrollo para el país. La reforma constitucional de 1945 introdujo por primera vez la noción de planeación, permitiendo con ello su desarrollo institucional. (Escobar, 2014, pág. 146)

Con la misión Currie, el interés por la planeación en Colombia se hizo cada vez más necesario, lo cual lleva a la creación de los organismos técnicos correspondientes.

La cronología de las instituciones de planeación comprende el Consejo Nacional de Planeación y el Comité de Desarrollo Económico, establecidos en 1950; la Oficina de Planeación (1951); el Comité Nacional de Planeación (1954); el Consejo Nacional de Política Económica y Planeación y el Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos (1958); el Consejo Nacional de Política Económica y Social y el Departamento Nacional de Planeación (1966). También comprendió la creación de un Ministerio de Desarrollo y de unidades de planeación en casi todos los ministerios restantes (Agricultura, Salud, Educación, etcétera). (Escobar, 2014, pág. 146)

Un tema que aparece siempre cuando se habla del desarrollo, calidad de vida de la población en un Estado, es el de la educación, lo cual hace que los diferentes gobiernos formulen dentro de

sus políticas públicas abundantes ríos de tinta sobre el tema, generalmente en términos de calidad, cobertura y equidad, vistos como el motor para la transformación social y económica. Esto motiva y direcciona los planes decenales de educación.

Los propósitos centrales de las diferentes políticas educativas han acogido los propósitos del proyecto de educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2001), en cuanto han buscado la expansión de la educación básica, con criterios de calidad y equidad. Sin embargo, y a pesar de que los planes de desarrollo han acogido este triple propósito, los resultados obtenidos no son del todo satisfactorios y las principales deficiencias conciernen a la educación para la población rural. (Perfetti, 2003, pág. 185)

Respecto a las consideraciones de Perfetti es clave tener en cuenta que estas se hicieron hace cerca de 16 años, y en esos años se han presentado grandes progresos en materia de cobertura de la educación, en particular en primaria y secundaria no tanto en media. Pero en materia de calidad y de equidad, la situación es bastante discutible, a pesar de que entre el 2000 y el presente se implementó el PER y hoy por hoy sigue avanzando el Programa Todos a Aprender, de fuerte incidencia en lo rural.

Tabla 16 Planes decenales de educación en Colombia a partir de 1990.

Plan de educación	Características
<p>“La Apertura Educativa” 1990-1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se ubica en la intención de superar las extremas condiciones de inequidad de la educación en el país. • Dentro de los objetivos para la educación rural, se propuso promover la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria para el 22% de los niños campesinos que no asistían a la escuela.

“El Salto Educativo y Cultural” 1994-1998

- Extender el modelo Escuela Nueva a todas las áreas rurales del país.
- Capacitar a los docentes rurales en este modelo.
- Promover el desarrollo de la educación para la población indígena y
- Redistribuir los recursos de financiamiento hacia las zonas más desfavorecidas.
- Dedicar una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la educación básica rural.
- Se continuó la promoción del modelo Escuela Nueva para atender los objetivos de cobertura y calidad.
- Se crearon nuevos mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos y para madres jefes de hogar, para apoyar la consecución de libros y útiles escolares.
- Adicionalmente, se comienzan a identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros.

“Cambio para construir la Paz”

- Recogió los diferentes objetivos en materia de educación para la población rural, a través de “Un Plan Educativo para la Paz”, en el cual se formula el Proyecto Educación para el sector rural -PER, que busca fortalecer la educación básica mediante la
-

sistematización y promoción de experiencias de educación básica, media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos.

“La Revolución Educativa” 2002-2006

- Dispuso continuar la aplicación del PER, mediante la asignación de 60.000 nuevos cupos educativos para este proyecto y el desarrollo de su portafolio de ofertas educativas para el sector rural.
- Dentro de los programas, se resaltan la identificación de experiencias exitosas para referenciar planes de mejoramiento en instituciones educativas.
- La continuación del programa de conectividad e informática y
- La creación de un canal y una programación de televisión educativa y cultural, dirigida a la audiencia infantil y juvenil de todo el país.

“Un pacto social por el derecho a la educación” 2006-2015

- Respecto al sector rural se destacan las siguientes afirmaciones:
 - En el 2016 se ha erradicado el analfabetismo en zonas urbanas y se ha reducido al 2% en las rurales.
 - Integrar las instituciones técnicas y tecnológicas con la educación básica, media y universitaria que favorezcan el acceso, la permanencia, el arraigo territorial y el trabajo en los grupos rurales y especiales.
-

-
- Gestionar y destinar recursos estatales y del sector privado para garantizar programas de alfabetización integral, dirigidos en especial al sector rural, con énfasis en madres cabeza de familia, etnias y adultos.
 - Establecer incentivos para el personal al servicio de la educación de las zonas apartadas, de difícil acceso, zonas de conflicto y rurales.
 - Ofrecer oportunidades y atención especial para alfabetización, educación rural y educación formal a los jóvenes, adultos y personas con necesidades educativas especiales que abandonaron el sistema sin haber terminado el ciclo escolar completo.
 - Como parte fundamental de la gestión educativa, se garantizan los recursos y su buena utilización para la dotación en infraestructura y desarrollo de las TIC en las instituciones educativas, con especial énfasis en las comunidades rurales.

**“El camino hacia la
calidad y la equidad”**

2016-2026

- Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación.
 - Reducir las brechas para el acceso a una educación de calidad, principalmente, entre grupos socioeconómicos y entre zonas urbanas y rurales.
 - Fortalecer la educación media (académica y técnica), la educación para el trabajo y desarrollo humano y la
-

educación superior, de acuerdo con el contexto regional, rural y de zonas vulnerables fomentando la permanencia de los estudiantes en el sistema.

- Garantizar unas mejores condiciones de bienestar, nivelación salarial y reconocimiento social de los educadores, sobre todo en las zonas rurales y en la educación inicial.
- Realizar desde los Planes de Desarrollo Territoriales caracterizaciones del sector rural en materia educativa para identificar potencialidades y necesidades locales.
- Fortalecer la oferta de modelos flexibles que atiendan las necesidades y problemáticas específicas del sector rural.
- Fortalecer la jornada única rural enfocada a las necesidades del territorio.
- Fortalecer el sector rural con programas de formación en educación física, arte y cultural, garantizando la formación pertinente de sus docentes.
- Implementar un Plan de Educación Rural-PER con futuro de garantía para el progreso y el buen vivir, libre de marginación y violencia.

Cuadro elaborado a partir de (Perfetti, 2004, p.188). Plan Decenal de Educación (2006-2016) y Plan Decenal de Educación (2016-2026)

En términos generales los planes de educación tienen similitud en varios aspectos como son:

1. Superar las extremas condiciones de inequidad de la educación rural con relación a la del sector urbano.
2. Ampliar cobertura y evitar la deserción de los estudiantes en las zonas rurales.
3. Crear mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos, madres jefas de hogar, etnias y adultos con nula o escasa escolaridad.
4. La educación media (académica y técnica), la educación para el trabajo y desarrollo humano y la educación superior, de acuerdo con el contexto regional rural.
5. Fortalecer la oferta de modelos flexibles que atiendan las necesidades y problemáticas específicas del sector rural.
6. Capacitar a los docentes rurales en los modelos flexibles y mejorar sus condiciones salariales.

1.6.5. Proyecto Educación Rural –PER

Como se vio en el breve recuento de los Planes de Educación, la intención de fortalecer el sector educativo rural y de esta manera ir cerrando la brecha entre campo y ciudad, hace que surja un esfuerzo adicional para cumplir tal objetivo, El PER, que no es un tema de la década de los noventa, pues ya en los años los 60 estaba presente el debate sobre las condiciones de la educación específicas para el sector rural.

Los antecedentes del PER se remontan a 1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales. (...) enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. (...) con el apoyo financiero del Banco Mundial, realizó una consulta

nacional sobre las necesidades educativas de los pobladores rurales y un reconocimiento de experiencias educativas significativas y susceptibles de réplica en el contexto rural del país. (Perfetti, 2003, pág. 191)

El PER, fue pensado para desarrollarse en diez años, se organiza como texto entre 1999 y 2000. La primera fase fue del 2001 al 2007, y la segunda, del 2008 al 2014; está planteado como una serie de programas y modelos para la educación rural, buscando dar razón a las especificidades, necesidades y expectativas de este escenario.

1.6.5.1 La fase I del PER

Tabla 17 La Fase I del PER

La razón del PER:	Los objetivos del PER se enfocaban en:
<p>A partir de 1997, el MEN desarrolló una consulta nacional sobre la problemática de la educación rural, con amplia afluencia de entidades del Estado, organizaciones sociales y expertos nacionales e internacionales.</p> <p>Se identificaron y analizaron aspectos críticos relacionados con la participación social y la gestión oficial para garantizar la cobertura y la calidad de la educación.</p> <p>En 1999, el gobierno nacional dio vía libre al Proyecto de Educación para el Sector Rural – PER-.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años. • Fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas para analizar sus necesidades. • Planear y evaluar acciones correspondientes a su problemática. • Diseñar acciones para mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones educativas. • Y revisar la situación de la educación media técnica rural, con el fin de avanzar en su mejoramiento.

El Ministerio negoció con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento –BIRF- un crédito que preveía tres fases durante un período aproximado de 10 años, dentro de una modalidad de crédito definida por el Banco Mundial como ‘Adaptable Program Loans’ (APL) o préstamos para programas adaptables.

En el PER la oferta educativa se basó en alternativas a la educación escolar convencional, cuyas características pedagógicas y condiciones de aplicación se podrían adecuar a las condiciones geográficas y sociales del medio rural: Modelos educativos flexibles –MEF.

Los recursos para la puesta en marcha de MEF se destinaban a formación de docentes y dotación de materiales tanto impresos como didácticos de otras características: laboratorios, bibliotecas y otros, que ponían al alcance de los docentes y estudiantes rurales medios para el aprendizaje a los que en pocos casos habían tenido acceso.

Las bases del PER fueron:

- Fortalecimiento de las Secretarías de Educación de las ETC (entidades territoriales certificadas) participantes a través del apoyo técnico para promover el análisis de su situación educativa y formular planes, en su mayoría departamentales.
- La participación del sector privado regional mediante alianzas estratégicas que significaban tanto apoyo técnico y económico a los planes, como veeduría social sobre su ejecución.

Cuadro elaborado a partir del texto: (Educación, Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II, 2015)

Tabla 18 Componentes del PER I

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<p>1. Cobertura y calidad de la educación básica</p>	<p>Promueve la implementación de modelos educativos probados en el medio rural, según la realización de un ejercicio de diagnóstico participativo que identifique necesidades educativas locales. Prevé expandir la educación preescolar, cualificar las Escuelas Normales Superiores, promover una red de asistencia técnica y acompañamiento, generar actividades de formación permanente para maestros y constituir redes de agentes educadores.</p>
<p>2. Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales</p>	<p>Consiste en la implementación de un programa de fortalecimiento de redes educativas en los niveles nacional, departamental y municipal y la conformación de espacios para la participación y cogestión del PER mediante la constitución de Alianzas Estratégicas Departamentales y Unidades Operativas Municipales.</p>
<p>3. Formación para la convivencia escolar y comunitaria</p>	<p>Este componente comprende tres ámbitos: el aula, la institución y la comunidad rural. En términos generales, pretende modificar las relaciones en el aula, incrementar la participación y el trabajo colectivo y cooperativo, la formación integral sin</p>

discriminaciones de género, el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, y el intercambio de saberes y experiencias sobre procesos democráticos.

4. Educación media técnica rural

Contempla la elaboración de un estado del arte de la educación media técnica en el sector rural, la realización de estudios técnicos regionales orientados a caracterizar esta oferta educativa, la identificación y acompañamiento de experiencias significativas y la concertación de una política educativa nacional de educación media técnica rural.

Cuadro elaborado a partir del texto. Perfetti, 2003. Adaptado de Naspirán, J. (2003)

1.6.5.2 La fase II del PER

La fase II del PER se debía pensar como la proyección y continuación del PER I, en la realidad esta Fase del Proyecto de Educación Rural se pensó como la expansión del Programa a entidades territoriales Certificadas, que antes no habían sido beneficiadas, y en términos económicos ampliar y mejorar la sostenibilidad del programa.

Los Objetivos de Desarrollo del Proyecto se reestructuraron en el año 2012, estableciendo los siguientes:

1. Incrementar las Tasas de Cobertura Bruta rural en los niveles de transición, secundaria y media en las ETC participantes.

2. Incrementar las tasas de terminación rural, en las entidades territoriales Participantes, para los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y media.
3. Incrementar el número de establecimientos educativos que ofrecen Modelos Educativos Flexibles o atienden grupos étnicos o afrocolombianos.

Para lograr los objetivos de desarrollo, el proyecto se estructura en tres componentes:

Tabla 19 Componentes del PER II

➤ Fortalecimiento institucional de las entidades territoriales para lograr una educación rural equitativa y de calidad.
➤ Fortalecer la gestión de la educación rural para alcanzar mejores y equitativos resultados en términos de acceso, terminación y calidad de los aprendizajes.
➤ Fortalecimiento institucional, seguimiento, evaluación y gestión del Proyecto.

Cuadro elaborado a partir del texto: Proyecto de Educación para el sector rural, fase II (PER II, 2015)

Según el texto del MEN (20015) para el año 2010 el gobierno de turno realizó un análisis de brechas entre zonas (rural y urbana), con el fin de focalizar la atención del Ministerio de Educación Nacional. El análisis se basó en índices de cobertura, calidad, gestión, pertinencia y atención a la primera infancia.

De acuerdo con este análisis se dividió la atención requerida por las entidades territoriales Certificadas (ETC), y se establecieron tres categorías:

- ETC que requerían atención integral (prioritarias)
- ETC que requerían concentración parcial (énfasis)
- y aquellas en donde se requería asegurar la sostenibilidad del grado de desarrollo alcanzado.

Un dato no menor que establece también el MEN (2015) es que “las entidades territoriales Certificadas de intervención prioritaria eran, a su vez, las de mayor índice de ruralidad y coincidían en su gran mayoría, con las participantes ya en el PER”, lo cual muestra las fragilidades y los bajos niveles de impacto efectivo de esta política pública para el sector educativo rural.

2. Diseño Metodológico

Para la caracterización metodológica de esta investigación es pertinente aclarar que se pueden presentar diversas perspectivas y enfoques, que se presentan apropiados para abordar el problema de estudio, por lo que en las siguientes páginas vamos a precisar sobre nuestro escenario metodológico.

2.1 La escuela una realidad social

La escuela no es una rueda suelta en la sociedad, ella responde a las dinámicas que guían y orientan a las otras instituciones, por eso al querer mirar lo que sucede en ella, nos encontramos en el escenario de los comportamientos, que relacionados dan como resultado la vida social.

Por un lado, están las instituciones, es decir las pautas de comportamiento estandarizadas que son aprehendidas como guías de la conducta social y que permanentemente se reiteran en el transcurso de la vida cotidiana; por el otro, se encuentra el lenguaje como canal de la vida social. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 28)

Nuestro interés está determinado por la voz del docente de la escuela rural multigrado, para indagar en su relato -lenguaje- la realidad social que surge con la puesta en marcha de una norma legal, en este caso la Ley 715 de 2001. Es aquí donde decidimos ubicar la mirada en el fenómeno de estudio a partir de un enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico, ya que la investigación cualitativa es “ideográfica, busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Su objetivo es profundizar en el fenómeno y no necesariamente generalizar.” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 54)

2.2 ¿Por qué el método cualitativo?

Como ya se ve, el enfoque metodológico del presente estudio es el cualitativo, lo cual obedece a la naturaleza del mismo, que está marcado definitivamente por el interés de comprender la

escuela como un fenómeno social, donde los individuos asumen posturas y acciones que determinan la dinámica social de la escuela, que se ve enriquecida, transformada, afectada, no por las normas que la reglamentan en sí mismas, sino por la manera en que se asumen por parte de los actores escolares, y para nuestro caso específicamente los profesores.

Una característica fundamental del método cualitativo es su conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales, es decir, por una normatividad cultural cuyas propiedades son muy diferentes a las de las leyes naturales (Mooney & Singer.1988) Como producto humano la sociedad tiene una realidad objetiva y una realidad subjetiva (...)La segunda, representa el modo como esa realidad es conocida, interpretada y expresada por los individuos que hacen parte de un marco institucional objetivo. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 69)

Otro aspecto fundamental para encaminar el presente trabajo en el método cualitativo está determinado por el hecho de que como investigador estoy inmerso en los escenarios propios de la escuela, al hacer parte de ella desde el rol de directivo docente, con gran interés y afán por conocer y comprender las dinámicas y fenómenos que no necesariamente son cuantificables, medibles y estandarizados.

Dado que este conocimiento cualitativo sólo es accesible al investigador cuando comprende el marco de referencia particular del grupo estudiado, la definición de las etapas del proceso investigativo no se hace al margen o en forma independiente de una exploración de la situación que se quiere analizar. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 70)

Ahora bien, enfocados en lo que interesa al presente estudio, se encuentra que sus múltiples formas de pensar y actuar, nos lleva a poner en plano importante a la subjetividad, que puede primar frente a lo que muchos exigen para un estudio como el presente: lo objetivo, de esto se

desprende la importancia de entender que tales pensamientos y acciones son un medio válido y eficaz para la construcción de conocimiento. Dicho en palabras de (Ortíz, 2012)

(...) se descubren algunas preocupaciones epistemológicas comunes, tales como intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. (p.16)

Continuando el interés por validar nuestro estudio, haremos hincapié en Bisquerra (2012) citando a Latorre et al (1996) quien dice que método es:

(...) el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo. Los métodos son formas estables de trabajar la investigación; aproximaciones a escoger para configurar la recogida y el análisis de datos en vista a unas conclusiones, de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones en la práctica” (Bisquerra, 2012, pág. 80)

Dicho lo anterior, encontramos en el método hermenéutico una posibilidad de interpretar los datos que arroja nuestro estudio, interpretación con validez no en sí misma, sino en la rigurosidad que enmarca la hermenéutica,

(...) En sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado (...) Sin embargo, estos métodos

tienen un área de aplicación mucho más amplia: son adecuados y aconsejables, siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones. (Martínez, 2006, pág. 135)

En el presente estudio esperamos poder escuchar al profesor, no para determinar cuánto sabe de la implementación de la Ley 715, si no para poder identificar las implicaciones de la implementación de la norma, cuyas características conocemos como investigadores, y que contrastadas con lo que dicen los profesores, nos permitirán dar razón de lo no previsto de la norma para la escuela rural multigrado, originándose así, una significación que supera lo anecdótico y se coloca en el plano del conocimiento.

2.3 Las técnicas a utilizar...

Para nuestro caso en particular el enfoque cualitativo tiene algunas técnicas que se acomodan muy bien al interés fundamental del presente estudio, lo cual no deja por fuera la posibilidad de apoyarnos en herramientas propias del método cuantitativo.

Cada vez más se insiste en que ninguno de los métodos tiene validez universal para resolver satisfactoriamente los problemas de la investigación. Se considera que son las propiedades del problema las que deben determinar la perspectiva más conveniente. Para responder a estas limitaciones se recurre con frecuencia creciente a la triangulación, que consiste en articular técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, con el fin de iluminar y hacer visibles los diferentes aspectos de la realidad social estudiada. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 56)

Para el presente estudio, consideramos fundamental para la recolección de la información, la entrevista, y específicamente la entrevista semiestructurada, la cual será acompañada por el grupo focal.

2.4 La entrevista

En la entrevista encontramos la herramienta más precisa para lograr los objetivos que planteamos en nuestra investigación. Con ella pretendemos acercarnos a la realidad de la escuela rural multigrado, y evidenciar las significaciones construidas por los profesores acerca de la escuela antes y después de la implementación de la Ley 715 de 2001.

La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos. (Murillo, et al., P,3)

2.4.1 La entrevista semi estructurada

Dentro del abanico de posibilidades de entrevista consideramos pertinente la semi estructurada, esto atendiendo a que buscamos conservar un marco temático más o menos limitado, donde se logre mayor profundidad facilitando la comprensión de la realidad encontrada en el proceso de recolección de información.

En la entrevista estructurada con una guía, el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el entrevistador es libre de formular o dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información. La guía de entrevista procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio que permite ir ponderando qué tanta más información se necesita para profundizar un asunto y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo de la información. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 96)

No queremos perder de vista que nuestro problema de investigación es el que orienta la entrevista semi estructurada, pues a partir de este se logra determinar lo que espera indagar, la información más pertinente y necesaria para dar razón de los objetivos del texto. La entrevista se elabora dentro de nuestra investigación para recolectar los datos relevantes, que ayuden a comprender las implicaciones de la reorganización de las instituciones educativas para el escenario de la escuela rural multigrado. Presentamos a continuación las principales características de la entrevista semi estructurada:

Tabla 20 Características de la entrevista semiestructurada

El investigador previamente a la entrevista lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine aquella información temática que quiere obtener.

Existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Ahora bien, las preguntas que se realizan son abiertas. Se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.

Durante el transcurso de la misma se relacionarán temas y se irá construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado.

El investigador debe mantener un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones. En caso contrario se perderían los matices que aporta este tipo de entrevista y frenar los avances de la investigación.

Cuadro elaborado a partir de (Murillo, et al., P, 8)

2.5 El grupo focal

Nuestro estudio presenta una característica muy importante y a la vez determinante, la población requerida para la recolección de información debe cumplir con dos requisitos básicos: por una parte, trabajar o haber trabajado en la escuela rural multigrado y por otro lado haberlo realizado antes y después de la implementación de la ley.

Afortunadamente para nosotros, contamos con profesores que cumplen tales características, pero ha surgido en el camino de consolidación del estudio una nueva fuente de información sobre el particular, y es el de los Directores de Núcleo que antes de la ley 715 se encargaba de la dirección de las concentraciones escolares urbanas y rurales de básica primaria en los municipios del país.

Estos Directores de Núcleo cambian sus funciones con la reunificación de las concentraciones escolares propuesta por la Ley 715 alrededor de una institución educativa dirigida ahora por la figura del rector, dando como resultado en el caso de Cundinamarca que ellos pasaran a la Secretaría de Educación, ahora como parte de la Oficina Interna de Inspección y Vigilancia, pero son ellos una excelente fuente complementaria de información y un punto de vista muy válido para los objetivos del presente estudio.

Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales. (Hernández, et al., 2010, pág. 426).

Dada la naturaleza de las nuevas funciones de los Directores de Núcleo, y la dificultad de contar con tiempos individuales para entrevistas, resulta oportuno utilizar como herramienta para

recolectar información significativa en cuanto a cantidad y calidad el grupo focal, que permite la construcción de un discurso en forma colectiva, mediante la interacción de unos con otros.

Las sesiones de grupo focal no sólo permiten obtener simultáneamente una gran cantidad de información de varias personas, sobre un tema específico. También hacen posible captarla en un contexto que tiende a 'reproducir', a nivel micro, la dinámica de pensamiento y de aceptación de la normatividad cultural cotidiana que orienta el comportamiento del grupo estudiado. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 110)

El grupo focal es una herramienta adecuada para alcanzar lo pretendido en nuestra investigación, sobre todo en cuanto al balance de la implementación de la Ley 715 para la escuela rural multigrado, ya que con los Directores de Núcleo esperamos dar cuenta de aspectos generales que no están presentes de manera clara en las entrevistas realizadas de los profesores, por la naturaleza misma de su rol.

2.6 Aspectos a indagar

En nuestra investigación los aspectos a indagar se pueden enmarcar en tres grandes temas:

2.6.1 La escuela rural multigrado.

Queremos indagar lo que de ella asumen, perciben los profesores y los Directores de Núcleo, en cuanto a su naturaleza, características, y en relación con la escuela tradicional o graduada, además de lo que ellos determinan como fortalezas y dificultades del escenario multigrado.

2.6.2 El conocimiento de los diferentes aspectos de la ley 715 de 2001

Será tarea del investigador observar y caracterizar mediante las herramientas metodológicas propuestas para el presente trabajo, aspectos tales como, el proceso e intencionalidad de la

reorganización de las sedes alrededor de una Institución Educativa, lo referente a movilidad y deserción escolar, la cuestión de la distribución de recursos financieros y logísticos, entre otros.

2.6.3 La experiencia de los profesores de la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa.

Aspecto esencial para el presente trabajo, donde esperamos recoger la información más pertinente sobre los posibles impactos de esta forma de organización técnico-administrativa propuesta por la Ley 715, dar cuenta de los diferentes matices y aristas que se presentan para las sedes rurales multigrado cuando se integran con una sede principal, donde surge la figura del rector en remplazo del Director de Núcleo.

2.7 Población y muestra

La presente investigación se realiza en el municipio de Lenguazaque, en la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora del Carmen, la cual está integrada por diecisiete sedes incluida la sede principal donde se encuentra la rectoría. De las diecisiete sedes quince son rurales multigrado, nueve son orientadas por un solo docente, dos sedes por dos docentes y tres sedes por tres docentes. (Tabla 1 Sedes IED Nuestra Señora del Carmen)

En estas quince sedes encontramos cuatro docentes que han trabajado en ellas antes y después de la Ley 715 de 2001, lo cual nos llevó a buscar ampliar la muestra-de estudio con cuatro docentes más que en los últimos años han pasado de sedes rurales multigrado a otras sedes de la Institución, pero que conocen y han vivido en el escenario propio de nuestro estudio.

Además del trabajo con profesores como ya se mencionó en otro apartado, contamos con la participación de tres Directores de Núcleo, que hacen parte de la Oficina de Control y Vigilancia de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, todos ellos iniciaron su vida docente en área

rural y en el contexto multigrado, para luego y en diferentes momentos pasar a ocupar cargos directivos, con ellos trabajaremos la técnica de grupo focal.

Tabla 21 Resumen informativo sobre la muestra de profesores

Docentes rurales multigrado Institución Educativa Departamental Nuestra Señora del Carmen.										
Total		Edades en años			Formación académica			Experiencia en años en la escuela rural multigrado		
8		50 y	55 y	60 y	Normalista	Licenciadas	Posgraduadas	10 a	20 a	26 o
		54	59	65	superior			20 años	25 años	más años
Hombres	mujeres				3	8	3			
1	7	2	4	2				2	5	1

Tabla 22 Resumen informativo sobre la muestra Directores de Núcleo

Directores de Núcleo Total		Edades en años			Formación académica			Experiencia en años en la escuela rural multigrado		
3		50	55 y	60	Normalista	Licenciadas	Posgraduadas	4 a 9 años	10 a	15 o más años
		y 54	59 y	65	superior					
Hombres	mujeres				2	3	2			
2	1	1	1	1				1	1	1

2.8 Recolección y análisis de información

Para la recolección de la información se harán entrevistas individuales semiestructuradas y grupo focal respectivamente; por supuesto, en los dos casos los guiones serán elaborados y realizados por el autor de la presente investigación, quien a partir del sustento teórico y la orientación del profesor tutor de tesis hará a su vez, el análisis de esta.

Teniendo en cuenta los requerimientos de información, el investigador debe preparar una guía de tópicos o temas generales, que permita conducir la discusión y profundizar y ampliar los aspectos más relevantes para el estudio (...) La guía no es un esquema rígido sino un medio para asegurar que la información fluya de manera lógica y flexible sin descuidar los objetivos de las entrevistas. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 110)

En este momento resulta de gran importancia toda la estructura teórica planteada en su respectivo capítulo, donde han surgido unas categorías centrales, las cuales servirán como piedra angular para la construcción del guion de la entrevista semiestructurada y del grupo focal, y a su vez serán el referente bibliográfico para el análisis de la información.

Para mayor claridad elaboramos un cuadro “Interpretación de los datos cualitativos” a partir de Bonilla & Rodríguez (1997) quienes sostienen que “aunque por la misma naturaleza del método cualitativo no se ha formulado una manera taxativa para interpretar los datos, sí existen algunas pautas generales que pueden guiar la etapa teórica-interpretativa”. (p147)

Tabla 23 Interpretación de los datos cualitativos

-
- a) Descripción de los hallazgos.
 - b) Identificación de relaciones entre variables.
 - c) Formulación de relaciones tentativas entre los fenómenos.
 - d) Revisión de los datos en búsqueda de evidencias que corroboren o invaliden los supuestos que guían el trabajo.
 - e) Formulación de explicaciones sobre el fenómeno.
-

Cuadro elaborado a partir de (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 147)

Dando fin a la parte de metodología del presente trabajo, consideramos que nuestro interés principal es el de dar voz a la escuela rural multigrado, a uno de sus actores, los profesores, que han participado de sus diferentes dinámicas de adaptación y transformación.

En síntesis, la interpretación de los datos cualitativos es un proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica iniciado desde el momento mismo de la recolección. Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema. (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 150)

3. Resultados y síntesis

En esta parte del texto damos a conocer los resultados a partir de la ejecución de los instrumentos planteados en el capítulo de metodología, siendo estos la entrevista semiestructurada y el grupo focal, luego se hará una síntesis de estos y las conclusiones.

3.1 Resultados

3.1.1 Resultados de la entrevista semiestructurada

El primer instrumento de recolección de información, es decir la entrevista semiestructurada, ya ejecutado y previamente sustentado, pretendía indagar tres aspectos a través de varias preguntas en particular. Los aspectos que se indagaron en la entrevista fueron: la escuela rural multigrado, el conocimiento de los diferentes aspectos de la Ley 715 de 2001, y, la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa.

1. Frente a la escuela rural multigrado en general y a la pregunta ¿qué es la escuela multigrado?, el elemento predominante fue el asumirlo como una clase de escuela, una forma de enseñanza, una escuela donde por razones de pobreza y distancia con el pueblo, a los niños y niñas de preescolar a quinto, les toca estudiar en un mismo salón y con un solo profesor.

Se reconoce como un lugar donde existe una mayor relación con la comunidad toda vez que “por ser la escuela de la vereda, aquí estudian los hermanos, primos, vecinos, todos se conocen”.

Los profesores también afirman que la escuela multigrado es lo opuesto a la escuela tradicional, ya que “en la escuela tradicional, hay división y trabajo por grados, cada profesor responde por un curso, así es más fácil el trabajo, los niños rinden más.”

También se dio con recurrencia el asumir la escuela rural multigrado en referencia a la precariedad, la carencia de recursos tanto de la escuela, como de las familias que la rodean “la

escuela en el campo le falta muchas cosas, en otras épocas se sufría por no tener agua o energía eléctrica, ahora tenemos computadores y no hay internet, así le pasa a la gente de la vereda”.

Continuando con este mismo aspecto, es decir la escuela rural multigrado, se buscó indagar sobre las características generales que se le da por parte de los profesores, y se preguntó según su experiencia ¿Cuáles son las características de la escuela rural multigrado?

En este sentido, los profesores piensan que en nuestro país definitivamente la escuela rural multigrado se caracteriza por estar ubicada en las zonas pobres, marginadas manifiestan que la prosperidad de la escuela depende también de la comunidad, y de las actividades económicas, en unas veredas se vive cultivando la tierra y cuidando ganado, en otras de la minería del carbón, “cuando hay bonanza y el carbón coge precio, la escuela si uno sabe pedir también se beneficia”. Los profesores aclaran que también en algunas zonas las condiciones de vida son menos difíciles que en otras. En este punto hacen hincapié en las regiones donde la violencia, asumida principalmente desde la presencia de la guerrilla y los paramilitares, afectan la prosperidad del campo. “no me imagino trabajando con miedo a la guerrilla o a los paramilitares, esos no dejan progresar nada, yo ya había renunciado”.

Otro de los aspectos recurrentes para caracterizar la escuela rural multigrado es la dificultad para trabajar en una sola aula con varios grados, lo cual les lleva a considerar que la mejor ayuda que ha dado el gobierno son las guías de escuela nueva, por lo que es recurrente en la entrevista que los profesores asimilen como una misma realidad, el multigrado y la escuela nueva, “ahora ya casi no se habla de escuela nueva, pero esa es la que hay en las veredas, un profesor respondiendo por todos los cursos”.

De manera enfática los profesores dan como característica de la escuela rural multigrado la autonomía del maestro, aclaran constantemente que pese a ser parte del colegio principal, deben asumir por la falta de acompañamiento continuo de las directivas, la organización de la escuela.

En el lenguaje de los entrevistados se alterna autonomía con otros términos como: gestión, liderazgo, independencia, “uno hace de todo, es todo, profesor, psicólogo, de servicio generales, papá o mamá... hasta rector”, “si uno es líder para la comunidad, las cosas funcionan”, algunas afirman “lo mejor de estar solo en la escuela es la independencia para hacer las cosas”.

Con base en las respuestas anteriores donde sobresale la autonomía del profesor en la escuela rural multigrado, indagamos sobre si ha tenido una formación profesional especial para trabajar en este escenario. Las respuestas, en su gran mayoría, fueron orientadas hacia el campo de la práctica y la experiencia:” en la universidad enseñan de todo, pero para saber si uno nació para profesor, lo mejor es ser profesor en la realidad”. Los tres profesores que estudiaron en una Normal Superior contestaron de forma categórica tener los conocimientos para el trabajo en multigrado; sin embargo las respuestas más comunes fueron que “ a uno lo preparan para trabajar con un solo grado, y a veces para las materias básicas, el resto le toca con responsabilidad y creatividad”, también aclaran que antes por estar en zonas rurales, era muy difícil seguir estudiando, “imagínese hace 20 años, uno vivía en la escuela, qué carretera o transporte, y además criando”.

Frente a la formación de nuevo sobresale el tema de la Escuela Nueva, pues se reconoce que había capacitaciones, sobre todo para aprender a utilizar las guías, y lo asimilan ahora con el Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación, donde la profesora tutora los reúne para enseñarles a planear las clases, y a utilizar los textos.

También indagamos sobre las fortalezas que los profesores veían en la escuela rural multigrado y fue común denominador en las respuestas lo referente al ambiente tranquilo, el respeto de los estudiantes y de la mayoría de los padres. Al querer precisar sobre lo que significa “ambiente tranquilo” los profesores lo definen como el no tener problemas de convivencia, que comparados con las sedes urbanas eran mínimos, “en la escuela uno trabaja solo, pero tranquilo, los niños son de campo y todavía respetan”.

Se dieron respuestas que relacionaban estar en lo rural, con la posibilidad de interacción con la naturaleza, y con la comunidad, para realizar actividades de integración, por ejemplo, para los niños salidas a elevar cometa y con los padres días de trabajo para arreglar las instalaciones de la escuela, “uno aquí puede salir con los niños, no hay peligro...bonito es por ejemplo “el mando” o mejor dicho el día que los padres ayudan en la escuela, pintan, arreglan el jardín”

Buscando ampliar lo que piensan las docentes sobre la escuela rural multigrado se les hizo también la pregunta: ¿Cuáles considera usted que son las dificultades de la escuela rural multigrado? Las respuestas más repetidas fueron, estar aislada, no tener los materiales suficientes para trabajar en grupo con los estudiantes, el bajo rendimiento de los niños, porque los papás o no pueden o no quieren ayudarlos, lo que hace que repitan un mismo año varias veces, causando la deserción y la extraedad: “aquí tengo un niño, que en la casa no le colaboran, nada que arranca a leer, si sigue así, no creo que pase”.

Finalmente, y orientados por el interés de nuestro trabajo, preguntamos a los profesores ¿qué cambios han visto en su escuela en los últimos quince años? Frente a este aspecto los profesores coincidieron en afirmar que la escuela no ha cambiado mucho, se continúa el trabajo con varios grados y un solo profesor, porque la población no ha aumentado, al contrario en algunos casos la matrícula la baja, y cuando hay más niños en la escuela es por la población flotante, que viene a

trabajar en las minas de carbón, “aquí la escuela se mantiene igual, voy a completar veinte años y siempre he tenido entre 10 y 15 estudiantes, ahora tengo hasta venezolanos... todo por el carbón”.

Otro aspecto que sobresale a la pregunta de posibles cambios en la escuela rural multigrado es el relacionado con el control de las actividades y los recursos económicos que algunos rectores han querido hacer, y consideran que eso no los afecta, pues el tema pasa por informar y si es necesario pedir los permisos, “hemos tenido rectores que se preocupan, preguntan, les gusta que se les informe y en lo que pueden colaboran... otros solo oficina y reuniones al inicio y final del año”.

Para cerrar esta parte se destaca la idea de que la escuela ha cambiado porque el mundo cambia, pero los profesores no logran precisar estos cambios en el escenario escolar y las respuestas terminan aterrizando en la influencia general de los medios de comunicación, en los jóvenes que no les gusta el trabajo del campo y se van para los pueblos y en la situación política y humanitaria de Venezuela que está afectando al país. “Claro que la escuela ha cambiado, por ejemplo, los niños y niñas por tanta televisión y esas cosas, son más despiertos”

2. El segundo aspecto objeto de análisis hace referencia al conocimiento de los diferentes aspectos de la Ley 715 de 2001. Para dicha temática se diseñaron las preguntas que a continuación relacionamos.

En un primer momento decidimos determinar si los profesores que hacen parte del presente estudio tenían referencias sobre la normatividad en referencia al sector educativo, y les preguntamos: ¿conoce usted alguna ley o norma que oriente o reglamente la educación en Colombia?

Todos los docentes iniciaron mencionando la Ley General de Educación, de la cual sobresale que garantiza el derecho a la educación, y que determina las áreas obligatorias de enseñanza, además que en ella se encuentran los requisitos obligatorios para que funcionen los colegios tanto públicos como privados.

Tres profesores mencionaron que esta ley busca la calidad de la educación, y que en ella se encuentran los fines y objetivos de la educación, que se divide en preescolar, básica primaria, secundaria y media, uno de ellos precisa que la ley tiene todo lo de currículo y planes de estudio, sobresale que todos manifiestan haber trabajado Ley General de Educación en los espacios institucionales, jornadas pedagógicas, pero nunca como ejercicio individual.

La totalidad de los profesores mencionaron la ley de convivencia escolar, y solo cuatro de ellos determinaron que se trataba de la ley 1620, y no precisaron sobre el decreto 1965 que la reglamenta, reconociendo que esto lo sabe porque participaron en el proceso de resignificación del Manual de Convivencia, durante el año 2018. Sin embargo, para todos resulta claro que esta norma ya no habla de faltas, sino de situaciones, y de ruta de atención, también reconocen que es por las jornadas pedagógicas donde se ha socializado el tema, y que no manejan mucha información porque en las sedes rurales no se presentan casos graves de convivencia, “en la escuela casi no hay cosas graves de convivencia, no faltan...pero esos poquitos casos se manejan con la coordinadora, la orientadora y el rector”.

Los docentes también mencionaron los decretos del estatuto docente, y aunque ellos pertenecen al decreto 2277, resaltan del nuevo decreto, el 1278, el tema de la evaluación anual como lo malo, y los salarios que en comparación con los del escalafón anterior son mucho más altos. Consideran que los nuevos profesores no están preparados para enseñar en la escuela rural,

y que ahora tienen más facilidades para el ejercicio docente, “se parece a nuestra época, a uno le tocaba comenzar lejos de la casa, llegar a la escuela en lo que fuera o vivir ahí mismo”.

La anterior pregunta pretendía verificar si los profesores entrevistados reconocían o no la existencia dentro de las normas para educación de la Ley 715 de 2001, lo cual no se dio de manera concreta, pues hablaron de aspectos de la ley como por ejemplo de políticas o acciones para garantizar la calidad de la educación, para evitar la deserción, y para financiar la educación pero no como parte de una ley específica, en esta parte se notó inseguridad y cierto grado de incomodidad, lo cual llevó a que los profesores enfatizaran el plano anecdótico y de reclamo por lo que el gobierno ha dejado de hacer por la educación.

Decidimos continuar indagando sobre si los profesores reconocían algún programa o proyecto en especial para educación rural y fue recurrente para todos determinar que la escuela nueva era lo que más se había desarrollado. Tres de ellos consideran que se debía retomar, “la escuela nueva era útil, las guías venían para todos los grados, con ese material se ahorra tiempo y los niños aprenden”, para cinco profesores el PTA, reemplazó la escuela nueva, pero es lo mismo, lo que cambian son los formatos para diligenciar.

Con este panorama tan general en cuanto a la normatividad y de ambigüedad frente a la Ley 715, decidimos preguntar sobre sus aspectos fundamentales, sin recalcar a los profesores que estos hacían parte de una normatividad específica.

Los aspectos para indagar fueron:

- La reorganización del sector educativo, a partir de la aparición de las Instituciones Educativas, conformadas por varias sedes.
- La mayor eficiencia administrativa del servicio educativo.

- La financiación del sector educativo a partir del Sistema General de Participación.
- La asignación de recursos por alumno.
- Los cambios en la matrícula, a partir de fenómenos como la deserción, la repetición y la extraedad.
- La calidad de la educación, medida por las Pruebas SABER de 3° y 5° grado.

Continuamos el proceso de entrevista indagando si los profesores tenían presente el tema de la reorganización de las Instituciones Educativas, y preguntamos ¿recuerda cuándo, ¿cómo, por qué las sedes rurales se integraron al colegio? Los profesores en su totalidad referenciaron que fue pasado el año 2005, su punto más claro de este hecho lo dio la definición de dos colegios en el municipio de Lenguazaque, el Rural Simón Bolívar, con seis sedes, el rector fue el antiguo Director de Núcleo que según su relato con el alcalde de turno dividieron las sedes rurales para los colegios y como no caía bien el rector del Colegio Nuestra Señora del Carmen de esa época le asignaron dieciséis sedes, “El Director de Núcleo fue vivo y como le tocaba pasar a ser rector, con el alcalde unieron seis sedes cercanas y crearon el Simón Bolívar, y al rector del pueblo le tocó el resto”.

Otro aspecto relevante del tema resultó siendo el papel de los rectores. En este punto debo poner de presente el posible sesgo que se presenta en la investigación pues quien la realiza es rector de los profesores entrevistados. Sin embargo y buscando los aportes significativos para el presente trabajo destacamos que para los docentes la figura del rector se presenta generalmente aislada, dedicada más a los asuntos administrativos y en especial de la sede principal, que generalmente es de básica y media y ubicada en el casco urbano, pero sin embargo manifiestan que es un apoyo para situaciones específicas, junto a las coordinadoras y la orientadora del

colegio, “antes no contaba uno de profesor con el respaldo de nadie, los alcaldes y los de la junta comunal mandaban en la escuela, ahora está el rector y eso ayuda mucho”.

Los profesores expresaron en varios momentos las diferencias que existían entre docentes rurales y los de la cabecera municipal, con el tiempo y por el trabajo durante las semanas institucionales ya existe mayor unidad, igual creen que falta trabajo en este aspecto: “los profes del pueblo se creen mejor...los de bachillerato al principio no se dejaban ni hablar, todas se las sabían”

Sobre la eficiencia del sector educativo, se indagó respecto a la imagen que tienen los profesores en cuanto a la Secretaria de Educación de Cundinamarca, por ser esta la responsable de los procesos educativos de un municipio no certificado como Lenguazaque. Seis de ellos consideran que su papel es político y administrativo, alejado de la realidad de los pueblos y las zonas veredales, dos afirman que su papel fundamental es nombrar a los nuevos profesores, y todos coinciden en que la persona que tiene que relacionarse con la Secretaría de Educación es el rector, la secretaría se percibe como aparato burocrático y para temas legales, no se relaciona directamente con los procesos educativos.

Al preguntar sobre el tema de recursos financieros para educación, y pedir que nos cuenten cómo ven el tema, dentro de las respuestas presentadas hubo disimilitud en el aspecto de si existían los recursos para las sedes o para el colegio, es decir, mientras que para unos los recursos que llegan casi nunca se invierten en las sedes rurales, por el hecho de tener pocos estudiantes y todo se queda para la sede principal, para otros, los recursos los relacionan con los programas de alimentación escolar, transporte escolar, dotación de aseo y materiales didácticos, lo cual ha mejorado en los últimos años, y destacan las reuniones de rendición de cuentas que

hacen los rectores, “ahora es que dicen cuánto recibe el colegio de recursos de gratuidad, antes no se veía eso...en la época de los Directores de Núcleo, no sé si daban plata para los colegios”

También se encontró como punto de referencia en cuanto a recursos, la falta de inversión en aspectos como la infraestructura de las sedes: “la escuela se puede estar cayendo y nunca hay plata para arreglarla, lo que más dan es pintura”.

Retomando el asunto del número de estudiantes en las sedes con relación a los recursos asignados, sobresale en las respuestas la idea de marginalidad de la escuela rural, que está condenada antes y ahora a esperar ayudas mínimas, y de nuevo se pone de relieve la gestión del profesor con su comunidad, para suplir necesidades y mantener la escuela en condiciones aceptables y además influir en los niños para que busquen formas de mejorar su calidad de vida, a pensar en un mejor futuro: “uno de profesor debe promover aspiraciones en la comunidad y sobre todo en los estudiantes...ayudar a que los niños tengan aspiraciones de ser alguien en la vida, de tener un buen trabajo”.

Se indagó en medio de la entrevista sobre la permanencia de los niños en la escuela. A este respecto los profesores coinciden en que antes los niños solo estudiaban hasta cierto grado de primaria y abandonaban la escuela, desde hace años casi todos terminan primaria, y lo atribuyen a que la sociedad actual exige para cualquier trabajo unos mínimos de educación formal: “ya no es como antes, el que no hace al menos bachillerato, ya no consigue un buen trabajo”. También consideran que la gente coloca a estudiar los niños porque el gobierno los obliga, y les ayuda, ejemplo el dinero de Familias en Acción o las denuncias a Comisaría de Familia y Personería cuando los niños no están en la escuela.

Comentan que el paso a la educación básica secundaria responde a los mismos factores de exigencia laboral y a condiciones externas a la escuela como el cambio de mentalidad de los padres que quieren que sus hijos estudien, también a que hay mejores vías de comunicación, que facilitan el transporte de los niños de las veredas al casco urbano: “el que no estudia es porque no quiere, en el colegio se reciben, hay alimentación y transporte escolar”.

Para los profesores es claro que en las veredas los niños realizan tareas del campo y casi no tienen tiempo de hacer tareas en casa, lo que dificulta los procesos académicos y causa que algunos de los estudiantes reprobren uno o varios grados. En las respuestas no se evidencia que estos cambios tengan que ver con la implementación de una norma o programa en especial.

El tema de la extraedad lo consideran inherente a la escuela rural, aunque reconocen que antes los padres llevaban los niños a la escuela después de los siete años, ahora se insiste en que desde los cinco años se reciben para transición: “para completar cupo toca hacer campaña al comienzo del año y buscar los niños desde cinco años en adelante, para no dejar que la escuela se acabe”. Aquí se logra ver la presión que sienten los profesores en relación a mantener un número mínimo de estudiantes y evitar que continúen unificando sedes rurales, lo cual afecta directamente su estabilidad laboral.

Para finalizar esta parte indagamos sobre el tema de la calidad en la educación en la escuela rural multigrado, y la respuesta fue casi unánime al determinar que, si se compara con la educación de las zonas urbanas y de los colegios privados, se está lejos de obtener los mismos resultados.

Es fundamental resaltar cómo para los profesores la calidad de la educación tiene que ver directamente con los resultados en las Pruebas SABER, y que para ellos sus estudiantes están en

desventaja con los de los colegios de las ciudades y más aún con los de las instituciones privadas: “ellos cuentan con los recursos, los profesores para cada materia, las instalaciones, internet, en cambio nosotros trabajamos con las uñas”.

Pese a la respuesta anterior, varios de los profesores dicen que de todas formas en sus escuelas los niños se están formando como buenas personas y eso es muy importante, “porque yo trabajo con los niños y algunos, no todos, salen adelante, son personas que con esfuerzo les va a ir bien en la vida”.

De igual forma piensan que los resultados de los niños en las Pruebas SABER han mejorado y consideran como factor determinante el Programa Todos a Aprender, porque se trabajan las temáticas que se van a evaluar y se hacen pruebas para preparar los niños. Cinco de los profesores dan valor a la unificación de los planes de estudio que se ha hecho desde años anteriores en el colegio, buscando que todas las sedes del colegio tengan unidad en cuanto a lo que se va a enseñar, pero coinciden que falta trabajar más sobre la metodología para la escuela rural multigrado: “los temas son claros y todos enseñamos lo mismo, pero falta que nos capaciten más para saber cómo enseñar, con otro método y no solo el de las guías”.

3. El tercer aspecto indagado fue el de la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa. Para el mismo se elaboraron cuatro preguntas básicas partiendo de los dos propósitos centrales la Ley 715:

- Reducir la desarticulación de la oferta educativa, que dificultaba la transición de los estudiantes entre niveles educativos, especialmente en las zonas rurales. Así, los estudiantes que terminaban los grados quinto y noveno veían restringidas sus posibilidades de matricularse en los grados sexto y décimo, respectivamente.

- Ajustar el tamaño del sistema educativo público, lo cual permitiría reducir el número de unidades, lo que facilitaba la gestión administrativa que debían hacer del sector las secretarías de educación.

Para este aspecto se inició con la siguiente cuestión: Teniendo en cuenta que usted desarrolla su función docente en el ámbito rural desde varios años atrás, ¿podría decirme algo sobre cómo lo afectó el hecho de formar parte de una sola Institución educativa?

Las respuestas fueron generalizadas en cuanto a que durante los primeros años de la unificación las cosas se mantuvieron igual, el trabajo en la sede siguió dependiendo del interés y el compromiso del profesor. Sin embargo lo más notorio fue todo el tema administrativo, el gran cambio se dio en lo referente a los permisos y novedades de la sede, que pasaron a ser autorizados y manejados por el rector, también fue notoria la organización de los documentos de matrícula, boletines y cronograma de actividades, pues todo eso salía desde la sede principal: “fue un alivio dejar de hacer boletines de notas a mano, y saber que los certificados y constancias los daban en el colegio...los certificados antes dependían del Director del Núcleo y eso se demoraba...todo un problema para los papás”.

En segunda instancia, para este punto los profesores comentan que ellos no participaron inicialmente en el tema del Proyecto Educativo Institucional PEI, ni en lo del manual de convivencia, todo se entregaba ya elaborado, pero después en las reuniones de profesores se comenzó a socializar estos temas. Un punto que recuerdan todos fue la unificación del uniforme de los estudiantes y los horarios de clase para todas las sedes: “una cosa buen fue tener un solo uniforme para todo el colegio...se acabó lo de entrar a diferentes horas a la escuela, todos a las siete y salida al medio día”.

Luego se indaga sobre el modelo pedagógico que se desarrolla en las sedes donde laboran, a través de la siguiente pregunta: atendiendo a que su escuela es ahora parte de una institución educativa, ¿cambió el modelo pedagógico que desarrollaba con los estudiantes?

Las respuestas igualmente variaron, algunos afirman que “pues no, seguimos con las cartillas de Escuela Nueva y con los materiales que hacíamos desde hace años”, mientras que otras dicen que lo que cambiaron fueron los formatos para planear, y asumen que ese tema es realmente agotador: “en algún momento se manejó escuela nueva y listo, después nos pusieron a llenar papel, con todo lo que estábamos haciendo en clase... tocó llenar solo lo de matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales”. En este punto surge una cuestión de limitar y/o priorizar el proceso de enseñanza a cuatro asignaturas básicas y tener que dejar de lado en especial lo referente a educación física y artes.

Se destaca en esta parte que aparece una organización del currículo y los planes de estudio, los profesores dan cuenta de la obligación de enseñar nuevas asignaturas de las cuales no tienen el conocimiento requerido y hacen énfasis en el inglés y la informática, con la dificultad adicional de no contar con los textos guías para hacerlo: “difícil ha sido lo del inglés, sin saber, sin libros, pero había que sacar las notas para el boletín... cuando trajeron los computadores para educar, fue un lío... Primero cuidar que no se perdieran, luego sin saber cómo enseñarle a los niños, aprendíamos al tiempo con ellos”. Esto resultó divertido en los relatos, pero muy significativo en cuanto a la posibilidad del docente de responder a las nuevas exigencias de la educación, garantizando procesos pertinentes, coherentes que apunten al cierre de la mencionada brecha entre los diferentes escenarios educativos.

Una de las profesoras entrevistadas que hace algunos años pasó a enseñar en la sede principal en básica y media, precisamente inglés, manifiesta que cuando los niños de las veredas pasan al

colegio muchos no manejan los conocimientos básicos de esta asignatura y les cuesta mucho, lo que da como resultado que la reprobren continuamente: “con el inglés estamos más que graves, es un coco para los estudiantes de las sedes rurales que pasan a bachillerato”.

Aprovechando el aporte mencionado anteriormente, en un tercer momento se indaga sobre la transición de los niños de las sedes rurales a la sede de bachillerato, a través de la siguiente pregunta: ¿desde qué hacen parte de una sola institución educativa, han visto cambios con el tema del paso de los niños de sus sedes rurales a la sede principal? A lo que se respondió categóricamente que no, pues siempre siguen estudiando los niños que cuentan con el apoyo familiar: “en el campo, seguir estudiando depende mucho de la familia, si los papás lo ven importante buscan que los niños continúen estudiando”.

Aquí apareció una realidad muy interesante: los niños de las veredas más lejanas al casco urbano de Lenguazaque continúan su educación básica secundaria en los pueblos cercanos como Villapinzón o Choconta, esto porque las distancias son menores con estos municipios: “hay niños que se van para otros pueblos a seguir estudiando, para llegar a Lenguazaque desde la vereda, en moto es más de una hora, en cambio a Villapinzón se está en media hora”. Lo anterior cuestiona la estrategia y parámetro utilizado para reorganizar las sedes rurales, se conservó la delimitación territorial de los municipios, pero no se atendió la realidad espacial de las zonas rurales.

Se debe aclarar que este fenómeno se presenta en las veredas más distantes del casco urbano. En las que se encuentran más cerca, los profesores reiteran que la estrategia de transporte escolar es fundamental para que los niños continúen su proceso educativo, y puntualizan que son varios los niños, sobre todo en extraedad, que llegando a séptimo, no continúan estudiando, de lo cual se dan cuenta los profesores por su estrecha relación con la comunidad: “hay un buen número de

nuestros estudiantes que cuando pasan los quince años, se cansan del colegio y los ve uno trabajando en el campo”.

Finalmente preguntamos a los profesores si consideraban que la reorganización de las sedes rurales había afectado la vida cotidiana de sus escuelas. Los profesores coinciden que con el paso de los años a la escuela rural se le ha obligado a parecerse a la escuela urbana, se ha perdido mucha relación con la naturaleza: “antes salíamos al río, ahora no se puede, le pasa algo a un niño y ¿Quién responde?”. Además, ya no es igual la relación con la comunidad pues ninguno de los entrevistados vive en la vereda, viajan todos los días al casco urbano: “con esa ley de que no se puede vivir en las escuelas, uno viaja todo el tiempo... eso de no vivir en las sedes es bueno, antes dejaba uno la familia... se cambiaba ser mamá por ser profesora”.

Los profesores enfatizan en este punto que los docentes nuevos no conocen la realidad de las zonas rurales, cumplen con su trabajo y están esperando la oportunidad para cambiar de sede, y manifiestan un grado de inconformidad por la falta de reconocimiento por parte de la sociedad y del gobierno por el sacrificio hecho durante tantos años. “Se pasó la vida rápido, se crecieron los hijos y los estudiantes, nos tocó duro en la escuela y hoy estamos casi de salida...por viejitos”.

3.1.2 Resultados del grupo focal

El segundo instrumento de recolección de información en el presente proyecto fue el grupo focal que, al igual que la entrevista semiestructurada, ya fue previamente sustentado. En el grupo que se formó se contó con tres Directores de Núcleo, que pertenecen a la Secretaría de Educación de Cundinamarca, específicamente a la Oficina de Inspección y Vigilancia a los cuales se les pregunta directamente sobre la Ley 715.

Los aspectos para indagar fueron:

1. La reorganización del sector educativo, a partir de la aparición de las Instituciones Educativas, conformadas por varias sedes.
2. La financiación del sector educativo a partir del Sistema General de Participación.
3. Los cambios en la matrícula, a partir de fenómenos como la deserción, la repetición y la extraedad.
4. La calidad de la educación, medida por las Pruebas SABER de 3° y 5° grado.

1. Frente a la reorganización del sector educativo, a partir de la aparición de las Instituciones Educativas, conformadas por varias sedes, los tres Directores de Núcleo consideran que la medida era obligatoria y necesaria, para poder lograr una mayor eficiencia en la administración del servicio educativo, mediante la aclaración de las obligaciones y funciones de las diferentes entidades territoriales.

Pero consideran que esta reorganización no contó con la participación de la comunidad educativa, lo cual condujo a crear Instituciones Educativas desarticuladas, desproporcionadas en el número de sedes, sin tener en cuenta las distancias y las características geográficas de los municipios, lo cual va en contra de la propuesta inicial de eficiencia administrativa, pues ni los rectores, ni la misma Secretaría de Educación logra hacer presencia eficiente en las sedes rurales más lejanas, y que legalmente forman parte de un colegio, con sede administrativa en la cabecera municipal.

Los participantes hacen énfasis en que la Ley 715 estableció las obligaciones de los rectores frente a todo el proceso educativo, encargándolos de dirigir las Instituciones Educativas, junto a los diferentes órganos del gobierno escolar, con miras a lograr la calidad en la prestación del

servicio. Pero en un alto porcentaje su tiempo se ocupa en tareas de actualización de las plataformas para apoyar los procesos de gestión como: Simat, Sineb, Overtime, Simpade, Sigce, sistema humano, Gabo, el C600 del Dane, entre otros, lo cual los ha alejado de las comunidades, de los procesos académicos y de convivencia, que quedan en manos de los Coordinadores cuando el colegio cuenta con estos. Se presenta entonces un desbalance frente al deber ser de la escuela que son los procesos de enseñanza – aprendizaje, y a los procesos de gestión administrativa y financiera.

Dado lo anterior consideran que las sedes rurales multigrado están casi sentenciadas a ser un tema de segundo orden para los rectores y para la misma Secretaría de Educación, afirman que los mismos procesos de inspección y vigilancia se realizan generalmente en la sede principal, las otras sedes y en especial las rurales, son verificadas en los documentos principalmente, no en la realidad.

2. Aprovechando el énfasis de los participantes en la gestión administrativa, colocamos en el escenario el tema de la financiación del sector educativo a partir del Sistema General de Participación y su incidencia en las sedes rurales multigrado. Los participantes afirman que el acierto de la Ley 715 fue introducir el concepto de Entidad Territorial Certificada y establecer que todos los municipios que tuvieran más de 100.000 habitantes debían asumir las mismas responsabilidades en cuanto a administración de recursos, la falencia está en que no se establecieron los procedimientos para que municipios de menor tamaño asumieran la administración de la educación en su jurisdicción, y los mecanismos de vigilancia al cumplimiento de sus obligaciones al respecto.

Consideran que los recursos para educación son limitados frente a la amplia gama de necesidades del sector, lo cual obliga a las entidades territoriales a priorizar en determinadas

inversiones y gastos, lo cual repercute en las Instituciones Educativas, que de igual forma priorizan la utilización de recursos.

Quisimos indagar sobre este último aspecto y los Directores de Núcleo afirman que, por ejemplo, hay un número considerable de sedes rurales que no cuentan con los documentos legales de propiedad que certifiquen que son del departamento o del municipio o tienen escrituras de personas naturales, esto dificulta cualquier tipo de inversión considerable de recursos en aspectos fundamentales como infraestructura.

Es recurrente en esta parte de la discusión el tema del desconocimiento por parte de la Secretaría de Educación y de Planeación Departamental, de las condiciones reales en cuanto a infraestructura de las sedes rurales de los colegios oficiales, lo cual implica graves sesgos a la hora de priorizar las instituciones a intervenir, y de nuevo se afirma que las sedes rurales están al final de la lista de intervención, lo cual es la constante para todo el sector rural en Colombia.

Aquí puntualizamos en lo que se refiere a la asignación de recursos por alumno, y los participantes de manera unánime consideran que esto condenó a las sedes rurales multigrado a educar en la pobreza, pues al ser fijada la matrícula como principal variable, a estas sedes con menor o escaso número de estudiantes, nunca se les van a otorgar los recursos financieros necesarios para cubrir sus múltiples necesidades.

Consideran que la fórmula de recursos por alumno funciona para las Instituciones Educativas urbanas, que cuentan con altas tasas de matrícula, pero que el Estado mediante la Ley 715 desconoció la realidad de las sedes rurales, y lo sigue haciendo porque no ha creado un criterio ajustado para las sedes con un número menor de estudiantes matriculado.

También consideran que los criterios técnicos establecidos para determinar número de docentes de una sede, de acuerdo con el número de estudiantes, muestra el desconocimiento de la realidad de la educación rural en Colombia. Un ejemplo es el parámetro para estas zonas de mínimo veintidós estudiantes por docente. Esto está descontextualizado y solo se entiende como una medida de corte económico, que efectivamente apunta a la eficiencia del sector educativo, pero genera dudas sobre la pertinencia y la calidad de este.

3. Al tocar el tema de la matrícula, los Directores de Núcleo consideran que la Ley 715 en teoría buscaba mejorar las condiciones del sector educativo oficial, lo cual daría como resultado mayor población atendida. Para ellos esto es muestra del fracaso de la implementación de la norma, pues consideran que en Colombia las personas piensan que la educación privada es de mejor calidad, y ven la educación pública como una opción válida para los que no tienen recursos económicos para pagar en el sector privado, o están en zonas donde no hay otra oferta posible, como en las zonas rurales.

Reconocen que no por estar las sedes rurales vinculadas a una sede principal haya aumentado la matrícula, pues esto obedece más a razones demográficas de las zonas rurales que a otra cosa, además afirman que los logros en cuanto a las tasas de cobertura de casi la totalidad de la población con relación a la básica primaria, responde a dinámicas tanto de la escuela, donde el Estado ha intervenido mediante programas especialmente para la zona rural, como a las dinámicas económicas y culturales del país que han cambiado en los últimos decenios, obligando a la población a un mínimo de escolaridad.

En términos generales, consideran que lo referente a permanencia y deserción está cruzado por las condiciones socio-económicas y culturales de la población, y que superado este tema en la básica primaria, el Estado debe proponer e implementar políticas para la básica secundaria y

media, en las zonas rurales, donde las necesidades económicas y la extraedad de los estudiantes que pasan a bachillerato, los motiva a abandonar la escuela, y vincularse a las actividades económicas que el entorno les ofrece.

4. Finalmente se abordó el tema de la calidad de la educación, medida por las Pruebas SABER de 3° y 5° grado. Los tres participantes consideran que hacer énfasis en estas pruebas no ha sido del todo negativo para la escuela rural multigrado, pues la ha puesto a mirarse en relación con los otros sectores de la educación en Colombia, esto debe generar preocupación y nuevas estrategias de trabajo por parte de los rectores y profesores de los colegios donde los resultados son más bajos.

Pero esto debe ir acompañado de mayores y mejores recursos por parte del Estado para esas escuelas y sobre todo de capacitación para los docentes de la escuela multigrado, que antes contaban con el modelo de Escuela Nueva, y ahora las sedes focalizadas con el apoyo del Programa Todos a Aprender, pero esto no es suficiente, es muy instrumental, en esta orientado al uso de textos guías y capacidad para solucionar un tipo estándar de evaluación.

Los Directores de Núcleo presentan su inquietud sobre el tema del preescolar en las sedes rurales multigrado, que por las condiciones de trabajo y las competencias de los profesores se ha convertido en un grado primero inicial, para luego pasar al grado primero oficial, es decir en la escuela rural multigrado difícilmente hay un trabajo pertinente y diferenciado para el preescolar, lo cual es signo de la necesidad urgente de repensar el quehacer pedagógico en el escenario multigrado.

Finalizando el diálogo se dijo que si querían podían anotar algo más que consideraran importante frente a lo tratado en el grupo focal y que consideraran relevante para la escuela rural

multigrado en relación con la implementación de la Ley 715. Frente a esto, se hizo énfasis al problema de la falta de recursos para garantizar calidad en el servicio educativo, así mismo la importancia de reconocer y estimular el papel del docente rural ya que esto casi nunca o nunca se hace.

Surge también la necesidad de acercar la universidad a las zonas rurales, ya que es importante que los docentes de las escuelas más distantes de la ciudad continúen su formación, en lo posible presencial y pertinente a la realidad multigrado rural. Esto se consideró como una forma de evitar la marginalidad del profesor rural, y de posibilitar grupos reales de experiencias significativas de educación rural.

Se planteó la necesidad de crear programas para la escuela rural multigrado, donde una estrategia sean los maestros de apoyo en áreas en las cuales los profesores rurales no tienen todas las competencias; en este caso hacen referencia al apoyo necesario en áreas como educación física, inglés, artística y para los niños con necesidades educativas especiales.

3.2 Síntesis de los resultados de la entrevista semiestructurada (Profesores)

Aplicadas las entrevistas semiestructuradas y establecidos los resultados se pueden extraer varias situaciones y/o aspectos, los cuales se relacionan a continuación siguiendo, como ya se planteó, los elementos objeto de indagación que ya se enumeraron en los resultados como tales y recordamos en seguida:

3.2.1 Frente a la escuela rural multigrado en general.

1. Se entiende y asume indistintamente la escuela rural multigrado como un tipo o clase de escuela y/o como una forma de enseñanza, haciéndose énfasis en que es un lugar opuesto a la escuela tradicional, donde hay división por grados y varios maestros.

2. Se asocia permanentemente la escuela rural multigrado con la sensación de precariedad, falta de recursos, determinado esto por las características mismas del sector rural en Colombia.

3. En cuanto a las características de la escuela rural multigrado:

- Está relacionada con la marginalidad y con la población dedicada a las actividades agropecuarias y de minería.
- En este escenario la comunidad resulta determinante para lo que corresponde al cuidado y conservación de la infraestructura de la sede.
- El profesor conserva un cierto grado de autonomía, pues tiene un papel marcado de líder, de gestor, de cuya recursividad y creatividad depende solucionar en gran parte de las necesidades de la escuela.

4. Los docentes asumen que la escuela rural multigrado es equivalente al modelo flexible de Escuela Nueva, ya que hace referencia al trabajo de un solo docente con todos los grados desde preescolar hasta quinto de primaria.

5. En cuanto a su formación para asumir la escuela rural multigrado se coincide en afirmar que las universidades no preparan para este contexto, sin embargo, se reconocen rasgos de dicha formación en las normales superiores, lo que lleva a dar un papel fundamental a la experiencia de trabajo en aula y al Programa Todos a Aprender, el cual consideran como la única forma de actualización y capacitación que han tenido en los últimos años.

6. Se considera como gran fortaleza de la escuela rural multigrado la ausencia de situaciones graves de conflicto escolar, y como mayor dificultad la deserción causada por la extraedad.

7. Los profesores no ven cambios significativos en la escuela rural multigrado, y consideran que si ésta ha cambiado es por los cambios generales que ha tenido la sociedad, a partir de elementos como los medios de comunicación que influyen en las zonas tanto urbana como rural.

3.2.2 Sobre el conocimiento de los diferentes aspectos de la Ley 715 de 2001.

1. Se destaca en esta parte el conocimiento general y poco específico de parte de los profesores de la normatividad y de los programas para el sector educativo rural.

2. Los profesores no logran precisar el tiempo, ni las características del proceso de reorganización de las instituciones educativas, ya que no fueron convocados para participar en el mismo.

3. Plantean como constante la falta de inversión económica en cuanto a mejoras de infraestructura y material didáctico para sus sedes, en esta parte consideran seguir siendo sedes aisladas en relación con la Institución Educativa.

4. Reconocen el avance en cuanto a ingreso y permanencia de los niños en la educación básica primaria, pero lo asocian con cambios en la mentalidad de las personas y exigencias económicas y laborales.

5. Se considera que la movilidad de los estudiantes de las sedes rurales multigrado a la secundaria se da por las mejores condiciones de las vías de comunicación, la existencia de transporte de las veredas al casco urbano, más que al hecho de pertenecer a una misma Institución Educativa.

6. Se plantea que al dar un papel primordial a las Pruebas SABER para medir la calidad de la educación, la escuela rural multigrado está en desventaja, con relación a los colegios de las zonas

urbanas, y resaltan el papel del Programa Todos a Aprender en el mejoramiento de resultados en estas pruebas.

3.2.3 De la escuela rural multigrado como parte de una Institución Educativa.

1. Enfatizan en el papel administrativo de los rectores y a su vez determinan como una debilidad su ausencia generalizada en las sedes rurales multigrado. Adicionalmente no identifican la posible incidencia de la Entidad Territorial, representada por la Secretaría de Educación de Cundinamarca, en sus sedes.

2. Los profesores cuestionan el hecho de que no hicieron parte de la construcción del PEI, el Manual de Convivencia, el Sistema de Evaluación, etc., cuando pasaron a ser parte de una Institución Educativa, y ven positivo las socializaciones que al respecto se hacen.

3. La obligación de la escuela rural multigrado de parecerse a la escuela urbana, ya que la mayoría de las directrices institucionales responden es a esta segunda realidad y dejan de lado las particularidades de las sedes rurales.

4. La falta de capacitación e implementación de modelos pedagógicos para la realidad de la escuela rural multigrado, lo que determina seguir trabajando con los parámetros básicos del modelo flexible de Escuela Nueva.

3.3 Síntesis de los resultados del grupo focal (Directores de Núcleo)

Aplicados el instrumento de grupo focal y establecidos sus resultados se pueden extraer varios aspectos, los cuales se presentan a continuación siguiendo, como ya se planteó, los elementos objeto de indagación.

3.3.1 La reorganización del sector educativo.

Se considera un acierto de la Ley 715 la reorganización del sector educativo, dada la urgente necesidad de lograr una mayor eficiencia de la administración del servicio educativo, enmarcada dentro del espíritu de descentralización propuesta por la Constitución de 1991. Lo negativo de este proceso fue la escasa o nula participación de la comunidad educativa.

El proceso de reorganización no fue pertinente en cuanto a los criterios de unificación, dando origen a Instituciones Educativas constituidas por demasiadas sedes, distantes territorialmente de la sede principal, lo cual no permite los procesos de acompañamiento real por parte del rector.

Se plantea como positivo de la Ley 715 el hecho de generar y aclarar las funciones de los rectores, en cuanto al proceso educativo llevado en sus instituciones, pero se cuestiona el énfasis que se hace en la práctica a su papel administrativo y en especial el que refiere al manejo de plataformas con informes de gestión, que son importantes, pero lo distancian de otros procesos como el académico, el convivencial y el comunitario.

3.3.2 La financiación del sector educativo a partir del Sistema General de Participación.

Es un acierto de la Ley 715 la creación de las entidades territoriales Certificadas, para darles la función de administrar los recursos de educación (descentralización). La falencia se presenta en los mecanismos de seguimiento y control del manejo de estos recursos, que en su gran mayoría no se evidencian de manera efectiva en las sedes rurales multigrado.

Se reconocen limitaciones en cuanto a los mismos recursos asignados por el Estado para educación, lo que conlleva la priorización de las inversiones sobre todo en las zonas urbanas y cabeceras municipales, manteniendo a las sedes rurales multigrado sin la posibilidad de acceder a estos recursos.

Un desacierto y deuda que tiene el Estado con la escuela rural multigrado es lo que refiere a los parámetros de asignación de recursos por estudiante, ya que con esta fórmula se condena a contar con menos recursos a estas sedes, por tener menor matrícula.

3.3.3 Los cambios en la matrícula.

Se considera que el Estado ha tenido éxito con los programas que han permitido ampliar la cobertura, la permanencia y la disminución de la deserción para la básica primaria rural en los últimos años, y que ahora tiene el reto de obtener los mismos resultados para la educación básica secundaria y media.

No resulta claro si los procesos de reorganización de las sedes rural multigrado alrededor de un colegio con básica secundaria y media han afectado positivamente las dinámicas de cobertura, permanencia y movilidad, que parecen ser afectados de forma contundente por otros factores de índole económica y cultural externos a la escuela.

3.3.4 La calidad de la educación, medida por las Pruebas SABER de 3° y 5° grado.

Se da un valor importante a las Pruebas SABER para mejorar la calidad de la educación en las sedes rurales multigrado, si se aprovechan como una oportunidad para que rectores y profesores trabajen en nuevas estrategias metodológicas que lleven a mejorar resultados, advirtiendo que esto debe estar acompañado por mayor capacitación de los docentes de estos escenarios por parte del Estado.

Adicionalmente se presentan tres temas pendientes para de atención por parte del Estado y la comunidad educativa y que inciden en la calidad de la educación en las sedes rurales multigrado:

- La implementación del preescolar en el escenario rural multigrado, favoreciendo el temprano ingreso de los niños de las zonas rurales al sistema educativo formal, pero

con la falencia de presentarse hasta el momento como una parte inicial de la básica primaria, esto asociado a la falta de infraestructura adecuada en las sedes y de los conocimientos pertinentes por parte de los docentes.

- La necesidad de la presencia de la universidad y sus facultades de educación más cerca a la escuela rural multigrado, para que los docentes continúen su formación con programas pertinentes para ese escenario en particular.
- La estrategia de maestros de apoyo para las sedes rurales multigrado, en áreas como educación física, inglés, artes, informática y para los niños con necesidades educativas especiales.

4. Balance y conclusiones

4.1 Balance

Como se planteó desde el inicio de la investigación, uno de los aspectos a explorar es el pensamiento y balance de los profesores de las sedes rurales multigrado sobre el impacto de la reorganización de las sedes educativas en su escenario de trabajo. presentamos a continuación dicho balance.

Tabla 24 Balance de los profesores de las sedes rurales multigrado sobre la reorganización de las Instituciones Educativas.

Lo previsto por la Ley 715	El pensamiento y balance de los profesores de las sedes rurales multigrado	Lo no previsto
La introducción de una nueva figura, denominada Institución Educativa formada por varias sedes, lo que facilitaba la gestión del sector educativo.	<p>Inicialmente el pertenecer a una Institución Educativa resulta ser un formalismo administrativo, poco evidenciable en la realidad de las sedes rurales multigrado.</p> <p>Persiste la división entre los profesores del área urbana y en especial de secundaria y media con relación a los profesores de multigrado, considerándolos de menor importancia, lo cual es recurrente para todos los temas del área rural.</p>	<p>Lo importante y pertinente de la participación de la comunidad educativa en la construcción de la Ley 715, que hubiera permitido contar con una aproximación a la realidad rural multigrado, facilitando después su implementación.</p> <p>Los imaginarios de los profesores de las sedes urbanas sobre la escuela rural multigrado, que generan una mirada relativamente peyorativa, y que dificulta la</p>

		integración real en una sola Institución Educativa.
<p>Redefinir y precisar las competencias de los diferentes niveles de la administración pública.</p> <p>Adicionalmente, la Ley 715 introdujo el concepto de Entidad Territorial Certificada.</p>	<p>La Entidad Territorial Certificada, representada en la Secretaría de Educación Departamental, cumple un papel básicamente nominador y de trámites legales eventuales para los docentes.</p>	<p>El desconocimiento de gran parte de los docentes de aula de las funciones de una Entidad Territorial Certificada,</p> <p>La necesidad de acercar la Secretaría de Educación, para permitir que los profesores se sientan parte de esta.</p>
<p>Las responsabilidades que en materia de gestión deben asumir los rectores, con un papel de interlocución con las sedes que integran la nueva Institución Educativa.</p>	<p>Se reconoce el papel administrativo de los rectores, pero se plantea su ausencia generalizada en las sedes rurales multigrado.</p> <p>Consecuencia de lo anterior, el rol fundamental del profesor y de su comunidad en la vida práctica de la escuela rural multigrado.</p>	<p>El énfasis en los procesos administrativos y en especial el que refiere al manejo de plataformas con informes de gestión, que terminan distanciando a los rectores de sus comunidades educativas, y más aun de la sede rural multigrado.</p> <p>El valor de la autonomía y el compromiso de los docentes y sus comunidades para gestionar,</p>

		recursos y acciones en favor de la escuela rural multigrado.
Reducir la desarticulación de la oferta educativa, que dificultaba la transición de los estudiantes entre niveles educativos, especialmente en las zonas rurales.	La movilidad de los estudiantes de las sedes rurales multigrado a la secundaria, como consecuencia de mejores condiciones de las vías de comunicación, la existencia de transporte de las veredas al casco urbano.	La incidencia de la distancia en cuanto a la dificultad de los estudiantes ubicados en sectores de ruralidad dispersa o alta ruralidad para acceder a la educación básica secundaria y media en los cascos urbanos.
Disminuir al máximo la deserción escolar constituye uno de los elementos centrales, no solo para elevar las tasas de cobertura sino también para mejorar los niveles de calidad del sistema educativo en su conjunto.	Se reconoce el avance en cuanto a ingreso y permanencia de los niños en la educación básica primaria, asociado con cambios en las expectativas de vida de los pobladores rurales y a las exigencias económicas y laborales, pero no como resultado de pertenecer a una Institución Educativa.	Las dinámicas demográficas y económicas de las zonas rurales, las cuales influyen en el escenario rural multigrado. La necesidad de ampliar la oferta educativa en cuanto a básica secundaria y media en los espacios de alta ruralidad, para evitar que el techo en cuanto a expectativa educativa sea la básica primaria.
Atender el fenómeno de extraedad, con mecanismos que eviten el ingreso tardío de los estudiantes a la básica primaria	Incluir el preescolar como obligatorio en la escuela rural multigrado, resulta positivo pues los niños inician su escolaridad	La falta de capacitación para los profesores y rectores en cuanto a las formas de trabajo pertinentes

es el factor que más incidencia tiene sobre el problema en cuestión. Ofrecer todos los grados, desde transición hasta grado undécimo, en una misma Institución Educativa.	a la misma edad que en las zonas urbanas, lo negativo es no tener las condiciones y conocimientos por parte de los maestros para atender las particularidades de esta población, lo cual lo convierte en un grado más de la básica primaria, “primero inicial”.	para el preescolar dentro del contexto rural multigrado.
Mejorar la calidad de la educación, al incidir en el rendimiento en las Pruebas SABER. Los colegios oficiales rurales de rendimiento inferior y bajo deben pasar a rendimiento medio y alto respectivamente.	Dar un papel primordial a las Pruebas SABER para medir la calidad de la educación en la escuela rural multigrado, la coloca en un escenario de desventaja con relación a las sedes urbanas del colegio y la obliga a perder su identidad. El positivo aporte del Programa Todos a Aprender, en cuanto a formación de docentes y resultados en las pruebas.	Las características propias del trabajo pedagógico en la escuela rural multigrado. La pertinencia de programas de formación a docentes como el de Todos a Aprender, que favorecen los procesos académicos de las sedes focalizadas de la Institución educativa.

Cuadro elaborado a partir de la Síntesis de los resultados de la entrevista semiestructurada

Otro interés en particular para el presente estudio era presentar el pensamiento y balance de los Directores de Núcleo frente a la implementación de la Ley 715 y su incidencia para las sedes rurales multigrado.

Tabla 25 Lo positivo y lo negativo de la implementación de la Ley 715 para las sedes rurales multigrado, visión y balance de los Directores de Núcleo.

Lo positivo	Lo negativo
<p>La intención de reorganizar el sector educativo público, para lograr una mayor eficiencia de la administración y gestión de los recursos asignados, respondiendo a los procesos de descentralización propuesta por la Constitución de 1991.</p>	<p>La escasa o nula participación de la comunidad educativa.</p> <p>Los criterios de reorganización para crear las Instituciones Educativas, que no tenían en cuenta la pertinencia del número de sedes y su dispersión geográfica.</p>
<p>Generar y aclarar las funciones de los rectores, en cuanto al proceso educativo llevado en sus instituciones.</p>	<p>El énfasis que se hace en la práctica a su papel administrativo, distanciándolo del seguimiento de otros procesos como el académico, el convivencial y el comunitario.</p>
<p>La creación de las entidades territoriales Certificadas, para darles la función de administrar los recursos de educación (descentralización).</p>	<p>La falta de mecanismos de seguimiento y control al manejo de recursos financieros para incidir directa y efectivamente, por ejemplo, en las sedes rurales multigrado.</p> <p>El parámetro de asignación de recursos por estudiante, que se traduce en contar con menos recursos a las sedes con menor número de estudiantes.</p>
<p>La incidencia de una mejor gestión y administración del sector educativo público en</p>	

cuanto a ampliar la cobertura, la permanencia y la

disminución de la deserción para la básica

primaria rural.

La aparición del preescolar en el escenario rural

multigrado como estrategia para evitar la

extraedad, gracias al temprano ingreso de los

niños al sistema educativo formal.

La falta de infraestructura adecuada en las sedes

rurales para el trabajo con preescolar y la escasa o

nula capacitación de los profesores para atender

esta nueva realidad en el escenario multigrado.

Cuadro elaborado a partir de la síntesis de los resultados del grupo focal

4.2 Conclusiones

Una vez realizados todos los avances conceptuales previos, establecidos los resultados a partir de los instrumentos implementados y realizados los análisis respectivos podemos concluir que:

1. Una de las concepciones más marcadas de lo que es e implica la escuela rural multigrado pasa por asumir lo rural multigrado en contraposición con lo urbano, a partir de consideraciones comparativas que muestran una visión marginal de este escenario, y en general de todo lo rural, aquí es clave retomar a Berdegué(2014) quien afirma que “lo rural no es lo que sobra, ni lo tosco e inculto, ni el pasado, sino aquel segmento de Colombia cuya vida social se organiza bajo la influencia primordial de las actividades primarias”. Dado lo anterior el reto no es que la escuela rural multigrado se parezca a la escuela graduada urbana, al contrario, es a partir de sus particularidades potenciarla para desarrollar verdaderos procesos educativos pertinentes para sus comunidades.

2. En otro sentido, no menos relevante que el anterior, pero de forma más específica es visible el asumir la escuela rural multigrado desde parámetros sociales, donde se piensa en este escenario como el ámbito donde los estudiantes y la comunidad en general tienen una forma de

ser respetuosa, cordial, en la que existe una relación muy estrecha entre escuela y comunidad, y a la vez la primera comparte un grado de marginalidad inherente a la segunda, expresado por Zamora (2012) quien afirma “son muchos los educadores rurales que se sienten parte de esa marginalidad, incluso frente a sus propios colegas y a las autoridades educativas”

3. Un aspecto no menor es que los profesores identifiquen la escuela rural multigrado, con el modelo flexible de Escuela Nueva, hasta el punto de no encontrar diferencia y considerar que estos dos términos hacen referencia a una misma cosa, lo cual puede ser explicado desde la histórica relación que en Colombia han tenido ruralidad y modelos flexibles, cuestión tratada por Zamora (2102) “Colombia ha sido especialmente prolífera en la generación de modelos pedagógicos conocidos como flexibles(...) el principal de ellos ha sido Escuela Nueva”

4. A su vez se constata que las docentes asumen un grado muy importante de autonomía que se valida y justifica por la ausencia de los rectores en las sedes rurales multigrado. La Ley 715 le encargó a esta figura directiva formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución, pero al no reconocer la especificidad de los contextos rurales cuando se hizo la reorganización de las sedes, en cuanto a la dispersión geográfica, aspecto que dificulta el seguimiento permanente a las dinámicas de la escuela rural multigrado, es el profesor junto a la comunidad de la vereda quien sigue liderando los procesos.

5. Con todo, hay que decir que no se vislumbra por parte de los docentes, una postura clara acerca del papel del Estado en la implementación de políticas y/o programas a favor de la escuela rural multigrado. Aquí es relevante lo planteado por Martín et al. (2013), en cuanto “la política pública como: un conjunto de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público” (P, 59) Al contrario de lo expuesto por el

autor la visión de los profesores en este aspecto apunta generalmente a mencionar la falta de inversión, pensando en dos grandes aspectos, infraestructura y material didáctico, lo cual coincide con una idea de Estado subsidiario, presente en el imaginario de gran parte de las comunidades en condiciones de precariedad en el país.

6. La Ley 715 se caracteriza por su afán de organizar el sector educativo, buscando una mejor estructura administrativa del mismo, y con esto incidir en la calidad de la educación, pero al realizarlo se hizo sin contar con la comunidad educativa, por ejemplo, sin los profesores, los cuales no solo permanecieron ajenos a su concepción, sino ahora a su implementación.

7. Es dicente el hecho de que los profesores consideren, en consonancia con su desconocimiento de las normas y programas para educación en general y para la educación rural en particular, que aspectos como la ampliación de la oferta educativa, el aumento de la tasa de cobertura neta, de la tasa de asistencia, la disminución de la deserción (todos objetivos de la Ley 715) son el resultado de dinámicas culturales y económicas del país, y no necesariamente a una intención pensada por parte del Estado de mejoramiento de calidad de la educación.

8. Resulta cuestionable la estrategia y parámetro utilizado para reorganizar las sedes rurales, se conservó la delimitación territorial de los municipios, pero no se atendió la realidad espacial de las zonas rurales.

9. Es importante hacer énfasis en la estrategia Programa Todos a Aprender, que no es prevista por la Ley 715, pero es considerado reiterativamente por los profesores como positivo para la calidad de la educación de la escuela rural multigrado, ya que apunta de manera más o menos efectiva a mejorar los desempeños de los estudiantes en las Pruebas SABER y con esto a sus resultados.

10. Se considera por parte de los Directores de Núcleo un acierto de la Ley 715 la reorganización del sector educativo, enmarcada dentro del espíritu de descentralización propuesta por la Constitución de 1991, pero a su vez se cuestiona de este proceso:

- La escasa o nula participación de la comunidad educativa.
- Los criterios de unificación, dando origen a Instituciones Educativas constituidas por demasiadas sedes, distantes territorialmente de la sede principal, lo cual no permite los procesos de acompañamiento real por parte del rector.
- El énfasis que se hace en la práctica al papel administrativo de los rectores dentro de las nuevas Instituciones Educativas, que importante, pero lo distancia de otras dinámicas de la escuela, como el académico, el convivencial y el comunitario.

11. Finalmente es importante resaltar la aparición del preescolar en el escenario rural multigrado como estrategia para evitar la extraedad, gracias al temprano ingreso de los niños al sistema educativo, pero sin perder de vista la falta de infraestructura adecuada y la escasa o nula capacitación de los profesores para atender esta nueva realidad en el escenario multigrado.

4.3 Consideración Final

El tema del presente trabajo surgió por el interés del autor de acercarse de una forma más objetiva y precisa a la realidad de la escuela rural multigrado, que resulta ser compleja, dinámica y en gran medida autónoma. Si la ley 715, le entrego a los rectores la responsabilidad de Instituciones Educativas, conformadas entre otras por sede rurales multigrado, definitivamente debemos asumir la tarea de repensar el multigrado como un escenario de posibilidades pedagógicas y comunitarias, como una realidad que es necesario caracterizar y visualizar de forma muy rigurosa para poder intervenir e incidir de manera pertinente.

El Estado Colombiano generalmente presenta en teoría lineamientos con el fin de llegar a una política pertinente para superar las brechas de inequidad y calidad que afectan al sector educativo rural, lo cual es un punto de partida que necesita complementarse y entenderse como la determinación de objetivos sociales que implican el facilitar de manera real los medios y mecanismos para alcanzarlos.

Al pensar en la escuela rural multigrado a fin de dar respuestas y resolver situaciones insatisfactorias o problemáticas, se debe trabajar con y para la comunidad, son ellas las que fácilmente muestran el camino de acción, que es decir, la escuela hace parte del espacio rural, que necesita mayor inversión y presencia del Estado, si se quiere aportar a la escuela rural multigrado se debe ampliar la visión de la ruralidad en toda su totalidad, como espacio para el desarrollo, con las personas y el medio ambiente y no en contra de estos, y para esta tarea se puede y debe contar con la escuela.

REFERENCIAS

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual*. Perú: Tarea Gráfica Educativa.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial la muralla.
- Boix, R. (2011). ¿QUÉ QUEDA DE LA ESCUELA RURAL? *Profesorado*, 14 -23.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Constitución Política de Colombia 1991. (s.f.).
- Educación, M. d. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Educación, M. d. (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Escobar, A. (2014). *La Inversión del Desarrollo*. Popayán - Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Fernández, E. (2011). La Sociedad Rural y la Nueva Ruralidad. En E. Fernández, *La Sociedad Rural y la Nueva Ruralidad* (págs. 1 - 11).
- García, A. (2016). El pensamiento del profesor rural. *Tesis*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico:

McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ley 60 de 1993. (s.f.).

Ley 715 de 2001. (s.f.).

Ley General De Educación . (s.f.).

Martín, F., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas Públicas*. San Martín- Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa. *Revista II PSI*, 123 - 146.

Ministerio de Educación . (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (24 de Octubre de 2014). *Mineducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>

Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima- Perú: FIMART S.A.C. Editores e Impresores.

Murillo. (s.f.). La Entrevista. *Metodología De La Investigación Avanzada*.

Ortíz, L. (2012). *Diseño metodológico curso investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades.

- Pallares, F. (1988). Las políticas Públicas: El sistema Político en Acción. En F. Pallares, *Las políticas Públicas: El sistema Político en Acción* (pág. 141 a 161).
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas. En W. Parsons, *Políticas Públicas* (págs. 35 - 136). Mexico.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia*. Bogotá: P R O Y E C T O F A O – UNESCO – DGCS ITALIA – C I D E – R E D U C.
- Piñeros, L. J. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia*. Bogotá: Offset Gráfico Editores S. A.
- Subirats, J. (1994). *ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS*. Madrid: Impresión: Gráficas Jomagar. Móstoles (Madrid).
- Villar, R. (s.f.). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15*, 358-381.
- Zamora, L. (2005). *Huellas y Busquedas*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Zamora, L. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá: Editorial Códice Ltda.
- Zamora, L., & Mendoza, A. (2019). Entrevista. *Educación y cultura*, 78.