

January 2014

Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural

Rubinsten Hernández Barbosa
Universidad Autónoma de Colombia, rhbjd@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Hernández Barbosa, R.. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2716>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural*

Rubinsten Hernández Barbosa

Universidad Autónoma de Colombia.

rhbjd@hotmail.com



Resumen: La formación de docentes debe considerar la diferenciación entre el área rural y el área urbana. Se revisa el concepto de lo rural, para hacer un recorrido histórico de la educación rural en Colombia; se analiza la educación rural teniendo en cuenta la biodiversidad y la pluralidad étnica; se describe la educación rural en algunos países latinoamericanos, y, finalmente, se sugiere que la formación docente para el área rural en Colombia debe contemplarse en atención a dos presupuestos dialécticos diferenciados: uno, referente al contexto en el que se desempeña el docente del área rural, y dos, el modelo de formación ofrecido por las instituciones que forman a los docentes que tienen como destino el área rural.

Palabras clave: educación rural, escuelas rurales, formación docente, ruralidad.

15



Recibido: 4 de febrero de 2014

Aceptado: 13 de marzo de 2014

Cómo citar este artículo: Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas* (63), 15-38.

* Este texto es producto de la revisión sobre el tema realizada por el autor como parte de su trabajo de investigación que adelanta en el Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea de investigación de Formación de Profesores de Ciencias.



*Some Thoughts on Teacher
Education for the Rural Sector*

Abstract: Teacher education should consider the distinction between rural and urban areas. The concept of rural is revised in order to review the history of rural education in Colombia. Rural education is analyzed taking into account biodiversity and ethnic plurality. It is described in some Latin American countries, and, finally, it is suggested that two different dialectical perspectives should be considered regarding teacher education for rural areas in Colombia: one, the context in which teachers in rural areas carry out their jobs, and two, the educational model offered by the institutions that train teachers for rural areas.

Keywords: Rural education, rural schools, teacher education, rurality.



*Algumas considerações sobre a
formação docente para o setor rural*

Resumo: A formação de docentes deve considerar a diferenciação entre a área rural e a área urbana. Revisa-se o conceito do rural, para fazer um percurso histórico da educação rural na Colômbia; se analisa a educação rural tendo em conta a biodiversidade e a pluralidade étnica; se descreve a educação rural em alguns países latino-americanos, e, finalmente, se sugere que a formação docente para a área rural na Colômbia deve contemplar-se em atenção a dois orçamentos dialéticos diferenciados: um desses é referente ao contexto onde se desempenha o docente da área rural, e dois, o modelo de formação oferecido pelas instituições que formam aos docentes que têm como destino a área rural.

Palavras chave: educação rural, escolas rurais, formação docente, ruralidade.



Introducción

A pesar de que Colombia pasó a ser un país con predominio del área urbana (74,3%) en cabeceras municipales, aún conserva un grueso de su población en la zona rural (25,7%) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2005). Por lo anterior, se cree necesario que en los currículos escolares se haga una diferenciación entre el área rural y el área urbana y, por lo tanto, la educación sea redefinida, teniendo en cuenta la complejidad del concepto de lo rural más allá de la simple dicotomía urbano-rural.

Este texto inicia con una reflexión sobre el concepto de lo rural y su interpretación; luego hace un sucinto recorrido histórico de la educación rural en Colombia. A partir de lo anterior analiza algunos aspectos de la educación rural, en el que se van a tener en cuenta la biodiversidad y la pluralidad étnica; después se hace una breve descripción de la experiencia en algunos países latinoamericanos, y, finalmente, se insiste en la necesidad de tener presente el contexto en el que se desempeña el docente y el modelo de enseñanza propiamente dicho que forma a los docentes rurales.

17

¿Qué se entiende por rural?

Algunos estudios sociológicos han buscado definir lo que se considera como rural; sin embargo, los equívocos han sido muchos, ya que tradicionalmente se relaciona con los poblados pequeños, con pocos habitantes, en contraste con lo urbano, que es la ciudad grande con muchos pobladores. Esta es una definición decimonónica y que, lastimosamente, ha hecho lastre en los planes de desarrollo de muchos países, como Colombia.

Estas definiciones desconocen, *de facto*, las complejidades que acompañan la ruralidad, como es la educación, los servicios insatisfechos y las políticas. De igual forma, lo rural se toma como algo residual de lo urbano, lo cual es un equívoco que ha permanecido durante mucho tiempo. Por su

parte, Graciano de Silva (s.f., citado en Castro y Reboratti, 2007) habla del *mito de lo rural*, el cual consiste en que el atraso se da al dominio agrícola y el éxodo al área urbana, así como la creencia de que el crecimiento agrícola conduce necesariamente al desarrollo de lo rural.

Por su parte, Castro y Reboratti (2007) aducen que al haber una visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, que separa la sociedad en dos, casi que se reconoce lo rural como lo que tiene que ver con la pobreza, lo aislado; en tanto que lo urbano es lo moderno, lo dinámico, lo industrial, en conexión con el mundo. De igual forma, se presentan situaciones complejas, en las cuales lo económico determina qué es lo rural y lo urbano, así como una visión sobre el territorio, es decir, el espacio “que caracteriza un fragmento específico del territorio como unidad de gestión que permite integrar a una realidad económica multisectorial dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales” (Echeverri Perico y Robero, s.f.; García Ramón, 1995, citados en Castro y Reboratti, 2007).

Los factores que determinaron que lo rural se entendiera como lo que no es urbano fueron los conceptos *desarrollo* y *modernidad*, que emergen con los desarrollos tecnológicos. Es decir, se dio un determinismo tecnológico que terminó por perfilar una visión de progreso lineal, lo que impidió que se desarrollara una visión sobre los cambios sociales propios de la dinámica de lo rural. Lo anterior, a su vez, impidió medir el impacto sociocultural que tenía el cambio económico en las comunidades, así como la mediación de lo cultural en los procesos de diferenciación social (Pérez, 1998). Ahora bien, lo que no reconocen quienes postulan la teoría modernista es que muchas de las relaciones tradicionales son compatibles con las formas modernas de producción económica.

En la actualidad se reconoce que en el ámbito de lo rural se están presentando cambios que, obligatoriamente, instan a una redefinición acerca de lo rural, aspectos como:

[...] la creciente aparición de la multiocupación en la población que podríamos en principio pensar como rural, la aparición en ese ámbito de actividades no agropecuarias como industrias y servicios, la revalorización del campo como lugar de residencia, la aparición de otros usos del ambiente no urbano como la valorización paisajística y cultural, la ampliación de las actividades ligadas al ocio, la conservación ambiental como objetivo de la instalación humana, el progresivo aumento de la movilidad territorial de una población antes considerada

como casi inmóvil. (Pérez, 2001; Piñeiro, 1999, citados en Castro y Remoratti, 2007, p. 3).

Esta redefinición es importante, pues implica que se hacen políticas públicas que buscan dirigir su gobernanza, así como los programas para llevar servicios, como salud, educación, vías de comunicación, electricidad, entre otros. Castro y Remoratti (2007) identifican tres características propias de lo rural:

- Relación con el medio natural, tanto en lo agropecuario como en el aprovechamiento de los recursos, como recreación o residencia.
- Poca densidad de población relativa.
- Existencia de redes territoriales que articulan e integran el territorio.

Por su parte, Hisse (2009) anota que la educación rural se asienta en lugares donde la demanda educativa tiene unas particularidades, como los bajos índices socioeconómicos, la baja tasa de niños en edad escolar, la ausencia de trabajo colectivo para los docentes rurales, la escuela como única institución administrativa de la zona, la escasa oferta educativa, los adultos sin completar su escolaridad y la incorporación de estudiantes con necesidades educativas escolares.

En muchos países latinoamericanos, incluido Colombia, lo rural ha sido entendido, al menos por la parte oficial, como residencia fuera del área urbana, y es definido administrativa y censalmente como tal. Por ello es necesario revalorar el concepto y engranarlo con lo que se conoce como *ruralidad*, la cual se basa en una perspectiva en la que intervienen múltiples actores sociales. En relación con un proceso de nueva globalización, en el que las tecnologías marcan el derrotero de las relaciones en el mundo, es fundamental entender que hay una nueva ruralidad, en la cual es necesario combatir la pobreza y las desigualdades sociales; pero sobre todo donde haya equidad, rescate de los valores culturales propios, desarrollo de una nueva cultura agrícola y rural en armonía con la naturaleza, fomento de nuevas formas de participación democrática, así como la integración a esta participación en forma activa de mujeres, niños, jóvenes, adultos mayores, tradicionalmente alejados (Fernández, 2008).

Como lo reconoce el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), el modelo rural es inequitativo y excluyente, puesto

que está fundado en el no reconocimiento de las diferencias de los actores sociales, por ello fomenta el aprovechamiento desmesurado de los recursos naturales, hasta el punto de romper el equilibrio entre el uso de la tierra y el consumo; asimismo, favorece el sector urbano sobre el rural: “Además, se ha fundamentado en una precaria y deteriorada institucionalidad pública que le abre más espacios a la actuación de las fuerzas del mercado en una sociedad llena de desequilibrios e inequidades” (PNUD, 2011, p. 16). Una de las consecuencias es el desequilibrio en la prestación de los servicios públicos entre lo rural y lo urbano, con detrimento del primero, de esta manera se aumenta la vulnerabilidad de la población que habita en estas zonas. Estas brechas amplían las desigualdades entre las áreas rurales y las urbanas, sobre todo, en términos de productividad e ingresos, lo que favorece la migración a las ciudades, sobre todo, generan disparidades en cuanto al acceso a servicios básicos, como educación y salud (PNUD, 2011).

Aspectos históricos de la educación rural en Colombia

20 ■ El desarrollo de la educación en Colombia tiene un componente que se desprende de la dicotomía expuesta entre lo rural y lo urbano, es decir, lo rural entendido como lo lejano, lo pobre, lo abandonado, a lo cual hay que llegar para llevarles el desarrollo y el progreso. Alarcón (1955) estudió el desarrollo de la educación en Colombia y encontró que realmente el pensamiento de lo rural está enfocado en aquello perdido que se hace necesario recuperar. La autora, para no ir más allá, emplea frases que resumen el pensamiento de una época y destacan que los gobiernos en las tres primeras décadas del siglo XX entregaron las zonas rurales a misioneros católicos, para “acostumbrar a los niños a los usos de la gente civilizada, pero estas gentes son muy rehacías” (p. 12). La educación, entonces, propendía a “civilizar” a aquellos que se encontraban por fuera del marco de las ciudades; además, las escuelas normales, campesinas y agrícolas buscaban formar a los habitantes de estos territorios en prácticas agrícolas que sirvieran para el desarrollo económico del país. Entre estas prácticas educativas se encuentran aquellas que auspició la Federación Nacional de Cafeteros, con el fin de enseñar a cultivar técnicamente el café, así como las de la Normal Superior de Economía Doméstica, tendiente a formar personal para las escuelas hogar, creadas “para preparar mejor a las mujeres campesinas en la vida del hogar” (p. 14).

Hasta mediados del siglo XX, las escuelas rurales estaban divididas así: 1) rurales mixtas, menos de cuarenta alumnos por sexo; 2) rurales alternadas, más de cuarenta alumnos por sexo con un solo maestro, y 3) rurales de un solo sexo, más de sesenta alumnos por sexo, con más de un profesor (Alarcón, 1955, p. 17). En estos datos se puede percibir de manera más clara la dicotomía campo-ciudad, así como los factores puramente estadísticos. De ahí la clasificación de las escuelas por el número de alumnos que tenían. A este periodo corresponden:

- La aparición de la Escuela de Mayordomos, donde se orientaba, durante dos años, en actividades agrícolas.
- Las escuelas vocacionales agrícolas: durante tres años se enseñaba el cultivo de la tierra y la cría de animales.
- Normales agrícolas: durante cinco años se daba orientación agrícola y pecuaria.
- Las normales rurales, en tres o cuatro años, las mujeres en edad de 15 a 25 años se las preparaba en pedagogía, así como en “todas las actividades propias de una maestra” (Alarcón, 1955, p. 18).
- Escuelas hogar, dirigidas a mujeres campesinas pobres; se les enseñaba clases especiales para el manejo del hogar.
- Normal superior de economía doméstica: se preparaba a las maestras de las escuelas hogar, debían ser maestras rurales y en dos años recibían formación en economía doméstica, manualidades, canto, dibujo, primeros auxilios.
- Escuelas radiofónicas, precursoras de la educación a distancia:

Oye música especialmente folklórica, indicaciones sobre los cultivos, un poco de historia de su país, algo de Geografía, un sacerdote le recuerda sus deberes para con Dios, algunas noticias nacionales e internacionales que le pueden interesar y por sobre todo su clase de lectura, escritura y aritmética. (Alarcón, 1955, p. 19)

También es necesario destacar la desatención por parte de los gobiernos —tanto en el ámbito central como en los ámbitos departamental o municipal— hacia las escuelas denominadas rurales. Se llegó al punto que los propios campesinos eran quienes debían subvencionar el pago de los maestros, así como la vivienda y las necesidades básicas de estos. En cuanto a las ayudas pedagógicas, que eran pocas, raramente existían o nunca llegaban

a sus destinos, por lo cual la educación recibida en las áreas rurales era evidentemente inferior, en cuanto a la cantidad y la calidad, en comparación con la se brindaba en las ciudades (Ramírez y Téllez, 2006).

En la década de los sesenta del siglo XX, la educación primaria se volvió universal, es decir, todo niño debía, por lo menos, recibir este tipo de educación, tanto en lo urbano como en lo rural. En 1963 se eliminó la distinción entre educación rural y urbana, y la primaria se estandarizó y pasó a ser de cinco años para todos. En 1967, el 40% de los maestros de primaria no tenía estudios de docencia, es decir, en el ámbito rural, los docentes eran mucho menos preparados, ya que la eliminación legal de lo urbano y lo local era simplemente nominal.

En las décadas de años setenta y ochenta se experimentó un declive en los servicios educativos en el territorio nacional, particularmente de la primaria. Aunque hubo se incrementó el número de educandos en bachillerato, la primaria siguió siendo universal y el concepto de educación básica incluyó hasta el cuarto año de bachillerato. A finales de 1970 hubo una preocupación por la calidad en la educación primaria en el área rural. Los diagnósticos sobre el tema mostraron problemas de calidad, cobertura y disponibilidad de recursos; además, eran sometidos a una desigualdad en la educación, ya que la primaria era únicamente de tres años. El manejo que se daba era el de escuela unitaria, es decir, que un solo profesor atendía a toda la primaria, hasta 1976, cuando se adoptó el modelo de escuela nueva, en el que se atendía en una sola aula a los estudiantes; con ello se facilitaba la promoción flexible y la escolaridad completa, además, se integraba tanto la familia como la comunidad campesina; se les permitía a los estudiantes atender sus actividades agrícolas, sin que por ello dejaran la escuela.

En 1979 había 250 escuelas nuevas, ya en 1982 aumentó a 1500 y atendía casi a 60000 niños campesinos. Pese a ello, a mediados de 1980, el 65% de la población estaba ubicada en el área rural, pero solo el 24% de los matriculados en todo el país correspondía a ella. Se buscó que las regiones, acorde con su vocación productiva, incentivaran la diversificación (Ramírez y Téllez, 2006).

En la década de los noventa, con la nueva Constitución de 1991 hubo un hecho significativo para la educación en el país: la descentralización de la administración pública, lo cual permitió la transferencia económica para el sostenimiento de las escuelas y que los departamentos y los municipios pudieran nombrar o remover a los docentes. Además, la Constitución consagró

la educación como un derecho fundamental de los niños, siendo obligatoria la atención hasta la básica. Sin embargo, Duarte (2003), así como Vergara y Simpson (2001), señala las dificultades para que realmente se transfirieran los recursos en educación a las regiones, así como el desorden y la incoherencia en las normatividades educativas y el problema de competencias entre los departamentos y los municipios, lo que generó confusión entre los encargados de administrarlas y hacerlas cumplir. Pese al aumento en la cobertura de la educación rural, ya a cargo de las regiones, sean departamentos o municipios, la calidad seguía siendo uno de las mayores carencias del sistema educativo en el área rural (Ramírez y Téllez, 2006).

En 2009, la tasa bruta de cobertura en educación media en el área rural fue del 27,52 % (PNUD, 2011, p. 64), lo cual muestra que pese a todas las expectativas, la cobertura aún sigue siendo baja, hasta el punto que la cobertura es 2,7 veces menor que en los centros urbanos, cuyos desencadenantes son las distancias entre la escuela y las viviendas y los costos para ingresar y permanecer en el sistema educativo comparados con los de trabajar.

Una mirada a la educación rural colombiana

23

Experiencias en Colombia, como la del Centro Regional Valle de Tenza, de la Universidad Pedagógica Nacional (Castaño, Gamboa y Pacheco, 2007), reconocen la necesidad de que el país revalúe el concepto de lo rural en lo educativo, centrada más en la dimensión humana, que sea incluyente y oportuna; no solo capaz de entender la complejidad que se encierra en lo rural, más allá de lo puramente demográfico, sino también como un entramado geográfico, regional, donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes. En este sentido, es importante la cualificación de educadores, que aporten a la formación desde una perspectiva de coexistencia. Es importante que haya una búsqueda de proyectos comunes que trasciendan el bienestar y el desarrollo regional, tal como se propuso entre las décadas de los cuarenta y de los setenta, cuando se buscó la implementación de la educación técnica en el área rural, con el fin de incorporarlos a los procesos productivos y de desarrollo del país (Novoa, 2004). Por último, es pertinente mirarnos en nuestras semejanzas y diferencias, y dialogar de manera permanente a partir del ejercicio crítico, sin desconocer lo realizado, las tradiciones y el valor que ellas poseen en la afirmación de los sujetos y los colectivos sociales (Novoa, 2004, p. 195).

Se debe reconocer que Colombia posee una diversidad en las dinámicas relacionales, lo que hace necesario revisar la pertinencia de una educación rural en el país, que tenga en cuenta tanto los contenidos, como la formación de docentes; en consecuencia, también se favorecería el desarrollo regional.

Es pertinente generar procesos de inclusión, sobre todo cuando se reconoce que en los sectores rurales hay mayores índices de pobreza y desatención en servicios básicos —como la educación— (Food and Agriculture Organization [FAO], 2004; Cuesta, 2008). Estos procesos son importantes, más cuando se ve a la población rural como campesinos capaces de generar riqueza, cuando se los anula como personas; esto se ve reflejado en políticas educativas que direccionan más hacia la producción de riqueza que hacia las verdaderas necesidades de las personas, de los sujetos sintientes y actuantes capaces de generar procesos históricos. En contraste, con un proceso integrador se generan sociedades particulares, con características únicas, con posibilidad de integrarse al mundo desde sus alteridades:

24 ■ [...] las mayores opciones se dan a través de la educación, en términos de favorecer un reconocimiento positivo, su incorporación a los procesos culturales, sociales y económicos e involucrarlos en servicios a la comunidad, donde puedan desarrollar sus propios puntos de vista. (Castaño *et al.*, 2007, p. 201).

De ahí la necesidad de generar una educación que responda a las necesidades endógenas de lo rural, como el tejido social, los recursos humanos y el marco político local. Los objetivos del Centro Valle de Tenza resumen en gran medida estas pretensiones para una educación rural incluyente en el país:

- Construir una mirada colectiva que aporte elementos conceptuales que contribuyan a la construcción de sentido en la formación de educadores y como forma de orientar el desarrollo social.
- Indagar acerca de experiencias, prácticas y saberes locales que posibiliten la innovación curricular y el intercambio de conocimientos con las distintas comunidades.
- Generar procesos de comunicación que propicien la participación de las comunidades en procesos de desarrollo local (Castaño, 2009, p. 186).

La importancia de formar maestros para el área rural radica en que sean capaces de generar un conocimiento que se integre lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial. Maestros conscientes de que contribuyen a que sus alumnos comprendan el mundo y se comprendan ellos mismos. Estos maestros pueden tener la capacidad de identificar y desarrollar talentos y potencialidades, y así responder a los intereses y las necesidades de la región, además de fomentar líderes y gestores culturales, y ser capaces de reconocer las alteridades; maestros investigadores y promotores de cambios (Castaño *et al.*, 2007). Las políticas sobre educación rural y la formación de docentes rurales en Colombia deben contemplar los siguientes aspectos: interculturalidad, multietnicidad y biodiversidad, puesto que estos son la suma de la diversidad del país.

La interculturalidad implica reconocerse en la diferencia y, desde ella, ampliar el horizonte con la mirada de los demás, sin necesidad de imponer la propia, lo cual trae consigo reconocer la validez de las prácticas y las distintas cosmogonías a las convencionales. Lo intercultural implica apertura lingüística, étnica y religiosa, fundada en la riqueza de la diversidad: “La interculturalidad pone el énfasis en no olvidar lo que se tiene en común, y compartirlo, de la misma manera que insiste en el diálogo, el conocimiento mutuo y el aprendizaje entre culturas” (Laghrich, 2004, s. p.).

La multietnicidad es reconocer que en el país conviven diferentes grupos étnicos, fruto de un proceso histórico en el que confluyen blancos y afros en tierra de indígenas, además de un proceso de migraciones que ha permitido el asentamiento de otras etnias en nuestro territorio, como el pueblo rum o gitano. Los pueblos originarios o indígenas suman más de setenta y tienen presencia en casi todo el territorio nacional, con excepción de San Andrés y Providencia, donde habitan los raizales afrodescendientes. En un mismo territorio pueden convivir diferentes etnias y diferentes grupos originarios, incluso estos pueblos pueden compartir diferentes territorios, nacionalidades; por ejemplo, el pueblo Pasto, que comparte los territorios de Nariño, en Colombia, y Carchi, en Ecuador. Los pueblos étnicos son sujetos con derechos que tienen su propia forma de ver el mundo mediante sus prácticas, costumbres, valores e identidad; por eso, el Estado colombiano —y en general en casi todos los Estados del mundo— ofrece una protección preferencial a las etnias, para buscar resguardar sus costumbres, sus leyes, sus formas de vida, sus idiomas o lenguas, sus mitos y tradiciones. La Constitución de Colombia garantiza la protección de las etnias, así como

sus propias costumbres y formas de vivir; incluso garantiza la posibilidad de que ejerzan una jurisdicción especial para que resuelvan sus conflictos con fundamento en sus leyes y sus costumbres ancestrales, siempre que se respete la dignidad humana y se observen los derechos humanos.

La biodiversidad es el reconocimiento de la variedad de vida en un territorio o región, lo cual abarca la diversidad de especies, plantas y animales; su variabilidad genética, los ecosistemas de los cuales estos forman parte y los paisajes donde se ubican estos, “incluye también los procesos ecológicos y evolutivos que se dan a nivel de genes, especies, ecosistemas y paisajes” (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2012). El ser humano, mediante su interacción con la naturaleza, ha interferido en la variabilidad genética y en la domesticación de animales; también ha ampliado la variedad de razas y de plantas: “Las variedades de especies domésticas, los procesos empleados para crearlas y las tradiciones orales que las mantienen son parte de la biodiversidad cultural” (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2012).

26 ■ En el mundo se han reconocido 17 países megadiversos, dentro de los cuales Colombia ocupa el segundo lugar, después de Brasil, con 48 000 especies de plantas vasculares, 456 de mamíferos, 1815 de aves, 520 de reptiles y 634 de anfibios (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2012). Según datos del Banco Mundial (2012), en 2010, 11 527 415 colombianos habitaban la zona rural, lo cual implica que las políticas públicas se deben encaminar a cubrir las necesidades educativas de un grueso número de habitantes, teniendo en cuenta que las poblaciones de afrodescendientes e indígenas se encuentran en departamentos con una mayoría de población rural (DANE, 2005). Y a la vez estos territorios son los que mayor biodiversidad presentan, como es el caso de los departamentos de la región Amazónica, Orinoquía y Pacífica.

Experiencias como las del Centro Valle de Tenza deben ser tenidas en cuenta, sobre todo con posibilidad de ser “reproducidas” en otras regiones del país, por su biodiversidad y su multietnicidad. Podría ser posible el reconocimiento y la vivencia de la pluriculturalidad y el respeto por la naturaleza, ya que son espacios donde se forman docentes de diferentes etnias, lo que enriquece la interacción, puesto que hay reconocimiento y valoración cultural de las alteridades: “Cada uno de estos pueblos tiene una Ley de Vida, normas de convivencia basadas en la dignidad de la vida humana, la integridad moral y personal, la tradición y la cultura; al igual que la

protección de todos los seres vivos” (Castaño, 2009, p. 190). De esta manera, la educación, y con ella la formación de docentes en el área rural en Colombia será capaz de generar un desarrollo acorde con sus propias necesidades, pero para ello se necesita un compromiso político y social, tanto por parte del Estado como de la sociedad civil en el país.

Una mirada a la educación rural en Latinoamérica

Los países latinoamericanos comparten una historia común. Aunque se aprecia que en su evolución histórica se marcan grandes diferencias socioeconómicas, las cuales todavía subsisten y amplían la barrera cada vez más grande entre ricos y pobres. En el área rural, la cobertura y oferta de la educación es cada vez menor y reducida, esto obliga generalmente a desplazarse hacia los centros urbanos mayores, lo cual hace que la mayoría de pobladores deban abandonar sus estudios antes de culminar la primaria o la básica, debido a las dificultades que eso trae (Centro de Estudios Educativos, 1990). Factores como la pobreza, las distancias, así como la ausencia de políticas públicas incluyentes, son elementos comunes que dificultan o no permiten una educación rural adecuada en Latinoamérica (Niño, 2001). La calidad es deficiente, porque no existen los recursos necesarios para su cobertura, puesto que no hay infraestructura, como es el caso de los salarios y los incentivos que deben recibir los docentes que se dedican a atender las áreas rurales (Espinosa, Ooijens y Tampe, 2000).

Corbalán, en el informe sobre educación rural en Latinoamérica, realiza una interesante síntesis sobre la educación para la población rural, en siete países de la región, la cual se retoman en este escrito, ya que constituye un elemento fundamental para el objetivo aquí trazado (FAO, 2004). La escolarización tuvo un desarrollo inusitado en la primera década del siglo XX, con ello se buscaba seguir las pautas de una modernización, que exigía unos conocimientos básicos, de ahí la universalización de la primaria, en atención, a la urbanización de los países del área. Sin embargo, esto que hizo en la segunda mitad del siglo XX la educación rural fuera cada vez más desatendida y se centrara en la formación básica y profesional, sobre todo técnica, en las ciudades grandes e intermedias.

Para detener la migración del campo a las ciudades, muchos países se preguntan por la necesidad de distinguir entre la educación urbana y la rural; por ello centran la segunda en la capacitación para el aprovechamiento

del agro. Así, principalmente, se busca retener a los jóvenes en el campo e impedir que engrosen los círculos de miseria de las grandes ciudades. Los factores mencionados permiten que a finales del siglo se comprenda que la educación es fundamental para el desarrollo social y económico de los países de la región: “La teoría del capital humano, desarrollada inicialmente en los años sesenta, ha puesto su marca al respecto” (FAO, 2004, p. 10). En contraposición, el estudio muestra que los sectores rurales siguen concentrando los mayores índices de pobreza, debido a la baja cobertura y calidad educativa, “El mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado al interior de un continente subdesarrollado” (FAO, 2004, p. 10).

La problemática de la educación rural en Latinoamérica tiene dos vertientes: la especificidad de la cultura rural y la inequidad y falta de oportunidades en el sector rural. La primera se fundamenta en los conceptos y las teorías que se han demarcado para diferenciar lo urbano de lo rural; sin embargo, ello no ha sido impedimento para que se siga desdeñando la pertinencia de la educación rural con fundamento en sus propias necesidades y requerimientos. Por lo general, se adecúa la educación urbana a lo rural, con la idea de que esta es la clase de formación que se necesita en el campo. Algunas experiencias, como las de México, frente al movimiento social de Chiapas, han hecho que realmente se piense en dicha pertinencia. En cuanto a la inequidad y la falta de oportunidades en el sector rural, la FAO (2004) anota que los problemas son analizados en relación con el déficit de la educación rural en comparación con la urbana, así como con los estándares que ahí se manejan, sin que existan diferencias en cuanto a factores tan importantes como la calidad, el logro educativo, la cobertura y la disposición de recursos (FAO, 2004).

En Bolivia, la educación rural aún está relacionada con la vieja escuela normal, para lo cual se recomiendan lógicas de eficiencia con enfoques modernos, ya que son espacios donde imperan los principios y las cosmogonías étnicas, aunque se da más por parte de los profesores, debido a la imposición de la castellanización en detrimento de las lenguas locales. En cuanto a la formación de docentes para el área rural, existen doce institutos normales superiores, donde se capacita a profesores para el nivel de primaria en la modalidad de educación intercultural bilingüe para evitar el fenómeno mencionado (Cajías, 2000; Lozada, 2004).

En Brasil, uno de los principales problemas es la baja asistencia a la escuela, que alcanza el 66 % en el área rural. En cuanto a la calidad de la educación,

los logros también son significativamente bajos: predominan las escuelas multiseriadas, es decir, funcionan varios grados en un mismo salón, con un único profesor, sin que los docentes tengan la preparación suficiente para asumir dicha modalidad. Las condiciones físicas muestran que la mayoría de escuelas carecen de energía eléctrica, solo un 4,7% posee biblioteca, y un 1%, laboratorio de ciencias. La inequidad también se manifiesta en la formación de los docentes rurales en comparación con los urbanos, ya que solo el 9% de los docentes de primero a cuarto grado tienen título profesional, frente al 38% en lo urbano; en la educación continuada, la diferencia va de 88,6% en lo urbano, en comparación con un 19,4% en lo rural. Los salarios de los docentes rurales equivalen a la mitad de lo que ganan en la ciudad (FAO, 2004, pp. 13-15).

En Chile —continuando con el estudio realizado por la FAO (2004)— hay unos progresos considerables, ya que lo rural se entiende de acuerdo con una dinámica de transformación antes que como algo estable, atendiendo a que solo el 14,2% del total de la población se clasifica como rural; además la diferencia de la tasa de pobreza rural en comparación con la urbana es de solo un 3,7%, inferior a la diferencia existente en el resto de países que aborda el estudio de la FAO. En cuanto al desempeño educativo, es inferior al urbano y se acrecienta en sectores indígenas. En lo que se refiere a la especificidad del mundo rural, el estudio muestra que históricamente ha existido una homogeneidad de lo rural y lo urbano. En el sector rural el promedio de estudios en años es de 6,7, frente a 10,3 alcanzados en el urbano; el analfabetismo alcanza niveles de 12,2 en el sector rural y de 2,6 en lo urbano (FAO, 2004, pp. 15 y 16). En cuanto al profesor rural en Chile, son pocos los estudios que permiten develar sus características, su proceso de formación y las condiciones de desempeño, aunque en algunos sectores se sabe que tienen asignaciones salariales justas, cuentan con los recursos necesarios para brindar una educación de calidad; sin embargo, manifiestan que no contaron con ellos para las reformas que se hicieron, en las cuales se dio una nueva concepción de aprendizaje, se amplió la cobertura y la alimentación para los estudiantes (Acuña *et al.*, 2003).

En Perú, el 27,8% es rural, pero la mitad de los pobres peruanos son rurales. El grado de escolaridad para mayores de 15 años es de 9,7 grados en lo urbano y 5,4 años en el sector rural. El 70% de los analfabetos están en el sector rural; lo multilingüe es un factor importante en cuanto a los índices de pobreza, ya que el 63,8% de los jefes de hogar bilingües, aymará,

quechua o lengua de amazonía son pobres, en comparación con un 39,7% de jefes de hogar que tienen el castellano como su lengua materna; en niños rurales, 1 de cada 2 está desnutrido, en comparación con 1 de cada 5 en el sector rural. Los niveles de educación son menores en lo rural, debido a que deben recorrer distancias considerables para llegar del hogar a la escuela, así como por las actividades laborales que deben realizar. Los índices de pobreza escolar son de 72,1% en lo rural, frente a 42,9% en lo urbano; en el rendimiento académico, lo urbano aventaja a lo rural; en la asistencia a educación secundaria, en lo rural es de 48,9%, frente a 76,2% en lo urbano, debido a la cobertura, ya que por cada 3 escuelas primarias, hay 1 de bachillerato; 9 de cada 10 escuelas son multigrado y unidocente. El 11,1% de los niños se retira de la escuela en primaria en el sector rural, en el urbano este porcentaje es del 5%, quizá debido a que el 37,4% de la participación laboral es de niños en el campo, frente a un 5,4% en lo urbano (FAO, 2004, pp. 16 y 17).

En México, el concepto de lo rural está relacionado con el número de habitantes de un poblado o sector, lo cual ha aumentado el número de localidades rurales en las últimas dos décadas, con poblaciones de menos de cien habitantes. Esto realmente dificulta la atención en la cobertura de educación en estos sectores. El gobierno federal, después de la Revolución, creó las llamadas escuelas normales regionales, que luego se conocieron como escuelas rurales, encargadas de formar profesores y profesoras especializados para el sector rural. Hacia 1934-1936, estas escuelas fueron denominadas *escuelas regionales campesinas*, luego fueron escuelas normales rurales. Un aspecto importante de este periodo es que en muchas se propendía a la coeducación (Civera, 2006).

En la década de los noventa se buscó integrar la población campesina e indígena al servicio educativo; con esto se reconocía la diversidad cultural y lingüística, con un aumento importante de los recursos asignados a la educación (FAO, 2004, pp. 21 y 22). Una experiencia significativa en México fue la implementación de una reforma educativa de carácter constructivista, en la cual se buscaba que el profesorado implantara nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, la formación de comunidades de enseñanza y la creación de estructuras democráticas en la escuela, mediante el Programa para Abatir el Regazo Educativo (PARE), el cual finalmente demostró que si bien no había logrado alcanzar todos los objetivos, sí permitió que se destinaran más recursos a los estados más pobres, así como la mejora en

el desempeño de la lengua escrita y matemáticas, sobre todo debido a la implementación de la supervisión en estas áreas (Tatto, 1999; Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, 1998).

Honduras tiene una población rural del 54,4%; el analfabetismo descendió del 36,9 al 28,4%. Sin embargo, es tres veces superior al urbano, que es del 9,4%; la tasa de cobertura se duplicó en el sector urbano y se cuadruplicó en el sector rural; el 60% de las matrículas en primaria corresponde al área rural; pese a los avances alcanzados, en cuanto a calidad y resultados, la urbana sigue siendo mejor que la rural, lo cual se manifiesta en los niveles de repetición de grados escolares. En cuanto a la cobertura en educación media o secundaria, esta es baja en el sector rural, donde 1 de cada 10 niños accede a ella (FAO, 2004, pp. 22-26).

Paraguay es otro país donde hay mayoritariamente habitantes en el sector rural, además de ser una de las poblaciones más jóvenes en el continente, y la mayoría es bilingüe, hablan el español y el guaraní. La población joven tiene 8 años de escolaridad en lo rural y de 11 en lo urbano; los niveles de analfabetismo son de 5,21% en lo urbano y de 12,9 en lo rural; el 27,6% de la población urbana es pobre, frente a un 42,2% en la rural (FAO, 2004, pp. 26-32).

Los principales resultados que arroja el estudio de la FAO en el primer lustro del siglo XXI sobre educación rural en Latinoamérica muestran que hay una disminución significativa de la población rural, con excepción de Honduras y Paraguay. El paso de una sociedad rural a una supuestamente urbana hizo que existiera una disminución de la importancia de este sector en las estrategias de desarrollo; generalmente, la educación rural está en condiciones dispares si se compara con lo urbano, ya que las reformas educativas buscan potenciar la educación, la cual debe responder a las necesidades de un mundo globalizado, donde la tecnología y las ciencias son esenciales para alcanzar dicho objetivo, sin desconocer que países, como Chile o Brasil, potencian desde lo rural la tecnología de punta para alcanzar niveles óptimos de producción y aumentar así sus exportaciones.

La situación de la educación rural en Costa Rica y Nicaragua no es diferente a la de la mayoría de países latinoamericanos: también hay altos índices de desigualdad económica de lo rural en comparación con lo urbano, lo que imposibilita el acceso a educación de calidad; asimismo, las universidades no están preparando al profesorado rural para enfrentar los retos que esta condición impone. Además de la pobreza, hay otros factores

determinantes, como la falta de recursos estructurales y materiales, el escaso asesoramiento técnico y la formación deficiente de los docentes, aunque en la actualidad se busca imponer un modelo global e integral, lo cual servirá para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales (Vargas *et al.*, 2010; Carvajal y Torres, 2006).

En Uruguay, durante el decenio 1994–2004 se implementaron reformas para la educación rural, sobre todo en el ámbito administrativo e institucional, pero no en el currículo ni en los contenidos. Al inicio se crearon núcleos educativos que reunían en un punto geográfico a varios poblados, ya que el despoblamiento rural no justificaba la ampliación de más escuelas; posteriormente, se crearon las escuelas rurales de tiempo completo, sobre todo para la cobertura de la educación primaria, para capacitar a los docentes del área rural, así como ampliar la dotación de los materiales requeridos, pero realmente no se llevaron a cabo estas reformas y se mantuvo la diferencia curricular entre lo urbano y lo rural, aunque las reformas han terminado por imponer un modelo general, desconociendo la especificidad de lo rural (Martínez y Redondo, 2006; Aguilar *et al.* 2003).

Como propuesta, la FAO estima que es importante cubrir los siguientes requerimientos en la educación rural:

- Enfrentar el rezago de la educación rural frente a la urbana, mejorando la cobertura y los rendimientos escolares.
- Enfrentar la polidocencia, para ello es esencial que los docentes tengan una preparación adecuada, con educación formal y continua que les permita alcanzar los objetivos trazados en cuanto a calidad educativa.
- Aumentar la cobertura en educación secundaria.
- Diferenciar las propuestas educativas para el sector rural y el sector indígena, ya que generalmente se confunden y se desconocen las singularidades y las particularidades de cada una de estas.
- Analizar la especificidad y diferenciación de la educación rural, atendiendo a las necesidades de cada comunidad o de cada región, viendo su pertinencia, así como la adecuación a cada requerimiento.

Consideraciones finales

El contexto de desempeño del docente en el área rural debe considerar que las cosmogonías y las interpretaciones y simbologías sobre el mundo

son diferentes en uno y otro sector, razón por la cual la preparación de los docentes del área rural debe contemplar esas particularidades, especialmente en lugares donde los campesinos deben enfrentar desplazamiento, trabajo obligatorio, violencia, pobreza, desatención de los sectores oficiales en la mayoría de los renglones de atención de las necesidades básicas de la población. Es un sector que tradicionalmente ha estado desatendido en materia educativa, porque o bien se imponen currículos que desconocen esa particularidad propia de la vida rural. Al respecto, Arias, Bedoya, Benítez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007) afirman:

Una muestra de esto es el Proyecto Educativo Institucional de diversas instituciones educativas, el cual no está siendo diseñado y adecuado a las necesidades de los grupos poblacionales más vulnerables, lo que hace más difícil el abordaje de prácticas educativas inclusivas; de la misma manera, las aplicaciones curriculares no están aplicando los principios que rigen su diseño (principio de normalización, principio ecológico, principio de significatividad, principio de realidad, principio de participación e implicación), puesto que la atención educativa no oferta los apoyos (extensos, generalizados, intermitentes y permanentes) necesarios que demanda la población para que el proceso de inclusión educativa sea continuo y significativo, es decir, para que el grupo poblacional acceda a él en términos de calidad. (p. 154)

33

La preparación del docente para el área rural debe empezar por comprender la importancia de la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural; por lo tanto, es necesario afianzar los saberes basados en el reconocimiento de las necesidades propias de esa área. Lo anterior es clave para poder emprender una educación de calidad; sin ello, se imposibilita partir para la búsqueda del afianzamiento de la educación de carácter rural, y nuevamente se cae en imponer procesos foráneos en contextos diferentes, sin comprender bien la realidad a la que se debe ajustar. Al respecto Méndez (2003) anota:

La relación que se da entre el proceso de enseñar y el contexto es nodal para lograr aprendizajes significativos, en tanto que se precisa que los docentes se identifiquen plenamente con dicho contexto para lograr que el currículum diseñado se reconstruya y cobre sentido en ese espacio-tiempo singular, logrando en ese proceso reafirmar su identidad como docentes y apropiarse de ese contexto

para que cada situación de aprendizaje que se pueda plantear esté respondiendo a él. (p. 11)

Estos contextos se caracterizan por aspectos biogeográficos y culturales determinantes. En cuanto a los primeros, uno de los factores por considerar es la dispersión, pues para aquellos estudiantes ubicados en amplias zonas del territorio y que deben recorrer grandes distancias para llegar a las escuelas o los colegios, implica que los docentes estén en capacidad de reconocer las dificultades que ello trae consigo, es decir, la formación del docente deber contar con un fuerte contenido holístico, para reconocer esas dificultades, canalizarlas y convertirlas en posibilidades hermenéuticas para el aprendizaje de los propios estudiantes.

Otro factor es el aislamiento. Pese a la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación, en amplios sectores del territorio colombiano aún hay muchos habitantes que desconocen internet o la cobertura de la red de telefonía celular es limitada, lo que deja por fuera amplios sectores del territorio. En este sentido, no se concibe un docente del área rural que desconozca el territorio donde trabaja; por ello la educación universitaria y la continuada deben permitir generar espacios donde el docente se integre con el territorio, que reconozca la importancia de asimilar y empoderarse de las características que se desenvuelven en esas zonas, y que el aislamiento y las distancias sirvan para potenciar otras formas de enseñanza y de conocimiento, yendo mucho más allá de lo puramente formal dentro del aula.

Otro de los factores que deben considerarse dentro del contexto del área rural es la situación de pobreza a la que se enfrentan sus habitantes, la cual es fruto de las medidas económicas que favorecen la globalización, en detrimento de los pequeños productores nacionales, en este caso en productos agrícolas, y la presencia de los grupos armados al margen de la ley. Todo lo anterior ocasiona deserción escolar, así como desplazamiento hacia las cabeceras municipales. Al respecto la FAO (2004) asentaba:

Por otra parte, el recrudecimiento del conflicto armado ha ocasionado el desplazamiento de población campesina, el abandono de actividades productivas y, en el peor de los casos, su vinculación al conflicto. Desde el punto de vista educativo, este problema ha causado la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la

intimidación de grupos, todo lo cual ha afectado a estudiantes, maestros y directivos de las escuelas rurales del país. (p. 166)

La preparación del docente en la universidad y en la educación continua debe contemplar el panorama de violencia, vigente en la actualidad, ya que esta genera desplazamiento, deserción y distancias físicas importantes, que hacen que el ejercicio de la labor docente sea difícil en estos sectores.

En el estado del arte sobre la educación rural en Colombia no se encuentran datos actualizados que permitan comparar las tasas de crecimiento en cobertura y calidad en la educación rural, así como de la capacitación y la formación de los profesores que toman el reto de ir a trabajar en estas zonas, mucho menos de inversión real en el cumplimiento del precepto constitucional de garantizar la educación a todos los colombianos. Por ello, debe recurrirse al informe presentado por la FAO, en 2004, y que hace un estudio serio sobre la situación de la educación rural en el país de 1990 a 2003, el cual sirve de referente conceptual para este trabajo, afianzando, obviamente, con datos y cifras que pueden obtenerse, aunque de manera aislada, de otras fuentes oficiales y privadas encargadas de esas mediciones.

En el documento de la FAO se ve que la población rural de la época era del 28 %, y el censo del 2005 muestra un porcentaje de 25,7, es decir, que hay una disminución del 2,3 % en 2 años, lo cual indica que a la época, la población rural debió disminuir.

Para terminar, se recalca la importancia de esclarecer el contexto desde donde va a enseñar el maestro rural. Es necesario prestarles atención a estos puntos, porque es con base en la identificación del contexto que se debe estudiar, diseñar y concertar la formación que requieren los docentes en el área rural en el país (Paulsen, 1982).

Es importante anotar que la formación docente para el área rural en Colombia debe enfocarse en dos presupuestos dialécticos diferenciados. El primero se refiere al contexto en el que se desempeña el docente, el área rural, con sus particularidades y sus singularidades. Debe atenderse a la realidad concreta del alumno, quien muchas veces es alumno-trabajador, alumno-campesino y donde las relaciones sociales, inclusive de poder, están enmarcadas en un concepto más tradicional y conservador, en contraste con el innovador y liberal de las ciudades. La relación con los otros también es diferente; en este contexto, por ejemplo, se presentan formas tradicionales de machismo, de imposición de ideas o acciones por las vías de hecho. El

hombre del campo tiene un desarrollo fáctico para la hora de resolver sus problemas; está alejado de las teorías, muchas veces incomprensibles, pero maneja lógicas válidas de comprensión del universo, de ciclos biológicos o de manejos de tiempos y espacios fundados en esas otras lógicas, igual de válidas a las que se viven en las ciudades o en las academias.

El segundo presupuesto dialéctico es el modelo de enseñanza propiamente dicho que forma a los docentes, ya que se parte de una generalidad, sin distinción lo rural y lo urbano. Es necesaria una educación continua que les permita a los profesores mantener una capacitación constante, abierta a las posibilidades de reconocer las diferencias manifiestas en la vida rural, con posibilidad de ofrecer educación de calidad y pertinente, lo cual se logra si desde la academia se hace énfasis en estas diferenciaciones (Soler, 1996).

Referencias

- Acuña, M., De la Fuente, Fuentes, F., González, M., Gómez, M., Gallardo, M. *et al.* (s.f.). *El profesor rural de Chiloé*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Aguilar, M., Angulo, L., Cerdas, Y., Céspedes, E., Monge, M., Ovarés, S., Solano, J., y Van Kampen, P. (2003). *Un acercamiento a la Educación General Básica en las zonas rurales de los seis países centroamericanos*. Heredia: EFUNA.
- Alarcón, M. (1955). *La educación rural y la educación fundamental en Colombia*. México: Patzcoaro.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Educación y Pedagogía*, 47, 153-162.
- Banco Mundial (2012). *Población rural en el mundo*. Recuperado el 10 de agosto de 2012, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL>
- Cajías, B. (2000). *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia: 1994-1999*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.
- Castaño, N., Gamboa, P., y Pacheco, D. (2007). Educación rural y diversidad. En *Reflexiones acerca de la Investigación en Educación y Pedagogía* (pp. 195-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castaño, N. (2009) Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En D. Mato (Coord.), *educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina* (pp. 183-206).

- Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Iesalc-Unesco.
- Carvajal, V. y Torres, N. (2006) *La formación de docentes rurales en Costa Rica*. Heredia: CIDE, UNA.
- Castro, H. y Reboratti, C. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- Centro de Estudios Educativos (1990). *Proyecto interregional para la mejora de los servicios de educación primaria*. México: CEE.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (1998). *Educación para el desarrollo rural. Una propuesta pedagógica*. México: Castillo.
- Civera, A. (2006). La coeducación de maestros rurales en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(028), pp.269-291.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad (2012). *Biodiversidad mexicana*. Recuperado el 10 de agosto de 2012, de <http://www.biodiversidad.gob.mx/index.html>
- Cuesta, O. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Universidad Sergio Arboleda*, 8(15), 89-102.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005a). *Censo 2005*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005b). *Resultados del censo general en Colombia, 2005*. Bogotá: DANE.
- Duarte, J. (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Espinosa, V., Ooijens, J. y Tampe, B. (2000). *Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos: una estrategia viable de educación no-formal*. Montevideo: OIT Cinterfor
- FAO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: FAO.
- Fernández, E. (2008). *La sociedad rural y la nueva ruralidad*. Montevideo: Facultad de Agronomía.
- Hisse, M. (2009). *Educación rural: serie recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: Instituto Nacional para la Formación Docente.
- Laghrich, S. (2004). Reflexiones sobre la mediación intercultural y experiencias desde la comunidad valenciana. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*.

Recuperado el 10 de agosto de 2012, de <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/11-Salou.htm>

- Lozada, B. (2004). *La educación docente en Bolivia*. La Paz: Unesco.
- Martínez, P. y Redondo, P. (2006). *Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004*. En P. Martínez y P. Redondo (Comp.), *Igualdad y Educación escrituras (entre dos orillas)* (pp. 81-101). Buenos Aires: Estante Editorial.
- Méndez, A. (2003). Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Niño, L. (2001). Estrategias de desarrollo rural. Para una nueva ruralidad. En E. Pérez (Ed.), *La nueva ruralidad en América Latina: maestría en desarrollo rural 20 años* (pp. 25-33). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Novoa, A. (2004). *Educación y producción en el desarrollo rural una innovación metodológica en el caso de Colombia*. Bogotá: IICA.
- Paulsen, A. (1982, marzo). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Huellas*, 3(5), 16-20.
- Pérez, L. (1998). *Lo rural y la ruralidad: algunas reflexiones teórico-metodológicas*. Michoacán: Colegio de Michoacán.
- PNUD (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo urbano*. Bogotá: PNUD.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República.
- Soler, R. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación Uruguaya del Magisterio. Instituto del Tercer Mundo.
- Tatto, M. (1999, ene.-jun.). Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(7), 101-136.
- Vargas, C., Gonzaga, W., Chinchilla, G. y Mejía, N. (2010, jun.). Módulos de educación rural para la formación de docentes de educación primaria o básica de Costa Rica y Nicaragua. *Patria Grande*, 1(1), 1-17.
- Vergara, C. y Simpson, M. (2001). Evaluación de la descentralización municipal en Colombia. Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. *Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación*, 168.