

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Estudios Ambientales y Rurales
Maestría en Desarrollo Rural

Educación y Neoliberalismo
El caso de la Educación Básica Rural en Colombia
(1990-2002)
Trabajo de Grado

Presenta, **JORGE EDUARDO SERRANO ORDOÑEZ ,SJ**
Directora, **OLGA LUCIA CASTILLO**

2007

BOGOTÁ, DC. 10 DE OCTUBRE DE 2007

INDICE

CONTENIDOS	Página
INDICE	1
SIGLAS	3
INTRODUCCIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	11
1.1. Los objetivos	26
2. EL ESTADO DEL ARTE	27
3. MARCO CONCEPTUAL	33
3.1. ¿Qué es Educación Rural? Pág. 33	
3.2. Educación Básica Rural Pág. 37	
3.2.1. La escuela tradicional, Pág.37.	
3.2.2. ACPO, Pág.37,	
3.2.3. La Escuela Unitaria. Pág.38.	
3.2.4. Concentraciones de Desarrollo Rural CDR. Pág. 39.	
3.2.5. La Escuela Nueva. Pág. 41.	
3.2.6. Aceleración el aprendizaje Pág. 50.	
3.2.7. Servicio de Educación Rural, SER Pág.51.	
3.2.8. Proyecto Educación para el sector Rural, PER Pág. 53	
3.3. Modelo de desarrollo Neoliberal NL Pág. 56	
4. LA METODOLOGIA.	65
4.1. Fuentes de recolección de información Pág. 68	
4.2. Análisis de la información Pág. 70	
5. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	72
5.1. Durante la Colonia. Pág.72	
5.2. A partir de la Independencia. Pág. 74	
5.3. En los inicios del Siglo XX Pág. 78	
5.4. A Partir del primer gobierno de López Pumarejo. Pág. 87	
5.5. El Frente Nacional Pág. 94	
6. LAS PROPUESTAS DE DESARROLLO Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA EL SECTOR RURAL	100
6.1. EN LOS GOBIERNOS PRE NEOLIBERALES. Pág. 100	
6.2. EN LOS GOBIERNOS NEOLIBERALES Pág.108	
6.3. LA EVALUACIÓN: DIAGNOSTICO DE LA EDUCACIÓN EN EL PND DEL PRIMER GOBIERNO DEL DR. ALVARO URIBE 2002-2006 Pág. 120	
7. ANALISIS DE RESULTADOS: RELACIONES ENTRE LAS POLITICAS DE EDUCACIÓN BASICA RURAL Y EL MODELO DE DESARROLLO NEOLIBERAL	121
7.1. Neoliberalismo y educación Pág. 121	
7.2. Educación rural o emigración Pág. 124	

7.3. La educación Rural en la Zona Cafetera Pág. 136	
8. CONCLUSIONES	146
9. BIBLIOGRAFÍA	154

SIGLAS

ACPO: Acción Cultural Popular
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF: Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento
BM: Banco Mundial
CASD: Centro Administrativo de Servicios Docentes
CDR: Concentraciones de Desarrollo Rural
CEPAL: Comisión Económica para América latina
CMEPT: Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos
DNP: Departamento Nacional de Planeación
ICN: Ingresos Corrientes de la Nación
EBR: Educación Básica Rural
EFI: Educación Fundamental Integral.
EN: Escuela Nueva
EPSE: Empresa Prestadora de Servicios Educativos
FMI: Fondo Monetario Internacional
IDH: Índice de Desarrollo Humano
INUPAZ: Instituto Universitario de la Paz
ISER: Instituto Superior de Educación Rural
ISI Industrialización y Sustitución de Importaciones
MEN: Ministerio de Educación Nacional
NL: Neoliberalismo
OEA: organización de Estados Americanos
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PAE: Programas de Ajuste estructural
PEA: Población Económicamente Activa.
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PER: Proyecto de Educación para el Sector Rural
PIB: Producto Interno Bruto.
PND: Plan Nacional de Desarrollo
PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAL: Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina
SAT: Sistema de Aprendizaje Tutorial
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
SER: Servicio de Educación Rural
SJR. Servicio Jesuita a Refugiados
UBAP: Unidades Básicas de Aprendizaje Participativo,
UE: Unión Europea
UNESCO: Organización de las naciones Unidas para la Educación.
UNICEF: Fondo de las naciones Unidas para la Infancia.

INTRODUCCIÓN

“En una nación libre, en la que no se permite la esclavitud, la riqueza más segura consiste en una multitud de pobres laboriosos (...) totalmente ignorantes. El saber amplía y multiplica nuestros deseos, y cuantas menos cosas ambicione un hombre, mucho más fácilmente se satisfarán sus necesidades” (Bernard Mandeville. La fabula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública. 1714)

...“la educación es un derecho humano fundamental y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados rápidamente por la mundialización.” (ONU, 2000)

Esta investigación tiene su historia remota en Barrancabermeja en Julio de 1998, cuando yo trabajaba con el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR) y participé en la atención a los 10.000 campesinos y campesinas desplazados del sur de Bolívar, Oriente Antioqueño y Occidente de Santander y sur del Cesar que llegaron a esta ciudad y se tomaron 11 escuelas publicas, el Centro Administrativo de Servicios Docentes (CASD), dos colegios privados y el Instituto Universitario de la Paz, (INUPAZ).

Este desplazamiento fue conocido como el “Éxodo Campesino” del Magdalena Medio. Los campesinos permanecieron albergados en estos sitios hasta el 10 de octubre del mismo año, fecha en la cual iniciaron su retorno, después de haber hecho un acuerdo con el gobierno del Dr. Andrés Pastrana, recién posesionado como presidente.

En el mes de agosto, cuando se preveía que por el cambio de gobierno, el retorno se podría demorar, el equipo del SJR se planteó implementar dentro de los albergues unas “*escuelas sustitutas*” para los niños y niñas entre los 7 y los 12 años que habían sido censados por los líderes campesinos. Una vez conseguidos los permisos de los dirigentes de este proceso de desplazamiento, el equipo procedió recopilar información en la Secretaria de Educación. Nos informaron que en las

escuelas rurales se implementaba *La Escuela Nueva*. Ese fue mi primer contacto con esta propuesta de Educación Básica Rural (EBR). Procedimos pues a reclutar maestros rurales que estuvieran sin trabajo y a recoger material de la Escuela Nueva. Varias sorpresas nos llevamos: la primera, los/as maestros/as rurales eran personas que vivían en Barranca y que se habían formado en la escuela Normal para ser maestros/as a secas y su ubicación en una Escuela Nueva o graduada, dependía únicamente del mercado de trabajo. La segunda fue que al visitar las escuelas rurales de los corregimientos de Barrancabermeja y San Pablo, nos encontramos que el material de Escuela Nueva estaba arrumado, en algunos casos sin desempacar y que los maestros/as seguían enseñando con el material que siempre habían usado para dictar sus clases. Lo tercero fue que en otras escuelas veredales no conocían este material de Escuela Nueva, lo que nos llevó a concluir que la propuesta educativa de Escuela Nueva no se estaba implementando en la zona rural del Magdalena Medio, de la cual venían las familias en este proceso de desplazamiento.

Los niños y niñas desplazados nos confirmaron nuestro hallazgo: no conocían los materiales de la Escuela Nueva. Al finalizar las negociaciones entre las personas en situación de desplazamiento y el gobierno, los niños y niñas regresaron a las veredas con sus padres. Llevaban consigo un certificado de logros firmado por el director de la escuela supletoria y avalado por el Ministerio de Educación y por la Secretaria de Educación de Barrancabermeja que les permitiría pasar al grado siguiente en el año de 1999 (SJR.1998)¹.

Muchas preguntas quedaron en el ambiente: ¿Se puede conmutar la escuela urbana y rural sin que esto tenga un impacto en los educandos? ¿La escuela tiene algo que decir a un niño o niña que vive en la Serranía de San Lucas hijo de mineros distinto de si el niño o niña es hijo o hija de un pescador de la ribera del río? ¿Qué sentido tiene enviar material educativo, textos, etc., si las maestras y los

¹ La lista de niños presentada por los dirigentes del Éxodo para entrar en las escuelas móviles del SJR fue de 218: 117 (53,6%) en primero, 41 (18,8%) para segundo, 33 (15,1%) para tercero, 14 (6,4%) para cuarto y 13 (5,9%) para quinto. Todos ellos provenían de 37 veredas de Yondó, San Pablo, y Simití.

maestros no han sido capacitados en nuevas metodologías? ¿Cuál es el sentido de capacitar maestros en Escuela Nueva, si estos son maestros por contrato y están al vaivén de los intereses electorales de cada municipio? Estas preguntas quedaron sepultadas por el alud de nuevos desplazamientos que ocurrieron entre 1998 y 2002, año en el que dejé mi trabajo con el SJR de Colombia.

Ahora que he vuelto a la academia y que no vivo al fragor de las demandas de la guerra en el campo quiero, partiendo del diseño de las políticas públicas para la educación rural básica propuestas y ejecutadas desde la administración Barco hasta el gobierno del Presidente Uribe, responder a la siguiente pregunta: ¿Qué explicación hay para que los esfuerzos y recursos dedicados a ella hayan sido un fracaso?

La educación, y de manera especial la Educación Básica es un prioridad no solo para el Estado Colombiano sino para todos los Estados del mundo. En las conocidas como *las Metas de Milenio*² esta prioridad se expresa de la siguiente manera: “*Velar porque, para ese mismo año [2015], los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y por que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza.*” (ONU, 2000). Es claro en la formulación de la Meta, que no se trata solo de cobertura sino de superar los problemas presentes en la Educación Básica Rural: la repitencia y la deserción escolar.

Esta última meta viene precedida por dos conferencias mundiales. Desde la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (CMEPT) celebrada en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 y la creación de la secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación Para Todos, hasta El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal, en abril de 2000, se viene planteando en el escenario mundial la necesidad de garantizar la educación básica para todos. Esta

2 Las metas del milenio son 8: “Erradicar la pobreza, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de los géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad de los niños, mejorar la salud materna, combatir el VIH, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y crear una alianza mundial para el desarrollo”. Tomado de <http://www.undp.org/spanish/mdgsp/mdgtablesp.pdf> el 05 de Noviembre de 2005

última afirma que... *“la educación es un derecho humano fundamental y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados rápidamente por la mundialización.”* (ONU, 2000) Sin embargo, nuevamente los resultados después de los 10 años de la Declaración de Jomtien no son muy alentadores: 113 millones de niños sin acceso a la escuela primaria y 880 millones (20 veces la población de Colombia) de adultos analfabetos y una calidad distante de las necesidades y aspiraciones de los individuos³. Para América Latina esta clase de pronunciamientos tienen una historia más larga: La VIII conferencia General de UNESCO, 1954, en Uruguay le preocupaba... *“la extensión de la educación primaria en América Latina.”* (Ramón, 2004: 16.) Esto fue ratificada en la reunión de ministros en Lima en 1956 y refrendada en la IX conferencia General de UNESCO en N. Delhi, en 1956. Hoy, las diferencias entre la educación urbana y rural se mantienen (cuadro 1)

Sobre la base de la Declaración de Jomtien se plantean como compromisos colectivos: i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, ii) que antes de 2015 todos los niños tengan acceso a la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad, iii) suprimir las disparidades de género en la enseñanza primaria, iv) mejorar la calidad.

Proponer nuevamente en el año 2000, las metas que fueron propuestas en el año 1990 esta vez para ser alcanzadas en quince años, se convierte en un reconocimiento explícito de que los planes de los gobiernos de la década anterior no alcanzaron los objetivos que se propusieron en este sentido.

3 Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. No. 5 en Educación de Adultos y Desarrollo. Revista del Instituto de la cooperación internacional de la asociación alemana para la educación de adultos. No. 55. Año 2000.

Cuadro 1.

Años de estudio de la población económicamente activa de quince años y más, según sexo y zonas, América Latina, 1990-1999

País	Año	Zonas urbanas			Zonas rurales		
		Promedio de años de instrucción			Promedio de años de instrucción		
		Ambos sexos	hombres	mujeres	Ambos sexos	hombres	mujeres
Argentina*	1990	8,7	8,6	8,9			
	1999	10,4	10	11,1			
Bolivia	1989	9	9,7	8,2			
	1999	9,6	10,2	8,8	3,8	4,7	2,8
Brasil	1990	6,7	6,3	7,2	3	2,7	3,5
	1999	7,3	6,9	7,9	3,5	3,3	3,8
Chile	1990	10,2	10	10,6	6,8	6,4	8,5
	1998	11,7	11,5	12	7,4	7,1	8,7
Colombia**	1991	8,2	8	8,4	4,2	4	4,8
	1999	8,7	8,4	9	4,3	4	5
Costa Rica	1990	10,1	9,7	10,6	6,7	6,4	7,8
	1999	9,3	9,1	9,7	6,6	6,3	7,5
El Salvador	1997	8,1	8,2	7,9	3,5	3,5	3,6
	1999	8,3	8,5	8,2	3,9	3,8	4
México*	1989	8	8	8,1	5,2	5,2	5,2
	1999	9,5	9,5	9,5	5,5	5,6	5,3
Panamá	1991	9,9	9,2	10,8	6,4	5,8	8,6
	1999	10,6	10,1	11,5	7,1	6,5	9
Paraguay	1990	9,2	9,2	9,1			
	1999	9,5	9,5	9,5	5,2	5,2	5,2
Venezuela	1990	8,4	8,1	9,2	4,3	4,1	5,3
	1999	8,5	7,9	9,5			

FUENTE: CEPAL, basado en tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país En Sarmiento, 2001:37.

*A partir de 1996, en México, y de 1997, en Argentina, se pudo calcular el número de años de estudio.

** A partir de 1993.

Las cifras de años anteriores de esos países son proyecciones hechas por Sarmiento.

La búsqueda de la universalización de la educación no son preocupaciones solo a partir de estos dos eventos. La VIII Conferencia General de la UNESCO, en Montevideo, Uruguay, en 1954, exhortaba a los países miembros... *“a tomar las medidas necesarias para extender la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, especialmente la primaria”* (UNESCO, 1955:27).

Todos coinciden en señalar la correspondencia entre *niveles de educación y niveles de pobreza*; pensar lo uno sin lo otro es como querer hacer hielo sin agua. El director general de la Unión Europea (UE), Philip Lowe, dirigiéndose al Foro de Dakar lo reafirmaba: ...*“la entrega de educación básica para todos es un componente indispensable de las estrategias para la erradicación de la pobreza que actualmente están en proceso de formulación.”* (Lowe, 2000:83).

El trabajo que van a leer a continuación se propone explorar respuestas a las preguntas formuladas a propósito de mi experiencia con la población desplazada, especialmente la última y está dividido de la siguiente forma: Empieza con el capítulo primero Planteamiento del Problema y Objetivos. Allí formulamos la pregunta que respondimos a lo largo de esta investigación y se plantean los objetivos, tanto generales como específicos a través de los cuales se buscó dar respuesta al problema de investigación planteado.

El siguiente capítulo, Estado del Arte, en el que expone el resultado de revisar las investigaciones y avances que hay sobre el tema que nos ocupa, identificando por lo tanto, el aporte que se quiere hacer a este tema.

El capítulo tercero, se dedica al Marco Conceptual en el que se especifican y explican las categorías conceptuales por las que se optaron y que nos sirvieron de referente para recabar la información y su posterior proceso de análisis.

En el siguiente capítulo se describe en detalle el enfoque metodológico, la selección del caso, las técnicas de recolección de información primaria y secundaria y los ejes de análisis a través de los cuales se dio cuenta de los objetivos planteados.

En el capítulo quinto, con el fin de situar en la históricamente la situación actual de la educación haremos un recorrido de la EBR desde la Colonia para desembocar

en el capítulo sexto donde exponemos las políticas para la EBR de los gobiernos neoliberales de periodo estudiado.

En el Capítulo séptimo presentaremos la relación que hayamos entre modelo Neoliberal y las políticas de Educación Básica Rural y finalmente, en el capítulo noveno presentaremos nuestras conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

“Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prosperas... producir es la clave para la paz y la prosperidad.” (H. Truman, Discurso de posesión como presidente de los EE. UU. 20 de enero de 1949)

Si bien es cierto que la realidad del campo en Colombia no solo en los últimos 15 años, sino en todo el siglo XX, ha sido de expulsión permanente a la ciudad motivada por múltiples factores (salarios más bajos, bajos niveles de acceso a la salud y la educación, presencia del conflicto armado en todas sus manifestaciones, concentración de la propiedad de la tierra, bajos niveles de acceso al crédito, la información y la tecnología), la situación en los años correspondientes al periodo estudiado, 1990-2002, tiene un componente particular: La ciudad no estaba demandando mano de obra, como si había ocurrido durante las dos guerras mundiales, que llevaron al nacimiento de muchas de las industrias de sustitución de importaciones, o durante la denominada violencia liberal conservadora, o incluso en el gobierno de Misael Pastrana con el auge de la construcción y el nacimiento de UPAC. La migración de los pobres rurales a las ciudades en el período estudiado, no fue una respuesta a las necesidades de la urbe, sino a una necesidad de los dueños del suelo rural, para ponerse a punto ante las exigencias de una nueva agricultura, de una nueva minería, de una nueva utilización del suelo rural no vinculado unívocamente a lo agropecuario y que no usa de forma intensiva la mano de obra sino el Capital y la Tecnología. Este periodo coincide con la instalación formal en Colombia del modelo Neoliberal (NL) a partir del gobierno de César Gaviria (1990-1994)

La actual situación de la Educación Básica Rural no es la mejor que ha vivido Colombia. A lo largo del estudio se pudo constatar que hubo, lo que podríamos llamar una Época Dorada de la EBR (década de los 80), cuando el Estado invirtió, de forma generalizada en casi todo el territorio nacional, en la implantación del modelo de Escuela Nueva llegando a una cobertura sin precedentes, como se verá más adelante.

Para la presente investigación nos vamos a limitar al estudio de los 5 primeros años de la educación denominados primaria, en el marco de la EBR.

La historia de la educación rural en Colombia en general, y de la primaria en particular, nos revelan que la brecha entre ciudad y campo sigue siendo enorme. Las leyes, los decretos y las declaraciones a favor de una educación con cobertura, con calidad, con equidad y eficacia, son abundantísimas en todos los momentos de la historia. De las épocas donde la educación era un privilegio de las élites españolas o criollas a la actual, donde ésta es un privilegio de quien tiene capacidad de compra, dado que la educación se convirtió en una mercancía más del mercado global, pareciera no haber grandes diferencias. Este no debería haber sido el final de la historia, si el poder del Estado, no hubiera aceptado como solución a los altos niveles de ineficiencia y corrupción, convertirse en un mero regulador de las fuerzas del mercado.

Según el INFORME NACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACION EN COLOMBIA, presentado por gobierno del Dr. Andrés Pastrana en la 46ª. Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza, en septiembre 5 al 7 de 2001, la población de Colombia para el año 2000, de acuerdo con las proyecciones de población del DANE, basadas en el Censo de Población de 1993, sería de... *“42.299.301 habitantes. La distribución de esta población por zonas es CABECERA (asimilada a la urbana) de 30.051.998 habitantes (71,04%) y el RESTO (a la rural) de 12.247.303 (22,96%)”* (MEN, 2001:14)

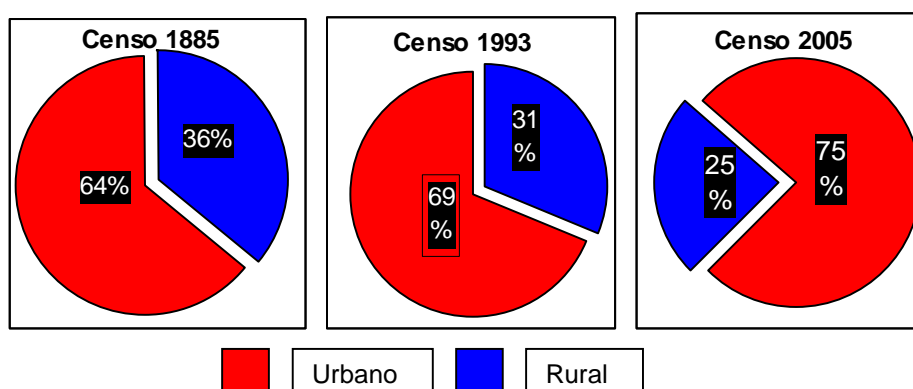
Si tomamos los últimos 20 años (censos de 1985 y 2005) notaremos algo novedoso. Con relación a los datos de 1985, el Censo de 1993 muestra que del total de población colombiana, el 31% vivía en el campo, lo que mostraba una disminución del 5% respecto al censo de 1985. Las proyecciones para el 2003 ampliaban esa reducción al 8% respecto a 1985 (Cuadro 1), mostrando que entre 1985 y 2003 la población total de Colombia había crecido un 11% y la rural solo 1%.

Cuadro 1.
Colombia. Población rural según Zonas 1985-2005

Zona	1985*		1993*		2003*		2005**	
	Numero	%	Numero	%	Número	%	Número	%
Rural	11.569.836	36	11.815.324	31	12.514.245	28	10.299.226	25
Urbano	20.913.553	64	25.849.387	69	32.017.189	72	31.566.276	75
Total	32.483.389	100	37.664.711	100	44.531.434	100	42.090.502	100

Fuentes. *Censo Nacional de población (1985 y 1993). Proyecciones DANE (2003). En Perfetti, 2003:12. ** DANE Censo 2005

El Censo de 2005 va más allá de las proyecciones. La disminución porcentual de la población rural cae 11% frente a 1985, situándose en 25%, pero, y esto es lo más llamativo, por primera vez el número de habitantes rurales disminuye con relación a los censos de 1985 y 1993 en 1.270.610 y 1.516.098 personas respectivamente, en tanto que la población urbana se incrementó en más de 10 millones en esos mismos 20 años, un crecimiento del 50,93% respecto a 1985.



Desafortunadamente este informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que recoge el periodo estudiado, en términos de EBR, presenta los datos sin desagregar lo urbano y lo rural. Dentro de esa generalidad (cuadro 2), el gobierno del

Dr. Pastrana, presenta el crecimiento de la inversión durante los diez años pasados (1990-2000), pasando de 2.5% de PIB en 1990 a 4.2% en el 2000, y frente al gasto del gobierno hubo un incremento de 10.5% en el mismo periodo.

Cuadro 2
Gasto en Educación 1990-2000.Colombia

Gastos Totales de Educación			Gastos Ordinarios de Educación		
Años	en % PIB	en % de los gastos totales del Gobierno	en % del total	en % PIB	en % de los gastos ordinarios del Gobierno
1990	2.5	15.0	90.8	2.2	27.4
1991	2.4	14.0	85.8	2.1	20.8
1992	3.4	16.0	91.7	3.1	26.2
1993	2.8	16.0	91.0	2.5	24.5
1994	3.3	16.0	84.9	2.8	22.8
1995	3.6	19.0	79.6	2.9	24.5
1996	4.0	18.8	72.1	2.7	20.4
1997	3.8	18.7	70.9	2.5	20.0
1998	4.5	22.2	69.9	2.9	21.7
1999	4.6	23.6	82.3	3.6	24.3
2000*	4.2	25.5	83.6	3.5	25.7

Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Departamento Nacional de Planeación, cálculos del Ministerio de Educación Nacional - Oficina Asesora de Planeación - Grupo Financiero. En MEN 2001:12

*Presupuesto definitivo

Al examinar estos datos positivos de la inversión en educación, encontramos que un porcentaje alto de estos recursos se van a cubrir la carga prestacional. Examinando el presupuesto ejecutado de 2000. Para el caso de ese año (cuadro 3), sobre un presupuesto ejecutado de más de cuatro billones de pesos, el pago de las prestaciones sociales del magisterio costó \$1.230.785.345.429 que corresponde al 24,65% de toda la inversión en educación.

Cuadro 3

Ejecución presupuestal en educación. Colombia 2000

Rubro	\$
Total Gastos de Personal	12.419.616.035
Total Gastos Generales	2.712.909.450
Total Transferencias Corrientes	4.884.208.302.476
Total Transferencias de Capital	14.741.200.000
Total Inversión	77.195.486.971
Total Entidad	4.991.277.514.932

Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público. En MEN 2007

Estos recursos para la educación provenían de diferentes Fuentes:

A) “**Recursos de cofinanciación:** en virtud de la liquidación del Fondo de Cofinanciación para la Inversión Social, a partir de 1999 los recursos para los proyectos de educación para subsidios a la permanencia y a la asistencia de la educación básica y secundaria se incluyeron en el presupuesto de inversión del Ministerio de Educación Nacional. Con estos proyectos se da continuidad al programa de ampliación de cobertura, que venía desarrollándose en el período de gobierno 1994– 1998.

B) **Recursos de crédito externo:** existen actualmente dos proyectos financiados con créditos externos así: a) *Implantación del Nuevo Sistema Escolar: Transformación de la Gestión y Participación Educativa, Crédito BID, con un costo total de US\$ 56 millones, de los cuales el 55% se financia con recursos del presupuesto nacional y el 45% con recursos de crédito externo. El objeto de este proyecto es iniciar reformas en el sistema educativo colombiano dirigidas a fortalecer la gestión descentralizada y autónoma y mejorar la eficiencia y equidad social en la asignación de los recursos, como medio para ofrecer un servicio educativo de mejor calidad.* b) *Ampliación y Mejoramiento de la Cobertura en Educación Básica y Media – Educación Rural, cuyo costo asciende a US\$ 20 millones, de los cuales el 50% se ejecutarán con recursos del Banco Mundial y el 50% con recursos del presupuesto nacional y de departamentos y municipios. Este proyecto se constituye en la*

principal estrategia del gobierno nacional para la educación rural y tiene por objeto mejorar el acceso a una educación básica con calidad en las áreas rurales. (Negrilla nuestra)

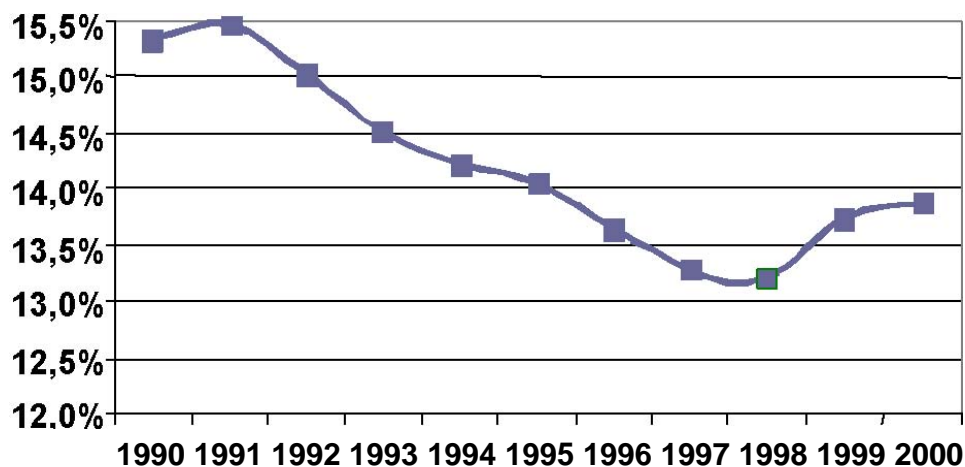
C) Transferencias de la Nación: comprende los recursos transferidos por la Nación a los entes territoriales y corresponden al 46.5% de los Ingresos Corrientes de la Nación - ICN: a) Situado Fiscal, porcentaje del 24.5% de los ICN, cedido por la Nación a los departamentos y distritos para financiar la educación preescolar, primaria, secundaria y media. b) Participaciones Municipales en los ICN, corresponde al 22% de los ICN, se transfiere a los municipios, distritos y resguardos indígenas para la atención de áreas prioritarias de inversión social, de estos recursos el 30% se destina al sector educativo. Fondo Educativo de Compensación: recursos apropiados en el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, con el objeto de mejorar las inequidades en la distribución de los recursos del situado fiscal entre las entidades territoriales y completar la cancelación de los reajustes salariales y prestacionales del personal docente a cargo del situado fiscal.

D) Recursos propios de los departamentos, distritos y municipios: se trata de los recursos diferentes a las transferencias de la Nación que estos entes territoriales asignan para la prestación del servicio educativo y provienen de Fuentes como ingresos corrientes, tasas, impuestos, contribuciones, rendimientos financieros de las empresas, entre otras” (MEN, 2001:11-12)

Antes de plantear el objetivo de esta investigación, veamos algunos datos que son reveladores de esta realidad. Según Perfetti (2003), en los primeros años de la década de los 90, el 20% de los mayores de 15 años era analfabeto. Para el 2000 solo se había reducido en 3 puntos (17.5%). Los niños campesinos mayores de 15 años, solo alcanzan 4.4 años de escolaridad, la mitad de lo que se alcanzaba en la ciudad. En diez años, la escolaridad promedio en la zona rural solo aumento 0.7 años. Para el final de la década de los 90s, el 90% de los niños entre 7 y 11 años estaban matriculados, pero solo 60% estaba matriculado entre los 12 y los 17

años. De los 2.434.768 niños y niñas matriculados en la escuela primaria, el 25% eran de las áreas rurales.

Gráfico 1
Colombia. Participación del sector agropecuario en el PIB.
1990-2000



Fuente. DANE. En Perfetti, 2003:14

La participación del sector rural en el PIB decayó a lo largo de la última década del siglo pasado con una leve recuperación al final del periodo (Gráfico 1) que obedeció más a la crisis económica del país que afectó al sector urbano, que a desarrollos internos del sector que perdió el 25% de su capacidad de ingresos entre 1994 y 2000 (Perfetti, 2003:14)

Por su parte, los indicadores de empleo tampoco son halagadores para la zona rural. Para el 2000 (Cuadro 4) el desempleo femenino de la población rural estaba en el orden del 19% y el de los hombres en el 5,2%, el doble del que se presentaba en 1994.

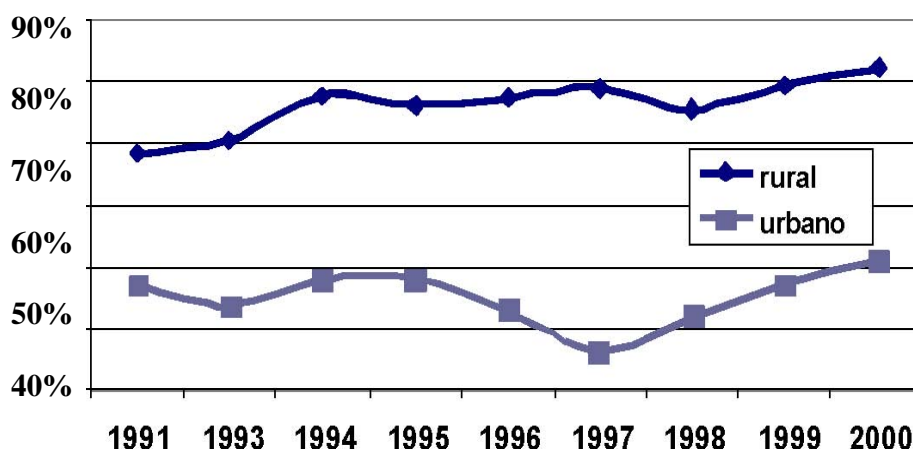
Cuadro 4
Tasa de desempleo de la población rural según género.
Colombia. 1994-2000

Años	Femenino	Masculino	Total
1994	10,80	2,30	4,50
1996	12,80	3,30	5,70
1998	14,10	3,10	6,20
2000	19,00	5,20	9,30

Fuente. DNP. Sistema de Indicadores Socio Demográficos. En Perfetti, 2003, 15

Referente a los niveles de pobreza rural, diferentes estudios⁴ coinciden en afirmar que hay una tendencia al aumento: en 1991 fue del 68%, en 1994 del 78%, y llegó al 83% al final de la década (Perfetti, 2003: 15). Estos datos contrastan con los niveles de pobreza de las zonas urbanas y muestran líneas divergentes llegando a distanciarse para el año 2000 en más de 20 puntos porcentajes (Gráfico 2). Adicionalmente, este fenómeno se ve reflejado en datos como los siguientes: los pobres rurales viven, en promedio, dos años menos que en la ciudad y su ingreso per cápita es dos veces inferior que en la ciudad. (PNUD, DNP, 2003:40, Citado por Perfetti).

Gráfico 2.
Población en condiciones de pobreza según zonas.
Colombia. 1991-2000



Fuente. DNP. Sistema de Indicadores Socio Demográficos. En Perfetti, 2003:16

⁴ Perfetti cita los estudios de Ernesto May, (1996) La pobreza en Colombia, TM editores, Bogota, Misión rural (1998), DNP. Coyuntura económica e indicadores sociales (2001)

Los datos confirman que los niveles de pobreza tienen una relación directa con el nivel de estudio de la población. A menor nivel de educación, menor nivel de ingresos. Sarmiento (2001), comparando datos entre 1978 y 1999, nos hace varias revelaciones

Cuadro 5.
Distribución de la población ocupada según nivel educativo y grupos de ocupación, nacional, 1978- 1999.

	Nivel educativo-ocupación	1978	1991	1993	1995	1997	1999
Sin educación							
1	Profesionales, técnicos y directivos	0,8	0,5	0,1	0,3	0,1	0,2
2	Personal administrativo	13	0,4	0,5	0,5	0,4	0,3
3	Comerciantes, vendedores	17,2	5,4	4,6	4,3	4,2	5
4	Trabajadores de los servicios	32,7	8,7	6,9	7,2	5,8	6,1
5	Trabajadores agrícolas	7,7	17,6	18	16,4	20,3	19,2
6	Trabajadores operarios no agrícolas	9,2	5,2	3,8	3,4	4	4,1
Alguna primaria							
1	Profesionales, técnicos y directivos	13,3	3,9	2,7	2,7	3,2	2,8
2	Personal administrativo	52	8,7	7,7	5,9	5,8	6,4
3	Comerciantes, vendedores	64,7	38,3	36,6	34,6	34	33,5
4	Trabajadores de los servicios	62,7	51,5	51,6	47,4	45	43,5
5	Trabajadores agrícolas	59,3	68,7	69,1	70,8	65,9	65,5
6	Trabajadores operarios no agrícolas	66,8	46,2	44,2	42,2	41,1	40,2
Alguna secundaria							
1	Profesionales, técnicos y directivos	58,1	24,1	24,9	21,3	18,9	17,6
2	Personal administrativo	32,6	64,5	65,4	64,5	63,1	63,1
3	Comerciantes, vendedores	17,6	48,1	48,6	50,7	50,5	51,4
4	Trabajadores de los servicios	4,3	37,2	38,7	42,2	44,9	46,4
5	Trabajadores agrícolas	32,1	13	11,8	11,9	12,4	14,4
6	Trabajadores operarios no agrícolas	23,5	45	47,8	50,3	50,6	51,7
Alguna universitaria y más							
1	Profesionales, técnicos y directivos	27,9	70,9	72,1	75,5	77,6	79,4
2	Personal administrativo	2,3	26,1	26,2	28,7	30,4	30,2
3	Comerciantes, vendedores	0,6	8	9,7	9,9	10,9	10,1
4	Trabajadores de los servicios	0,3	2,1	2,4	2,8	4	3,9
5	Trabajadores agrícolas	0,8	0,6	0,5	0,7	0,9	0,9
6	Trabajadores operarios no agrícolas	0,4	3,1	3,6	3,7	3,8	3,9

FUENTE: Cálculos DNP-UDS-DIOGS basados en DANE, Encuesta nacional de hogares septiembre de cada año. En Sarmiento, 2001:40

1. Los trabajadores agrícolas han perdido acceso a la educación. Mientras en 1978 los que no tenían ningún grado de educación era el 7,7%, en 1999 (Cuadro 5) aumentaron a 19,2%, en tanto que todos los otros grupos de la PEA disminuyeron su nivel de analfabetismo, mostrando una inclinación a favorecer lo urbano por encima de lo rural. El censo 2005 mostró que se viene perdiendo la guerra contra el analfabetismo y que la política de los gobiernos de los últimos ha sido poco generosa con los pobladores rurales: El analfabetismo en la zona rural es del 19,8% mientras que en las zonas urbanas es del 5.7%. Esto se agrava si en lugar de usar la edad de 15 años para medir el analfabetismo, como lo hace el DANE, se usa la edad de 10 años que usa Naciones Unidas.

2. El porcentaje de trabajadores rurales con educación primaria alcanza su nivel más alto en 1995 (70,8%), pero vuelve a decaer al final de la década (65,5%). Sobre las causas de este aumento del periodo del 6,2%, así se expresaba uno de nuestros entrevistados, Director de un Núcleo Educativo en Boyacá:

“En cuanto a la cobertura se ha mejorado, pero se ha mejorado dentro de un proceso de reorganización y fusión que nos ha disminuido en la cantidad de docentes y ha conducido a la mayor parte de las escuelas del área rural sean atendidas por un docente y con seis grupos desde preescolar al grado 5º. Hay un esfuerzo de cobertura pero a costa de la calidad y de la cantidad de docentes para atender a más estudiantes” (Entrevista No. 4. 2006. Director de Núcleo Educativo en Boyacá.)

3. En cuanto a los que tienen algún grado de educación secundaria, las cosas empeoraron para los trabajadores rurales. Hay una pérdida del 17,7%, que contrasta con el mejoramiento del nivel de escolaridad de los vendedores y comerciantes que tuvieron un incremento del 13,8% y el de los trabajadores de servicios tuvo un salto del 4,3% al 46,4%.

4. Esta brecha se agudiza en los niveles de universidad donde los trabajadores agrícolas tuvieron un aumento del 0,1% en tanto que los vendedores y comerciantes tuvieron un incremento del 9,5% y el de los trabajadores de servicios de 3,6%.

Este matrimonio entre ingresos y educación o entre pobreza y analfabetismo, nuevamente queda evidente en la Encuesta Nacional de Hogares. Sarmiento toma los datos de 7 ciudades y comparando los años 1985, 1990, 1993 y 1997 (cuadro 6). Los promedios nacionales para la PEA se mueven entre 7,8 y 9,3 años de estudio. Lo grave de los datos y que confirma la alianza estudios-ingresos, es que los que se ubican en el decil más bajo de ingresos solo alcanzaron 6,1 años de estudio en 1997, lo que equivale a primer año de bachillerato, en tanto que los del decil más alto alcanzaron 13,2 años de estudio, lo que significa un primer año de universidad o de estudios técnicos.

Cuadro 6
Escolaridad promedio de la población de cinco años y más y de la población económicamente activa por deciles de ingreso, siete principales áreas metropolitanas, 1985-1997

Deciles	Población cinco y más				PEA			
	1985	1990	1993	1997	1985	1990	1993	1997
TOTAL	6,31	6,73	7,06	7,62	7,79	8,42	8,52	9,33
1	3,84	4,13	4,55	4,94	5,13	5,46	5,57	6,16
2	4,33	4,85	5,17	5,59	5,44	6,24	6,17	6,93
3	4,86	5,35	5,58	6,22	5,84	6,67	6,60	7,59
4	5,26	5,67	5,98	6,52	6,29	6,87	7,02	7,86
5	5,72	6,14	6,33	7,18	6,72	7,27	7,40	8,53
6	6,28	6,68	6,79	7,59	7,43	7,9	7,98	8,88
7	6,9	7,18	7,37	8,32	8,01	8,42	8,55	9,71
8	7,58	8,01	8,08	9,21	8,89	9,35	9,45	10,27
9	8,71	8,92	9,33	10,07	10,18	10,5	10,99	11,7
10	9,94	10,54	10,9	11,53	11,27	12,2	12,89	13,23

Fuente: Cálculos de la Misión Social, basados en DANE, Encuestas nacionales de hogares, septiembre de cada año. En Sarmiento, 2001:38

A pesar de todos los esfuerzos por ofrecer cupos en las escuelas rurales, que han aumentado la asistencia a la escuela del 82,2% en 1991 a 89,6% en 1999, los índices de asistencia siguen siendo más bajos que en la ciudad (Cuadro 7), si bien

hay que reconocer que la brecha para los niños y niñas entre 7 y 11 años se redujo de 10,6 % a 5,2% en el transcurso de la década pasada.

Cuadro 7
Tasas de asistencia escolar por grupos de edad, zona y sexo, nacional.
Colombia. 1991-1999

Zona y sexo	7-11 años				12-17 años			
	1991	1995	1997	1999	1991	1995	1997	1999
Hombres	90,7	92,6	91,6	92,5	67,8	72,7	75,9	74,6
Mujeres	91,9	94,0	93,6	93,4	71,0	77,0	78,0	76,9
Cabecera	93,6	95,5	94,7	94,8	80,4	83,9	83,7	82,6
Resto	82,2	84,0	88,3	89,6	49,5	56,0	61,0	60,0
Total	91,3	93,3	92,5	92,9	69,4	74,8	76,9	74,6

Fuente: DNP-UDS-DIOGS, basados en DANE, Encuestas nacionales de hogares, septiembre. En Sarmiento, 2001:31

Frente al tema de la deserción, reconociendo que hay una tendencia a la disminución (Cuadro 8), todavía asistimos a números muy altos en las áreas rurales. Para el año 1998, el último que nos ofrece Sarmiento, tenemos una deserción en primer grado del 30,5% y del 50,1% para el grado quinto.

Cuadro 8
Tasas de deserción en básica primaria por grado, sector y zona.
Colombia. 1995- 1998

Sector y zona	Primero			Segundo			Tercero			Cuarto			Quinto		
	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998
Oficial	23,4	19,4	18,8	7,4	6,2	5,6	8,2	6,2	5,9	6,3	5,1	5,0	18,7	17,0	13,2
Privado	14,1	7,9	12,7	4,6	3,5	7,6	6,6	3,9	7,5	5,9	1,6	6,0	-38,1	-33,2	-21,6
Urbano	12,4	8,0	7,7	2,5	2,0	2,1	4,2	2,3	2,6	3,3	1,4	2,1	-10,5	-8,3	-10,0
Rural	33,3	30,0	30,5	14,5	12,6	12,9	15,7	13,2	13,6	13,6	11,9	12,6	57,2	51,3	50,1
Total	21,9	17,7	17,8	6,8	5,7	6,0	7,9	5,8	6,2	6,2	4,4	5,2	6,5	7,6	6,3

Fuente: Cálculos del DNP-DDS-GCV, basados en DANE-MEN, Formulario C-600. En Sarmiento, 2001:31

Esta deserción, según la encuesta de Condiciones de Vida (Cuadro 9), los encuestados atribuyen a los costos que no pueden ser pagados a causa de su pobreza el 33,6% de las deserciones. Contrario a lo que podría suponerse, la lejanía del centro de estudio solo es responsable del 5,5% del abandono de la escuela.

Cuadro 9
Razones de inasistencia escolar por grupo de edad 1997

Edad	No edad	Lejanía	Falta cupo	Costos	Trabajo	No le gusta	Otras	Total
4 a 6	40,1%	8,3%	7,2%	22,0%	0,1%	1,7%	20,6%	22,2%
7 a 11	2,0%	11,4%	7,4%	43,8%	1,1%	13,6%	20,6%	16,7%
12 a 17	1,4%	2,9%	1,9%	35,0%	11,1%	29,1%	18,5%	61,1%
Total	10,0%	5,5%	4,0%	33,6%	7,0%	20,5%	19,3%	100,0%

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, 1997. En Sarmiento, 2001:33

Cuadro 10
Distribución porcentual de las mujeres de 15-24 años por asistencia escolar y razones de abandono de la escuela, según nivel educativo más alto alcanzado. Zona Rural, Colombia 2000

Nivel de educación alcanzado						
Asiste actualmente/ razón de abandono	Primaria	Primaria	Secundaria	Secundaria	Universitaria	Total
	incompleta	completa	incompleta	completa		
Asiste actualmente	4.6	3.4	52.6	13.5	72.6	23.5
Quedó embarazada	2.0	1.4	10.4	4.2	4.3	5.1
Se casó	5.4	4.5	5.9	6.6	7.2	5.5
Para cuidar los niños	0.3	0.5	0.0	0.5	1.1	0.3
Familia necesitaba ayuda	9.7	7.3	1.7	0.9	2.6	5.1
No pudo pagar estudios	23.6	38.5	12.7	54.1	0.0	26.5
Enfermó, por motivos de salud. Necesitaba ganar plata	4.5	2.0	0.9	0.0	0.0	2.0
Se graduó, suficiente estudios	8.2	10.1	3.4	12.1	0.0	7.3
No pasó exámenes	0.0	0.0	0.3	8.8	2.9	0.6
No quiso estudiar	0.0	0.3	0.5	3.9	0.0	0.7
Escuela muy lejos	30.7	21.8	9.6	0.0	0.0	17.0
No había maestros	5.9	3.6	1.1	0.0	0.0	2.9
Otra razón	0.4	1.2	0.0	0.0	0.0	0.4
No sabe/Sin información	3.7	5.0	0.4	1.1	4.6	2.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Número de mujeres	238	227	319	102	16	903

Fuente: Profamilia, Encuesta nacional de demografía y salud, 2000⁵.

⁵ <http://encolombia.com/salud/saludsex-capitulo3a1.htm>

Para el caso de las mujeres, disponemos del estudio de Profamilia por regiones, edades y nivel de escolaridad (Cuadro 10). El 23,6% dejaron la primaria incompleta y el 38,5% la primaria completa porque “no podían pagar la pensión” y el 30,7% y el 21,8% respectivamente la dejaron porque la “escuela estaba muy lejos”. Ninguna respondió que no había aprobado sus exámenes o que no quería estudiar para el caso de la primaria incompleta. Si le sumamos las que respondieron que la “familia necesitaba ayuda” el porcentaje de deserción causado por pobreza sumado a lejanía de la escuela suma 64,3% y 67,6%

Cuadro 11
Tasa de repetición por grado, sector y zona, nacional, 1996-1999

Sector y zona	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto			
	96	97	98	99	96	97	98	99	96	97	98	99	96	97	98	99
Oficial	13,1	9,9	10,8	11,2	7,0	4,7	5,4	5,8	5,4	3,5	3,9	4,8	3,9	2,3	2,7	3,5
Privado	3,0	1,8	2,0	2,1	2,1	1,1	1,2	1,4	2,0	1,1	1,1	1,4	1,7	1,0	1,0	1,4
Urbano	8,4	6,2	6,6	6,8	4,8	3,2	3,5	3,9	4,1	2,6	2,8	3,6	3,2	1,9	2,2	3,0
Rural	15,2	11,7	13,3	13,3	8,3	5,7	6,7	7,0	6,1	3,9	4,5	5,1	4,1	2,5	2,9	3,5
Total	11,5	8,7	9,5	9,7	6,1	4,1	4,6	5,0	4,8	3,0	3,4	4,1	3,4	2,1	2,4	3,1

Sector y zona	Quinto				Sexto				Séptimo				Octavo			
	96	97	98	99	96	97	98	99	96	97	98	99	96	97	98	99
Oficial	2,6	1,7	1,8	2,5	7,1	4,2	5,0	6,2	5,0	1,9	2,1	3,6	4,3	1,8	2,0	3,5
Privado	1,5	0,8	0,9	1,2	5,0	2,7	3,1	3,5	4,0	1,5	1,6	2,2	3,4	1,3	1,5	2,3
Urbano	2,1	1,3	1,4	2,1	6,5	3,8	4,4	5,6	4,7	1,8	1,9	3,2	4,0	1,7	1,8	3,2
Rural	3,2	2,0	2,3	2,6	6,6	3,5	4,2	4,6	4,0	1,2	1,9	2,6	3,2	1,1	1,8	2,5
Total	2,3	1,5	1,6	2,2	6,5	3,7	4,4	5,5	4,6	1,8	1,9	3,2	3,9	1,6	1,8	3,1

Sector y zona	Noveno				Décimo			
	96	97	98	99	96	97	98	99
Oficial	3,6	2,7	3,7	5,5	3,5	1,6	1,8	2,7
Privado	2,7	1,6	2,1	2,9	2,7	1,2	1,2	1,8
Urbano	3,3	2,4	3,2	4,7	3,2	1,5	1,6	2,4
Rural	2,8	1,9	2,8	4,2	2,9	1,3	1,6	2,1
Total	3,3	2,3	3,1	4,7	3,2	1,4	1,6	2,4

Fuente: Sarmiento, 2001:47

Otra dura realidad de la educación en Colombia y de una forma particular en el medio rural es la repitencia (Cuadro 11). En los cinco primeros años de la educación básica, el porcentaje de repitencia de las zonas rurales es superior a la media nacional, siendo más grave en los dos primeros años de escuela y esto se mantienen en todo el periodo estudiado (1996-1999).

Frente a estos resultados, después de tres gobiernos de corte neoliberal, nos preguntamos: ¿porqué las propuestas de la Revolución Pacífica enarboladas por el Dr. Cesar Gaviria, en las que afirmaba que la educación...“*es un instrumento muy poderoso para afectar las condiciones de equidad y bienestar de la población*”⁶ (DNP, 1991:22), no produjeron los resultados prometidos? ¿Qué explicación hay para que los esfuerzos y recursos dedicados a ella hayan sido un fracaso?

En todos los Planes Nacionales de Desarrollo analizados para esta investigación⁷, correspondientes al periodo 1990-2002, la educación se mantiene constante y la meta de todos los gobiernos es y ha sido la de llegar a una cobertura total de la educación primaria tanto en el campo como en la ciudad. Todos los gobiernos en la parte diagnóstica de los PND, como lo veremos más adelante, reconocen los bajos niveles de cobertura y de calidad de la educación y destacan la abismal diferencia entre la ciudad y el campo. A renglón seguido se proponen metas cuatrienales que buscan reducir este problema, definen políticas y Fuentes de recursos.

Esta “repitencia de las mismas metas y planes” y ausencia de logros significativos, nos llevaría a afirmar que en Colombia también estamos frente a un fracaso de las políticas emprendidas para abordar el problema que todos consideran neurálgico para sus planes de desarrollo. El gobierno actual (primera administración Uribe 2002-2006) se mantiene en el mismo círculo afirmando que algunos avances en cobertura se han logrado aunque sacrificando la calidad y que...“*la falta de educación constituye uno de los factores substanciales detrás de la persistencia de la desigualdad y la concentración de oportunidades.*” (DNP, 2003:157)

Sin embargo, en la medida que fuimos avanzando en la investigación encontramos hechos que contradecían el fracaso generalizado de la Educación Básica Ru-

6 Se insiste sobre este mismo aspecto en el capítulo VII Impacto Global. “*La educación contribuye a crear un ambiente más productivo, porque con una población con mayor preparación, el conocimiento se difunde con más fluidez, contribuyendo a la difusión de la tecnología*” Pág. 9.

7 Desde la administración de Gaviria (1990-1994) hasta la de Pastrana (1998-2002)




ral a nivel nacional. El más relevante que encontramos y que continua hasta el presente, es el éxito, reconocido internacionalmente, de la Educación Básica Rural en el Eje Cafetero. Este hecho nos obligó a indagar, si este éxito en unas regiones y el fracaso en otras, estaba ligado a las políticas neoliberales de los gobiernos estudiados.

LOS OBJETIVOS.

Consecuentemente con esos descubrimientos, reformulamos el objetivo presentado en la propuesta de investigación *“Explorar y analizar las causas para que los esfuerzos y recursos dedicados a la EBR implementados desde el diseño de las políticas propuestas y ejecutadas desde la administración Gaviria (1990-1994) hasta la administración Pastrana (1998-2002), hayan sido un fracaso”*, de la siguiente manera:

Analizar si el éxito en una regiones y el fracaso en otras, de la EBR, está relacionado con la implementación del modelo neoliberal, para el periodo estudiado.

Se buscará alcanzar este objetivo general a través de los siguientes objetivos específicos:

-  *Identificar las políticas de educación básica para el sector rural que se han planteado desde la administración Gaviria (1990-1994) hasta la administración Pastrana (1998-2002), a través de la revisión de los PND;*
-  *Describir y analizar críticamente el modelo de Escuela Nueva que se ha propuesto desde la administración Betancourt como el modelo nacional para la Educación Básica Rural*
-  *Analizar la coherencia o falta de ella entre las políticas de Educación Básica Rural y los principales preceptos del paradigma neoliberal.*

2. ESTADO DEL ARTE.

“Me comprometo a erradicar el analfabetismo y la deserción escolar”

Horacio Serpa Uribe. Sí es posible vivir de otra manera.
Candidato a la presidencia 2006-2010

Dado que Estado del Arte puede definirse como el resumen y organización de... *“los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico”* (González, 2004:18), vamos aquí a examinar en que está la investigación sobre el tema que nos ocupa, enfatizando en tres elementos: Educación Rural, Impactos y Resultados del modelo neoliberal y la relación entre los dos.

En lo que tiene que ver con las políticas públicas en educación identificamos el estudio de la Dra. Aline Helg (2005), *“La Educación en Colombia: 1918-1957”*, cuya primera edición apareció en español en 1987 bajo el título de *“Civilizar al Pueblo, Formar a las Elites”*. En esta obra, la doctora Helg centra su investigación en la educación de la primera mitad del siglo XX y hace una introducción de lo que fue la educación en Colombia desde los tiempos de la Colonia. Su trabajo se extiende a todos los niveles de la educación (primaria, secundaria y universitaria) y a todas las modalidades (formal e informal). Empieza con el tema de la alfabetización en los inicios del siglo (Cap. I), hace un recuento de las reformas escolares (Cap. II), dedica un capítulo a la reforma del primer gobierno del Alfonso López Pumarejo (Cap. III) y concluye con la expansión de la educación y las transformaciones estructurales (Cap. IV) Para esta investigadora suiza... *“las profundas brechas existentes en la sociedad colombiana se reflejan pues en el sistema educativo. La separación más visible es el deslinde rural/urbano”* (Helg, 2005:297)

Para Gonzalo Cataño (1980) en su trabajo denominado *“Sociología de la Educación en Colombia”* publicado en la Revista Colombiana de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, afirma que... *“las relaciones entre educación y sociedad han dejado de ser en Colombia un predicado vacío para convertirse en una*

perspectiva real de análisis e investigación de problemas concretos” (Cataño, 1980:8). Dedicó un capítulo a la educación y sociedad rural. Sitúa los primeros estudios sobre el tema en los años treinta. El esfuerzo más importante de la época se materializó en el programa de la “Comisión de Cultura Aldeana”, creado por Luis López de Mesa como Ministro de Educación durante la primera administración de Alfonso López Pumarejo. Reseña las monografías de Jorge Zalamea (1936) sobre Huila y Nariño. Para la región de la sabana de Bogotá recoge la investigación de Lynn Smith (1944) sobre Tabio, encomendada por el ministerio de Economía Nacional (Hacienda hoy). Hacia 1953, el Ministerio del Trabajo funda la oficina de “Seguridad Social Campesina” para estudiar el mundo rural. De esta oficina salieron los estudios de Caldas y Nariño realizados por Ernesto Guhl en 1956 y por Milcíades Chávez en 1959. El antropólogo Roberto Pineda (1966) estudió la zona tabacalera de Santander y Luís Duque Gómez (1958) el municipio de Manta (Cundinamarca) Respecto al analfabetismo, Cataño destaca el texto de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda (1958), vinculada en un principio a las labores de “Seguridad Social Campesina”, quien analiza los datos del Censo Nacional de Población de 1951. La temática del analfabetismo fue continuada años después por dos investigadores norteamericanos, Everett M. Rogers y William Herzog (1966), quienes señalaron las inexactitudes de la definición censal. La zona cafetera ha sido investigada por Rodrigo Parra Sandoval (1978).

En relación con el rol del maestro, Cataño reseña el extenso y detallado examen de la comunidad de Saúco (Chocontá, Cundinamarca.) de Orlando Fals Borda (1955) y el que realiza el antropólogo norteamericano William Sayres (1955), sobre las actividades cotidianas y de la conducta de los maestros en las escuelas de Zarzal (Cauca). Sobre la comunidad mestiza de Aritama (Ataquez), en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta existe en trabajo de Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff (1961)

Otro trabajo sistemático sobre la educación lo hace el Dr. Robert Arvone (1978) titulado "Políticas Educativas Durante El Frente Nacional 1958-1974". Este es un capítulo de su libro sobre Políticas de Desarrollo en Colombia, durante el Frente Nacional. En él, muestra avances en el sentido de convertir la educación en motor de cambios sociales y de movilidad social. Documenta el mejoramiento de cobertura educativa y de contenidos para lo urbano y el deterioro en lo rural (analfabetismo, baja retención escolar, estado de la infraestructura, nivel de preparación de los maestros).

Marcelo Selowsky (1969), mostró en un estudio que hizo de la fuerza de trabajo de Bogotá, entre 1963 y 1966, titulado "El Efecto del Desempleo y el Crecimiento de la Inversión Educativa" y publicado por el Departamento Nacional de Planeación, la relación que había entre el nivel de estudios y el nivel de ingresos, mostrando diferencias que sobrepasaban el 1.325%. Mientras para una persona sin ningún nivel de escolaridad el salario/hora era de \$1,92, para quien había alcanzado 5 años de escuela su salario era de \$5,08, y con 11 años de escolaridad el salario era de \$16,08 y para 17 o más años de estudios el salario hora era de \$25,44 (Selowsky, 1969: Tabla XIX-A).

El periodo siguiente al Frente Nacional es el tema del trabajo de Montañez y Vanegas (1998) titulado "Evolución de las Políticas y Programas de Educación Rural 1974-1997". A juicio de los autores, en este periodo se le apostó a un énfasis instrumental en la educación: ...*"contribuir a la elevación de la productividad y la calidad de vida de los colombianos"* dejando de lado... *"posibilitar al individuo su plena realización como persona en la sociedad"* (Montañez-Vanegas, 1998:15). Estos autores, en un trabajo para el MEN, identifican dos fases: 1970-1978 con un enfoque centralista. La educación como componente esencial del desarrollo rural integrado. Pilotos con Escuela Nueva y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR). La segunda va de 1978 a 1986 con un énfasis en la descentralización y declive del enfoque integralista del desarrollo rural, se amplían los programas de

Escuela Nueva y CDR. Se desarrolla el Mapa Educativo⁸ y se da énfasis a la educación de adultos.

Para el periodo 1990-2000, seguiremos los trabajos de:

A) Perfetti (2004) “La Educación Rural en Colombia. Estado del Arte”, quien hace una descripción de la población rural y después presenta un panorama cuantitativo de la educación rural acompañado del análisis de la política educativa y su impacto en el ámbito para desembocar en algunos casos emblemáticos en Educación Básica Rural.

B) Sarmiento (2001) “Situación de la Educación Básica, Media y Superior en Colombia”, un investigación promovida por la Casa Editorial El Tiempo y las fundaciones Antonio Restrepo Barco y Corona, dentro su programa “Educación, Compromiso de Todos” que busca construir una opinión informada sobre el desarrollo de la educación en el país y de esta forma crear opinión pública acerca de este asunto.

C) Por último, tenemos el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), que presentó en 2003 su “Informe del Progreso de la Educación en Colombia”. Allí, hace una evaluación de los diez años pasados (1990-2000) en los temas de eficiencia, acceso y cobertura, calidad, equidad, estándares, evaluación, autonomía escolar, redición de cuentas, profesión docente e inversión.

Con relación a los modelos de escuela rural encontramos que Eduardo Vélez (1998), nos presenta en su trabajo “Las Innovaciones Educativas en Colombia” el

⁸ “El **mapa educativo local**: Visibilización del Sistema **educativo Local** (actores, agentes, instancias, mecanismos y procesos socioeducativos y pedagógicos locales); cartografía básica general y específica; bases de datos; hallazgos, concurrencias, interrelaciones y proyecciones educativas y pedagógicas locales”. Tomado del Convenio de Cooperación No 31 de 2006 IDEP – OEI. Revisado en Internet el 24 de febrero de 2007. <http://209.85.165.104/search?q=cache:QJBRUsMuhz0J:www.oei.org.co/convocatorias/data/LP-219-06-ADI.pdf+que+es+un+mapa+educativo&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=co>

sistema de ACPO que se implementó desde finales de la primera mitad del siglo XX y duró por espacio de 30 años, alcanzando una cobertura nacional. Álvaro Toledo y su equipo de investigación abordan las Concentraciones de Desarrollo Rural, CDR, trabajo publicado en el primer número de la Revista Colombiana de Educación.

Sobre Escuela Unitaria tenemos el trabajo de Josué Norberto Ramón (2004) “Las Guías de Aprendizaje” en el que hace un recorrido de su desarrollo en Norte de Santander.

Sobre Escuela Nueva encontramos un abundante material de trabajo. En primer lugar tenemos a la Dra. Vicky Colbert (1980), reconocida por ser la gran promotora de la Escuela Nueva a escala nacional. Actualmente ella dirige la Fundación Escuela Nueva. Volvamos a la Gente. Entre sus publicaciones tenemos “Hacia la Escuela Nueva”, en coautoría con Oscar Mogollón, y “The New School Program: More and Better Primary Education for Children in rural areas in Colombia” publicado el 1993 en conjunto con C. Chiappe, y J. Arboleda.

Tenemos a Rodrigo Parra (1996) que en el tomo II de su obra “La Escuela Rural” dedica la mitad del tomo a la Escuela Nueva recogiendo la experiencia de maestros y padres de familia respecto a esta forma de escuela rural. Rosa Cristina Silbato (1998) en su trabajo “La Escuela Nueva y su impacto en el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria” a partir de la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización (1997) que reportó el 55% de las escuelas rurales como Escuelas Nuevas.

Otros trabajos que encontramos sobre este tema fueron los de Martha Herrera (1999), “Modernización y Escuela Nueva en Colombia” en el cual la autora se remonta a los orígenes europeos de la Escuela Nueva y su tardía implementación para los sectores populares frente a lo que fue el Gimnasio Moderno para las elites. El de Marta Torres (1996), publicado en la Revista Colombiana de Educación, No. 32, titulado “Alternativas dentro de la Educación Formal: el programa de Es-

cuela Nueva en Colombia. También en ese número, George Psacharopoulos (1996) y su equipo de investigación abordan el tema en un artículo titulado “Evaluación de Resultados en la Escuela Nueva en Colombia”. Schiefelbein, E. (1991) y su equipo de trabajo (Vera, Aranda, Cargas y Corco) en su trabajo “En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?” presentan el estado de la educación tradicional y su imposibilidad de resolver los problemas de calidad para la educación básica en América Latina, después analizan el modelo de Escuela Nueva, sus aciertos y desaciertos y terminan presentando lo que se puede replicar en los distintos países de América Latina. Por último, tenemos el trabajo de Josué N. Ramón (2004) en su trabajo “El Sentido de la Escuela Rural”.

De este elenco de autores, la Dra. Helg me permitió situar la problemática de la EBR de hoy en un horizonte de 400 años (desde la Colonia hasta nuestros días). Creo, de otra parte, que hay una tendencia de vieja data, a considerar a los pobladores rurales como ciudadanos de segunda, que deben definirse como lo-no-urbano, y en esa medida, en cuanto que no son actores sino los depositarios de las decisiones urbanas, el desarrollo de la educación ha sido un fiel reflejo de esa manera de ver lo rural y su población. Igualmente la lectura y entrevistas con Dra. Colberet fueron muy importantes para ver las bondades y limitaciones del modelo de Escuela Nueva.

En cuanto al tema del neoliberalismo encontramos el trabajo de Chonchol (1999) ¿Hacia dónde nos lleva la globalización?, que si bien es una reflexión sobre el caso chileno, en el primer capítulo hace una serie de reflexiones de carácter general que fueron muy útiles para establecer los marcos de comprensión de la globalización. Para la relación entre Educación y Neoliberalismo tomamos el trabajo de Miñana y Rodríguez (2003) La educación en el contexto neoliberal, complementado con el de Pérez (1998) Cultura escolar en la sociedad neoliberal, y Lieberman (1993) Public Education. An Autopsy.

3. MARCO CONCEPTUAL.

“Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda”. ONU, 1951

En este capítulo vamos a explicar las categorías conceptuales que nos servirán de referente tanto para clasificar la información como para su posterior análisis. Empezaremos con los conceptos sobre educación y los diferentes modelos que se han implementado en las zonas rurales para terminar con la presentación del modelo neoliberal.

3.1 ¿Qué es Educación Rural?

La ley 115 de 1994, promulgada el 8 de febrero de 1994 define la educación como... *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”* (Art. 1) y en el Art. 5 define sus fines:

- 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*
- 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.*
- 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.*
- 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.*

5. *La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.*
6. *El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.*
7. *El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.*
8. *La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.*
9. *El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.*
10. *La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.*
11. *La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.*
12. *La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y*
13. *La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.”*

La ley hace la división entre *educación formal, no formal e informal* (Cuadro 1)

Cuadro 1.

Estructura del Servicio Educativo en Colombia

Modalidad	Definición	Nivel
Educación Formal	La educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos. (Art.10)	Preescolar (1 grado) Educación Básica (9 grados) Básica Primaria (5 grados) Básica Secundaria (4 grados) Educación Media (2 grados) Con opción en: <ul style="list-style-type: none"> • Media Académica • Media Técnica
Educación no formal	La educación no formal se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en conocimientos y aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal. (Art. 36)	
Educación Informal	Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. Art. 43	

Fuente. Adaptación del Título II de la Constitución Política de Colombia. Perfetti 2004:45

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

Le corresponde a “*Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales*

de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales” (Art. 65).

No es claro en la ley, qué es educación rural y qué es educación campesina⁹, pero interpreto que son sinónimos por lo siguiente: Los títulos de los artículos 64 (Fomento de la educación campesina) y 65 (Proyectos institucionales de educación campesina) solo hablan de campesina, pero en el contenido de cada artículo hace referencia a educación campesina y rural.

Para aumentar la cobertura de esa educación, *“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” (Art. 66).*

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” (Art. 67)*

Lo primero que nos llama la atención en esta ley emitida en 1994 es la homologación que hace de

Rural = campesino = agricultura

En esta comprensión de la ley, lo rural, está asociado únicamente a la tierra y su uso agrícola sin hacer mención de los otros componentes: cultural, turístico, histórico, ecológico, industrial, empresarial, etc.

⁹ La U. Católica del Oriente tiene una licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Rural y Campesina.

3.2. Educación Básica Rural

Según Perfetti (2004), la Educación Básica Rural se refiere... *“a la educación obligatoria en el marco de la Constitución política, la cual comprende nueve grados de educación. Comprende a su vez, la escolarización de la población de jóvenes y adultos en el medio rural”* (Perfetti, 2004:9). Hemos delimitado el campo de estudio a los cinco primeros años de la educación denominados primaria.

En el campo de la Educación Básica Rural podemos identificar varios modelos que se han empleado en Colombia. La Escuela Tradicional, Acción Cultural Popular (ACPO), Escuela Unitaria, Concentración de Desarrollo Rural CDR, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Servicio de Educación Rural (SER) y el Proyecto Educación para el sector Rural (PER).

3.2.1. La Escuela Tradicional

La *escuela tradicional* o *escuela graduada* es la que se implantó en Colombia de forma extensiva a partir de los años 30 y es copia de la escuela francesa, que privilegiaba los contenidos sobre los métodos. En este modelo está predefinido que los logros se alcanza de año en año, donde el profesor sabe y el alumno aprende. Los conocimientos están previamente definidos, en mapas, dictados, gráficos y la tarea del niño/a es memorizarlos y repetirlos en las evaluaciones o exámenes.

3.2.2. 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, 1998:14-15)

3.2.3. La Escuela Unitaria

En 1961, y apoyados en la reunión de Ministros de Educación llevada a cabo en Ginebra, Suiza, se organiza la primera escuela rural con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Dentro del proyecto piloto de UNESCO para América Latina, se organizó, en el Instituto Superior de Educación Rural -ISER- de Pamplona, la primera Escuela Unitaria, la cual tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de Escuela Unitaria. En 1967, por el decreto 150, se legalizan en Colombia las escuelas de un maestro... *“donde la población escolar fuere menor de 20 alumnos”* (Ramón, 2004: 19)

La Escuela Unitaria se basaba en... *“la enseñanza individualizada, aprendizaje activo, uso de libros y guías, escuela primaria completa, enseñanza multigrado, múltiples pizarrones (uno por grupo), y promoción continua (automática)”* (Schiefelbein 1993:18) En 1967, por el decreto 150, se legalizan en Colombia **las escuelas de un maestro**... *“donde la población escolar fuere menor de 20 alumnos”* (Ramón, 2004: 19)

Este proyecto tiene sus antecedentes remotos en la VIII Conferencia General de UNESCO, 1954, en Uruguay que tiene la preocupación... *“la extensión de la educación primaria en América Latina.”* (Ramón, 2004: 16.) Ratificada en la reunión de ministros en Lima en 1956 y refrendada en la IX Conferencia General de UNESCO en Nueva Delhi en 1956.

Para desarrollar el proyecto se crearon escuelas normales asociadas. En Colombia se ubicó en Pamplona (las otras dos fueron creadas en Ecuador y Nicaragua), fue un proyecto definido a diez años. Se creó el Centro Interamericano de Educación Rural en Rubio, Venezuela, mantenido por la OEA, (Ramón, 2004: 18)

El 16 de marzo de 1959, la Escuela Normal asociada de Pamplona inaugura la Escuela Demostrativa... *“para complementar las prácticas que se realizaban ya en las escuelas primarias de Pamplona y en las ubicadas en las comunidades rurales próximas...”* (Ramón, 2004: 18)

En Pamplona se montó la primera Escuela Rural Unitaria en Colombia y a mediados de los 60s ya había más de 150 escuelas piloto, por lo que... *“el gobierno colombiano decidía extender la metodología de la Escuela Unitaria a todas las escuelas unidocentes del país”*. (Torres.1996:6),

Varios problemas con llevaba este nuevo modelo: A) *“La preparación de las escuelas Normales de la época estaba dada para la escuela graduada”* (Ibídem), B) *la capacidad del maestro para elaborar las guías, el tiempo que necesitaba y el costo*. (Ibídem) y C) fortalecer el trabajo individual implicaba fichas para cada uno de los alumnos y para el trabajo grupal. Para buscar soluciones a estos problemas surge el modelo que se masificó: La Escuela Nueva.

3.2.4. Concertaciones de Desarrollo Rural (CDR)

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. En gran medida, la educación y la formación tendrán que ser distintas de los*

*métodos y programas de estudios más o menos convencionales*¹⁰. (Ibídem)

Las primeras 56 CDR, que son establecidas por el decreto 708 de 1973, querían abordar soluciones a las necesidades de... *“educación, salud, nutrición, desarrollo agropecuario, recreación y organización de la comunidad”*. (Ibídem)

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. (Toledo:1978:*

Para el logro de su objetivo, se estructura una Sede Central (grados de 6º a 9º), escuelas satélites (grados de 1º a 5º) y escuelas vinculadas (escuelas unitarias veredales con pocos alumnos).

Realmente, las CDR no ofrecieron una nueva metodología, sino que buscaron

10 O.I.T., Hacia el Pleno Empleo, un programa para Colombia, preparado por una Misión Internacional, organizada por la O.I.T., publicación del Banco Popular, Bogotá, 1970, p. 259

crear una estructura para articular las escuelas primarias (graduada o unitaria) al los años de la media básica, de modo que se pudiera alcanzar el objetivo de hacer transferencia tecnológica a los pobladores rurales.

3.2.5. La Escuela Nueva

La cuarta modalidad de educación básica es la que se denomina Escuela Nueva que... *“se ha convertido en referente obligado de las publicaciones educativas de los organismos internacionales; UNESCO, Banco Mundial y UNICEF, entre los principales organismos que han apoyado decididamente el programa, promoviendo y recomendándolo como experiencia modelo”*, (Torres, 1996: 5)

La UNESCO dice que la Escuela Nueva... *“constituye una experiencia de valor internacional innegable”* (Torres, 1996: 5) y el Banco Mundial considera que este modelo de escuela rural... *“merece diseminarse ampliamente entre los planificadores de la educación y los encargados de la adopción de políticas en el mundo en desarrollo”*, (Torres, 1996: 5)

La Escuela Nueva es *“un método”* que se viene implementando en Colombia desde los cincuenta años. Surge en Pamplona, en 1975, como fruto de la experiencia acumulada de la Escuela Unitaria y la llegada de Vicky Colbert al Ministerio de Educación. *“En 1978 el BID financia la inclusión de 1.800 escuelas en el programa de Escuela Nueva”* (Ramón, 2004: 20). En 1983, el DRI financia la inclusión de 1.000 nuevas escuelas y UNICEF financia la inclusión de 800 Escuelas en la Costa Pacífica y en 1985 el Banco Mundial acoge la Escuela Nueva para universalizar la educación primaria rural. Para 1987... *“En Colombia funcionan 8.000 Escuelas Nuevas”* (Ibídem) Entre 1987 y 1992 el programa tenía 27.000 Escuelas Nuevas rurales en Colombia (Ramón, 2004)

Sin embargo los orígenes de este modelo de educación no están asociados a la zona rural ni son tan recientes. Herrera (1999) coloca los orígenes del *ideario escolanovista* a fines del siglo XIX con las experiencias en Europa y Estados Unidos. Para ella, la Escuela Nueva tiene como fundamento... *“el fortalecimiento de las*

sociedades capitalistas en su fase industrial y la configuración de nuevas concepciones del mundo y de ideal de hombre" (Herrera, 1999: 21). Es una apuesta del pensamiento liberal que... "creía en el capitalismo, la empresa privada competitiva, en la tecnología, en la ciencia y en la razón" (Ibídem). Dos fenómenos marcan el nacimiento del escolanovismo: la "Institucionalización de las escuelas" y "el descubrimiento del niño" (Herrera, 1999:25). A la escuela naciente se le atribuyen las tareas de... "homogenizar los patrones culturales, difundir la idea de lo nacional, inculcar habilidades laborales, disciplinar y moralizar para el trabajo y, en general, ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas". (Ibídem)

Este modelo de educación se ha denominado Escuela Nueva, Escuela Activa y Escuela del Trabajo. Herrera reconoce tres grandes momentos de la Escuela Nueva. El primero, representado por Rousseau, Pestalizzi y Fröbel que denomina *Individualista y Romántico* (Herrera, 1999:29), situado entre la primera mitad del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX. La segunda caracterizada por el desarrollo de sistemas pedagógicos más elaborados y mayor experimentación que se sitúa entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX y con autores como Montessori, Dewey, Claparède y Decroly. Por último la etapa de mayor madurez fundada sobre la sicología genética y que se desarrolla en los años 40 y 50 y sus autores más connotados son Piaget, Feinet y Wallon. (Ibídem) Herrera menciona también la clasificación hecha por Luzuriaga (1977) que difiere de la anterior en cuanto que sitúa los orígenes en 1889-1900, con la aparición de las primeras escuelas nuevas. Un segundo momento lo coloca entre 1900 y 1907 con la formulación de un ideario escolanovista, un tercero entre 1907 y 1918 con la publicación de los métodos activos y un cuarto a partir de 1918 con la difusión de la Escuela Nueva. (Herrera, 1999: 29-31)

La gran diferencia entre la Escuela Nueva y los demás modelos es que estos últimos *transmiten conocimientos científicos acumulados* y la Escuela Nueva *construye... "conocimiento en el interior de la escuela por parte de los alumnos"* (Herrera,

1999:31). Esto lo confirma una maestra veredal de Boyacá, directora de una Escuela Nueva, que afirma en la entrevista:

...en el desarrollo de su conocimiento a su propio ritmo. Si para el niño se le facilita, es posible que por decir, un niño que se le facilite al área de matemáticas, del grado tercero supongamos, él puede terminar sus matemáticas en septiembre, octubre y bien puede empezar las matemáticas del grado cuarto. Entonces esa es una de las ventajas. (Entrevista No.1 2006. Maestra veredal de Boyacá)

Reforzando lo anterior, otro entrevistado, el director de núcleo de un municipio de Boyacá, afirmaba:

...posibilita algunos elementos de investigación de los estudiantes, permite la formación de liderazgo, hay más comunicación. (Entrevista No.4. 2006. Director de núcleo de un municipio de Boyacá.)

La masificación del modelo de Escuela Nueva en el campo colombiano a partir de los años 80s, le permitió al Gobierno ampliar cobertura, dado que, con... *“uno/a o dos maestros/as enseñan todos los cinco años del ciclo elemental”* (Psacharopoulos, 1996:65), sin embargo... *“en muchas ocasiones, las escuelas oficiales no contaban con los requisitos mínimos exigidos para el funcionamiento de este tipo de escuelas como era, por ejemplo, la existencia de grupos de pocos alumnos, escuelas campestres, materiales de trabajo adecuados y profesores bien preparados”*. (Herrera, 1999:37)

La Escuela Nueva conjuga la... *“participación de los estudiantes en sus propios aprendizajes, la ejecución de proyectos pedagógicos, la vinculación entre la vida escolar y la comunitaria, y el desarrollo de la autoestima y de la capacidad de participar democráticamente en las decisiones de la escuela”*. (PREAL 2003:9) Cuenta con sus propios materiales, los estudiantes trabajan en grupo buena parte del tiempo. La promoción se hace de acuerdo con los logros de cada niño/a, respe-

tando su ritmo de aprendizaje. El maestro cambia su rol del que *sabe todo* por el de *facilitador*. Estas afirmaciones son repetidas por los maestros entrevistados:

...responde a una necesidad de enseñar a todos los grados y también permite que los procesos de socialización, participación, y sobre todo de autodisciplina y formación de los estudiantes, se ven como mejor. Eso nos ayuda a que los estudiantes se vean más autónomos, más activos, indaguen, investiguen, exploren. (Entrevista No.2. 2006. Director de Núcleo educativo de Municipio en Boyacá)

...el niño es como un líder, se ayuda en la autoconstrucción de su conocimiento, él participa libremente. (Entrevista No.1. 2006. Maestra veredal de Boyacá)

...la Escuela Nueva tiene, tiene cosas positivas, hay en fin algunas fortalezas, porque dinamiza el trabajo en grupo. (Entrevista No.4. 2006. Director de núcleo de un municipio de Boyacá)

“En diferentes estudios nacionales e internacionales se ha demostrado la eficacia de este método, especialmente en lo que se refiere a los resultados del aprendizaje, comparándolos con los de estudiantes de escuelas rurales tradicionales” (PREAL 2003:9). Sin embargo esta eficiencia no es muy clara en los resultados de la investigación hecha por Psacharopoulos, en 168 escuelas de la modalidad nueva y 60 de la tradicional, donde se tomó una muestra de 3033 estudiantes (Cuadro 2).

La primera conclusión es que no en todos los resultados sale mejor librada la Escuela Nueva. En Matemáticas y Creatividad del grado quinto, tiene mejores resultados la escuela graduada. En segundo lugar, si tenemos en cuenta los costos de la Escuela Nueva, 10% más altos (Psacharopoulos, 1996) que la escuela tradicional, los porcentajes de mejores resultados no son suficientes para justificar esos sobrecostos. También debemos añadir que... *“Más familias de los estudiantes que*

asistían a la escuela tradicional vivían en áreas rurales deprimidas del país” (Psacharopoulos 1996:68) lo que les hacía difícil el acceso a libros, luz eléctrica y TV.

Cuadro 2.

Puntuaciones promedio por grado en la Escuela Nueva y en la tradicional. Diferencias estadísticamente significativas Grado 3º y 5º.

Grado 3º. Puntuaciones promedio.

	Español	Matemáticas	Creatividad	Cívica	Autoestima
Nueva	52.3	51.1	47	48	49.3
Tradicional	48.6	48.7	46.2	45.1	48

Grado 5º. Puntuaciones promedio

	Español	Matemáticas	Creatividad	Cívica	Autoestima
Nueva	50.5	49.9	54.6	54	51.9
Tradicional	49.4	50.1	54.8	53.8	51.2

Fuente: Psacharopoulos, 1996:70

Otro elemento que ha afectado los buenos resultados de la Escuela Nueva, es que, cuando ya no se está en las escuelas demostrativas, los supuestos para el éxito del modelo no se cumplen. Parra Sandoval, dentro de su investigación entrevista a un funcionario del Mapa Educativo de Córdoba y presenta el estado de las escuelas de Montelíbano, un municipio que cuenta las regalías de Cerromatoso, gracias a la explotación de Ferro-Níquel. Dice el funcionario en su entrevista...*“el municipio cuenta con 100 escuelas rurales aproximadamente, 374 maestros en 1990, la gran mayoría son capacitados. Los docentes son nombrados, como en casi todos los municipios, por compromisos políticos de la administración...los establecimientos se encuentran en regular estado, la dotación no es completa, algunos no poseen el mobiliario ni los materiales necesarios para su funcionamiento y la correcta aplicación del programa de Escuela Nueva”* (Parra, 1996:164) Además, por la altísima rotación de los maestros... *“la preparación se pierde cuando se van y llegan otros nuevos”*. (Parra, 1996:164)

Las diferencias sobresalientes con la escuela tradicional las podemos sintetizar en las siguientes: *“La Escuela Nueva es multigrado, todos en uno o dos salones”, cuenta con... “un sistema de promoción flexible, aunque no automático”, dispone de... “guías para el maestro/a y el/la estudiante”, y estas... “ayudan a que el maestro/a adapte el currículo nacional a las necesidades locales, y estimule la aplicación práctica de lo que el estudiante ha aprendido en la escuela a la vida de la comunidad”, fomenta el... “aprender enseñando: los/as estudiantes mayores enseñan a los/as menores”, cuenta con... “rincones de estudio y pequeñas bibliotecas” y pretende... “integrar a los estudiantes, las escuelas y la comunidad por medio del estímulo a los maestros/as, a los/as estudiantes y a los padres para que participen en las actividades escolares” (Psacharopoulos, 1996:65-66)*

Torres (1996), que hace una defensa sustentada de la Escuela Nueva, admite que hay limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. Reconoce que... *“Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural” (Torres.1996:11)*. La capacitación de los maestros/as... *“tiene déficit, tanto de cobertura como de calidad. Los Microcentros Rurales son una estrategia aún no cabalmente comprendida ni establecida en todas partes” (Ibíd.)*. Todo lo anterior (falta de pertinencia y docentes con una preparación incompleta para manejar varios grados al mismo tiempo) tiene como resultado una de las mayores deficiencias de la Escuela Nueva... *“la enseñanza de la lecto-escritura... terreno en el que se define, en buena medida, el futuro escolar de los niños” (Ibídem)*. Esto lo confirma una de los entrevistados, maestro con 30 años de experiencia como profesor, de los cuales 20 los pasó como maestro en el Sur de Bolívar:

“Pero académicamente, para ponerlo a altura de un Estado que cada día nos exige, que cada día es más competitivo, me parece que eso le falta mucho, me parece que en ese aspecto no está bueno” (Entrevista No.5. 2006. Maestro rural sur de Bolívar.)

Otra debilidad es el hecho de que... *“coexisten profesores perfectamente tradicionales que reproducen la vieja pedagogía bancaria, mostrando en la práctica la posibilidad de la convivencia entre un ideario educativo progresista y una práctica educativa, conservadora y atrasada”*. (Torres, 1996:11) La relación con el Ministerio de Educación se debate... *“entre el boicoteo abierto y la resistencia pasiva. [La] Escuela Nueva ha debido moverse, muchas veces, contracorriente o en los márgenes del sistema, apoyándose estratégicamente en el respaldo de los organismos internacionales, así como de organizaciones privadas de la propia Colombia”*. (Torres 1996:12) Por último, La expansión ha sido un bumerán. *“Según se afirma (MEN-UNICEF, 1990), el ‘precio de ir a escala’ ha implicando ‘sacrificios inevitables en términos de efectividad y eficiencia’ y se ha traducido en la reducción del número de días dedicados a los talleres de capacitación o la imposibilidad, en algunos lugares, de suministrar las Guías de estudio a tiempo para la celebración de los cursos de capacitación”*. (Ibídem)

A partir de la nueva Constitución y de la ley 60 de 1993, los procesos de descentralización se fortalecen. (Cuadro 3) La Escuela Nueva adquiere carácter de programa oficial del MEN (decreto 1490 de 1990). Las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) se estancaron y finalmente se culminó el programa.

Para una de nuestras entrevistadas, que ha sido promotora de la Escuela Nueva no solo en Colombia sino en otros países de América Latina y ahora se prepara para llevarla al África, lo que dio al traste con el modelo de Escuela Nueva fue, según sus propias palabras:

“Comienza el país a descentralizarse, nueva Constitución, nueva ley, nuevo país, nueva institucionalidad. Coincide la innovación que va a gran escala, y nadie alista a los municipios para recibir esas innovaciones que venían de un Estado centralizado. Los nuevos alcaldes no sabían qué era eso, entonces llega esta Escuela Nueva, los alcaldes no saben que es eso, cambian a todos los maestros que se habían capacitado, llegan nuevos maestros que no sabían que era

eso de Escuela Nueva, muchas escuelas nuevas se quedaron con el nombre afuera, “Escuela Nueva” y por dentro uno iba a ver y no había nada.” (Entrevista No.7. 2007. Ex Viceministra de Educación, ex Decana de Educación, dirige una fundación para la promoción de la Escuela Nueva)

Cuadro 3.

Esquema de descentralización de las competencias en Educación - Colombia.

Acción	Nivel de toma de decisiones				
	A	B	C	D	E
Formulación y evaluación de políticas educativas	X				
Definición de parámetros para la prestación del servicio educativo (recursos humanos, normas técnicas curriculares y pedagógicas, canasta educativa)	X				
Asistencia técnica	X	X	X		
Prestación del servicio educativo		X	X	X	X
Reglas y mecanismos para evaluación, capacitación y concursos de carrera docente	X				
Definición de salarios de los docentes y directivos	X				
Concursos, nombramientos y ascensos de docentes y directivos		X	X		
Evaluación de desempeño de docentes y directivos		X	X		X
Traslado de docentes y distribución de cargos		X	X	X	
Definición de docentes que recibirán capacitación					X
Definición de presupuesto	X	X	X	X	X
Regulación sobre costos, matrículas, pensiones y derechos académicos	X				
Promoción y ejecución de planes de mejoramiento de calidad		X	X	X	X
Evaluación de la calidad	X	X	X		
Administración de la educación		X	X	X	
Inspección y vigilancia	X	X	X		

Fuente: Adaptado de PREAL (2003) Tomado de Perfetti 2004:19. A: Nación, B: Departamento, C: Distritos y municipios certificados, D: Municipios no certificados, E: Escuelas.

Para ella, la descentralización que trajo la nueva Constitución, jugó un papel dramático en el fracaso del modelo:

... “en 1989 ya se había llegado a como a 8.000 escuelas y la meta era llegar a todas las escuelas rurales del país con un modelo probado” (Entrevista No.7. 2007. Ex Viceministra de Educación, ex Decana de Educación, dirige una fundación para la promoción de la Escuela Nueva)

Sin embargo, esto se interrumpe:

... “Entonces todo fue al revés. Todo lo que habíamos puesto de una manera sistémica comenzó a desbaratarse, los municipios no estaban listos para apropiarse de estas innovaciones. Algo fuertísimo en Escuela Nueva es que coincida la capacitación con el manejo de los materiales, porque es un texto interactivo, no es un libro cualquiera. Entonces, si no coincide, los maestros los sigue dejando guardados ahí en una caja llenas de polvo” (Entrevista No.7. 2007. Ex Viceministra de Educación, ex Decana de Educación, dirige una fundación para la promoción de la Escuela Nueva)

Una opinión diferente sobre el fracaso del modelo de Escuela Nueva tiene otro de los entrevistados, quien fuera consultor del gobierno de Samper y ha trabajado desde hace más de 15 años el tema de la educación rural en Colombia. Para él, el modelo de Escuela Nueva no posee la flexibilidad necesaria para asumir, ni el trabajo ni la pobreza del campo:

... “Son jóvenes y esos muchachos no pueden estar todos los días asistiendo a una escuela, así de sencillo... necesitan ayudarle a los papás, en los periodos de bajas de ingresos. ¿Qué pasó en comienzos de esta década? La crisis cafetera fue la debacle en las zonas cafeteras. La caída del precio del café afectó y tuvieron que sacar a los hijos... ¿Por qué resulta que los papás de los hogares cafeteros prefieren que haya más hijos que no asistan a la escuela que los ru-

rales? ¡Porque tienen que ayudar! Con un escenario como este actual de baja de precios, tienen que ayudar los hijos. ¿Y eso qué hace? Que los modelos escolarizados por flexibles que sean en su concepción pedagógica, en su operación no te dan esa flexibilidad”. (Entrevista No.6.2007. Ha sido director del centro de de estudios cafeteros y actualmente es director de una fundación en el eje cafetero. Especialista en temas de educación rural.)

Lo que plantea este entrevistado es que la flexibilidad no solo debe estar asociada a los tiempos de la cosecha, sino a momentos en que no hay ingresos, lo que debería mover a diseñar currículos que abandonen definitivamente los modelos citadinos. Si esta realidad se da en las zonas cafeteras, podemos entender que en zonas donde la pobreza es mayor, la necesidad de que los niños puedan ayudar en los ingresos familiares, se convierte en un escollo para que se logren avances en cobertura y retención.

3.2.6. Aceleración del Aprendizaje

Esta es una adaptación del modelo brasileño desarrollado por la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, en 1996 y buscaba... “*mejorar el aprendizaje de los alumnos de educación básica con desfase de edades-grado*” (CENPEC, 2002)

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. Fue desarrollado inicialmente para los grados 1º a 4º en San Pablo y posteriormente ampliado para los alumnos de 5º a 8º grado en el Estado de Paraná.

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.

3.2.7. Servicio de Educación Rural (SER)

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. Podemos decir que es un paliativo a los problemas que han dejado la Escuela Graduada y la Escuela Nueva. 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”* (Perfetti, 2004:87)

Según la página Web del MEN, consultada el 31 de julio de 2006¹¹ *“Se benefician jóvenes y adultos con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años”*.

¹¹ <http://www.mineduccion.gov.co/prueba/1723/propertyvalue-32494.html>

Es un modelo semipresencial, articulada 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.

Este modelo está operando en Antioquia, Cauca, Huila, Boyacá, Caquetá y se planea llevarlo al Cesar, Meta y Putumayo.

Considero que estos dos modelos (Aceleración del Aprendizaje y SER) no serían necesarios si a la Escuela Nueva se le diera una mayor flexibilidad, de modo que las familias puedan concertar con los maestros realidades como siembra, cosechas, desempleo, catástrofes naturales, desplazamientos forzados por el conflicto armado, de modo que los niños/as puedan desarrollar los logros escolares en medio de la cotidianeidad del mundo rural. Esto supone la existencia un sistema nacional de educación básica rural que funciona en todos los departamentos y que los niños/as pueden llegar a donde se están realizando la cosecha, o donde está en campamento de desplazados y acceder a la escuela y continuar su desarrollo humano y académico.

3.2.8. Proyecto Educación para el sector Rural (PER)

Sus antecedentes los podemos buscar en 1996, cuando... *“el Gobierno Nacional reconociendo las deficientes condiciones socioeconómicas y políticas del sector rural, coordinó un debate intersectorial que condujo a la suscripción del denominado **Contrato Social Rural**”* (Perfetti, 2004:48-49). Se hace un balance y se plantean alternativas de solución. En el Contrato, la educación nuevamente es apuntada... *“como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó en la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación”*. (Ibídem) a la par de este proceso, el MEN contrato con el Banco Mundial... *“un proceso de consulta nacional para evaluar las necesidades educativas de los pobladores rurales y hacer un reconocimiento de experiencias educativas significativas, así como de prácticas innovadoras susceptibles de réplica en el medio rural”* (Ibídem). Se realizaron en 1997 5 foros y en 1998 un seminario nacional en educación rural, otro técnico, y un panel internacional sobre el tema.

En estos foros y seminarios, se identificaron los “agujeros negros” del MEN, es decir, las áreas críticas en las que el Ministerio no tiene suficiente dominio en materia de educación rural. Señalamos aquí los que tienen que ver con la Educación Básica Primaria:

- *“Sistematización de experiencias en el medio rural concebidas para todas las poblaciones y contextos.*
- *Directorio de experiencias significativas de educación rural en Colombia.*
- *Identificación y caracterización de oferta y demanda para la formación, actualización y capacitación de docentes rurales.*
- *Análisis de la inversión pública destinada a la educación rural.*
- *Relaciones entre producción y educación.*
- *Condiciones de trabajo y calidad de vida del docente rural.*
- *Información estadística del sector.*
- *Sistemas de seguimiento, evaluación e información”* (Naspirán 2003:1. En Perfetti, 2004:49)

El marco político del PER se estableció en el Plan Educativo para construir la Paz: “ El PER *buscará fortalecer la educación básica, sistematizar y promover experiencias de educación media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos en estas zonas. Con el propósito de que la educación rural contribuya al desarrollo económico y social del país se adaptarán sus contenidos y organización a las condiciones de producción rural y se desarrollarán programas que generen aprendizajes tanto de la educación básica como de la educación técnica, a partir de la construcción y experimentación de proyectos educativos institucionales innovadores en diversas regiones del país.* (DNP, 1998A:276)

El plan de implementación fue el siguiente: primera fase: 2000-2003 implementación y aprendizaje. Segunda fase: 2004-2007 Expansión y sostenibilidad. Tercera fase 2007-2010: expansión y consolidación. La primera fase se aplicó en... “108 municipios en 10 departamentos Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Caquetá, Córdoba, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander y Guaviare” (Perfetti, 2004:51)

Cuadro 4.
Componentes del Proyecto Educación para el Sector Rural.

Cobertura y Calidad de la Educación básica	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.
Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales	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.
Formación para la convivencia escolar y comunitaria	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 discriminaciones de género, el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, y el intercambio de saberes y experiencias sobre procesos democráticos.
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.

Fuente. Perfetti, 2004: 50 Adaptado de Naspirán, J. (2003)

Varias cosas quedan claras a lo largo de la lectura de los diferentes modelos, estrategias y herramientas que se han venido diseñando y usando para la EBR. Una primera es que la Escuela Nueva, si bien permite que cada niño/a tenga su propio ritmo de aprendizaje, y tenga derecho a libre desarrollo de su personalidad, el modelo, independiente de las contingencias políticas, locales o nacionales, tiene problemas de flexibilidad en el manejo de los tiempos de escolarización y su conflicto con los tiempos de la vida rural. Esto está la base de la Aceleración del Aprendizaje y del SER.

Es innegable el avance que se da de la escuela graduada, donde el maestro sabía todo y simplemente tenía que “vaciarlo en cada alumno”, a la Escuela Nueva, donde el maestro se convierte en un facilitador, en un supervisor del proceso de aprendizaje de cada uno de los niños/as, que orienta, anima, propone, pregunta, para generar en cada uno de ellos/as la inquietud por el conocimiento.

Un tercer elemento que aparece es el de la igualdad que se establece en la propuesta educativa rural entre campesino, agropecuario y rural. Estos son términos que se conmutan si se trata de ciudadanos pobres, propietarios de minifundio, o jornaleros, dado que los señores de la tierra son habitantes urbanos y sus niños/as van a la escuela urbana. La escuela rural está pensada para los pobres del campo y ellos son sus clientes. Es llamativo que en el Primer Encuentro Latinoamericano de Educación Rural (Sutatenza, 2005), no se presentaron ponencias sobre “escuela y empresa agrícola”, “escuela y turismo rural”, “escuela y Mercados virtuales”. Las presentaciones que hubo giraron en torno a la asociación entre escuela y agricultura. Rafael Hernando Niño Álvarez (2005), del colegio La Candelaria de La Capilla, en su ponencia “Trabajar El Campo y Estudiar” afirmaba: *“En la crisis económica actual, de desempleo y de pocas oportunidades para continuar la educación superior, el acertado laboreo del campo (practicando la agricultura orgánica), se presenta como una alternativa a los jóvenes y/o a las jóvenes para que permanezcan en su entorno y no vayan a engrosar las filas del desempleo y de miseria que pululan en las grandes ciudades”* Niño (2005:1).

3.3 Modelo de Desarrollo Neoliberal.

El proceso de desarrollo de las políticas educativas en Colombia del periodo estudiado, se enmarca dentro de las distintas concepciones de desarrollo que han dominado, no solamente en Colombia sino en el escenario internacional. Desde 1949, cuando el Presidente Truman redefinió el contenido de desarrollo y subdesarrollo (Esteva, 1966:78, Escobar, 1996:19-21) hemos asistido a una continua redefinición, motivada por el fracaso de las políticas y programas destinados a alcanzar el desarrollo de los subdesarrollados, que en algunos períodos ha sido aún más rotundo. (Berdegué y Schejtman, 2004) En vastas zonas del planeta continúa persistiendo el “subdesarrollo”.

Las políticas de Desarrollo, formuladas por EE UU y los Organismos Multilaterales (BM, FMI, BID, BIRD), y sus modificaciones, han tenido implicaciones dramáticas en la vida de millones de personas, particularmente habitantes de los países denominados por ellos “sub-desarrollados”.

Son algunas de estos organismos multilaterales, gobiernos de bloques de países y entidades financieras multilaterales, entre otras, los que han propuesto e implementado a nivel global, diferentes propuestas –mayormente de carácter económico – que han devenido en “Modelos de Desarrollo”. Podemos contar dentro de los más importantes, el modelo de Industrialización y Sustitución de Importaciones, el Estado de Bienestar, especialmente desde y para Europa y el modelo Neoliberal, que es uno de los ejes de este trabajo.

El Modelo Neoliberal cuenta, como lo hicieron sus antecesores, con la Educación como uno de los elementos fundamental para lograr mejores niveles de desarrollo, entendida como el bienestar para los que tienen capacidad para alcanzarla, en tanto que temas como la equidad y la inclusión de los pobres, no son un asunto que trasnochan a los neoliberales.

Comparto con Olga L. Castillo (2006) su afirmación de que las... *“medidas temporales –diseñadas en su momento como medidas de emergencia para México- las que actualmente componen lo que se conoce con las Reformas de Estabilización y los Programas de Ajuste Estructural”* PAE (Castillo, 2006:77), están a la base de lo que se convirtió en el corazón del modelo NL.

Para los funcionarios del BM y del FMI, así como los directivos del Tesoro de los EE UU,... *“los déficit de las economías de los países del Tercer Mundo, y por lo tanto, la crisis de sus deudas externas eran el resultado de lo inadecuado de sus políticas económicas”* (Castillo, 2006:72). Así entendido el problema, la mala gestión de los gobiernos de los países en desarrollo estaba a la base de la moratoria en lo pagos de la Deuda externa, lo que ponía en grave riesgo todo el sistema. El detonante fue México y detrás venían países tamaño de Brasil y Argentina.

Este análisis y las consecuencias que de él se desprendieron, no tuvo en cuenta una serie de fenómenos que constituyeron la llamada crisis de la deuda externa de 1982. Castillo señala como ingredientes de esta crisis los siguientes:

- El incremento de los precios del petróleo de US \$2.04 en 1963 a US \$ 35 Barril en 1979
- El incremento de las tasas de interés que paso de 1.66% en la décadas de los 60s a 10.95% en 1982
- La recesión económica motivada por el alza de los precios de petróleo.
- Las barreras arancelarias de los países ricos hacen menos competitivos los productos de los países pobres.
- El volumen de exportaciones de los países no productores de petróleo disminuyó por causa de la recesión en los países industrializados del 9.9% en 1981 a 1,8% en 1982.

Citando a Edwards (1999:28) , Castillo plantea que de parte de los gobierno de los países en desarrollo hubo errores que agudizaron la crisis. Uno de los más comunes fue la sobre valoración de las monedas locales, que permitió la fuga de divi-

sas, dado que... *“aumentó la credibilidad de la inversión de capital en el extranjero por considerarla más rentable”* (Castillo, 2006:75)

Ante el crecimiento de la Deuda Externa de los países y una eventual moratoria de todos, los acreedores pensaron en detener los créditos, pero esta medida habría triado un colapso de la economía. Para enfrentar este problema, el FMI y el Tesoro de los Estados Unidos diseñaron... *“un paquete de emergencia para manejar la crisis de México”* (Castillo, 2006:75)

Estos fueron sus ingredientes: ... *“moratoria sobre amortización de los pagos de la deuda con los bancos comerciales... paquete internacional de préstamos de emergencia con fondos de varias fuentes oficiales...el pago de interés continuaría tal como se había pactado”* (Castillo, 2006:76)

Estos planes de ajuste de emergencia fueron seguido por Brasil (1982), Venezuela, Chile, Perú, Uruguay(1983). Para finales de ese año 23 países habían hecho lo mismo.

¿A cambio de qué? Es aquí que este tema tiene relevancia para nuestra investigación. El Gobierno mexicano fue el primer gobierno en acoger lo que años más tarde se denominaría como las características del modelo Neoliberal. ¿Cuáles fueron las exigencias que el gobierno mexicano aceptó a cambio del refinanciamiento de su deuda?

- *Fuertes recortes al gasto público.*
- *Cortes de los presupuestos bancarios y altas tasas de intereses.*
- *Agilización de los procesos de privatización.*
- *Endosos de los ingresos producto de las exportaciones de petróleo mexicano a una cuenta bancaria de los Estados Unidos, como garantía de pago.*(Castillo, (2006:76)

Estas medidas, de carácter temporal, se convirtieron en las medidas permanentes de lo que se denomina el PEA, Programa de Ajustes Estructurales y el RE, reformas de Estabilización. ¿Qué suponía el PAE? Que la causa de los males estaba en la sobrevaloración de la moneda. Por eso, una política de devaluación, permitiría los precios correctos y mayor competitividad en el mercado internacional.

Devaluación, reforma fiscal (entendía como control del gasto del Estado y reforma a la estructura de los impuestos, eliminación de subsidios y mejorar la inversión pública), liberalización de los precios (el mercado es el rey supremo), desregulación del sector bancario (no más control sobre las tasas de interés por parte del Banco Emisor y dejar de proveer dinero para créditos) y la privatización de las empresas del Estado. La idea era la de que... *“se vendan a compradores internacionales con la idea de obtener divisas extranjeras para el pago de la deuda”* (Castillo, 2006:80)

Quiero terminar esta presentación del modelo NL, trayendo la opinión de Castillo sobre lo que el BM y el FMI denominan la “intervención amistosa con los Mercados” llevada a cabo, según estos organismo por algunos países Asiáticos. *“La intervención amistosa con lo mercados se originó para tratar de explicar el éxito aparente de algunos países del este de Asia, tales como Singapur, Corea del Sur y Hong Kong al implementar lo PAE en medio del fracaso de estas medidas en el resto del Tercer Mundo”* (Castillo, 2006:83). Para Castillo, la intervención amistosa con los mercados es lo mismo que el Milagro Asiático y según ella... *“consistió en no seguir las medidas que exigían los PAE de los países del Tercer Mundo”* (Castillo, 2006: 85), además que ... *“Su intervención en estos casos fue muy fuerte, pero no para ‘obtener los precios correctos’ (tal como lo entendía el Banco Mundial) sino para ‘obtener los precios incorrectos’* (Castillo, 2006:85)

Otro aspecto que es novedoso en el modelo NL es que ya no centra su discurso en ser generador el bienestar de todos los ciudadanos, máxima del Estado de

Bienestar. Miñana, citando a Hayek, dice que para el NL las diferencias sociales entre las personas no deben ser equilibradas por el Estado. *“Las dotes naturales y la mayor capacidad intelectual constituyen ‘ventajas tan injustas’ como pueden serlo las circunstancias que nos rodean o el medio en que se nace”* (Hayek. 1947:457, citado por Miñana 2002:5) No es tarea de un gobierno de corte NL procurar la inclusión, la igualdad, el acceso de todos a los beneficios. Lo que debe hacer es arbitrar el libre juego de las capacidades de modo que el mercado de oportunidades defina quien accede y quién no. Con esta premisa, no es de esperar que gobiernos NL tengan como prioridad la justa distribución de la riqueza, sino contribuir a crear condiciones para que la riqueza crezca aceleradamente y que se apropie de ella él que tenga mejores ventajas en el mercado.

Los informes de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, de los años 2003 y 2005 nos muestran como ha habido un crecimiento de la riqueza en el orden planetario y como la concentración de la misma ha sido su sello característico. Cada vez, es más amplia brecha entre países pobres y ricos y en cada país la brecha entre personas pobres y ricas) En el Informe del año 2003, (Cuadro 6) se puede apreciar como Sierra Leona o Burundi tienen PIB per cápita inferiores a US \$690 y países como Noruega e Islandia poseen PIB per cápita superiores a US \$29.500. Colombia se ubica en US \$7.040, muy cerca de la media mundial que está en US \$ 7.376. Para el año 2005, el mismo informe muestra que (cuadro 7) la brecha se mantiene.

Este desequilibrio también se da en la educación. Por ejemplo, la relación alumno/maestro es bastante ejemplarizante. Según datos de UNESCO de 2001, mientras en Dinamarca hay 6 alumnos por maestro, en Suecia 9 y en Malta 11, tenemos que en Bolivia son 42 por maestro, en Bangladesh 39 y en Colombia 20. (UNESCO, 2003:31-35). Este puede ser más desequilibrado, pero solo se pueden calcular para aproximadamente 40% de los países (UNESCO, 2003:16) pues no hay datos confiables en los otros.

Cuadro 6.

I. D. H. 5 países más altos y 5 países más bajos. 2003

Clasificación según el IDH ^c	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años de edad y mayores) 2001	Tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria (%) 2000-01 ^b	PIB per cápita (PPA en USD) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice del PIB	Valor del índice de desarrollo humano (IDH) 2001
Desarrollo humano alto								
1 Noruega	78,7	.. ^d	98 ^e	29.620	0,90	0,99	0,95	0,944
2 Islandia	79,6	.. ^d	91 ^e	29.990	0,91	0,96	0,95	0,942
3 Suecia	79,9	.. ^d	113 ^{e,f}	24.180	0,91	0,99	0,92	0,941
4 Australia	79,0	.. ^d	114 ^{e,f}	25.370	0,90	0,99	0,92	0,939
5 Países Bajos	78,2	.. ^d	99 ^e	27.190	0,89	0,99	0,94	0,938
Desarrollo Humano Medio								
64 Colombia	71,8	91,9	71	7.040	0,78	0,85	0,71	0,779
Desarrollo humano bajo								
171 Burundi	40,4	49,2	31	690 ⁱ	0,26	0,43	0,32	0,337
172 Malí	48,4	26,4	29 ^g	810	0,39	0,27	0,35	0,337
173 Burkina Faso	45,8	24,8	22 ^e	1120 ⁱ	0,35	0,24	0,40	0,330
174 Níger	45,6	16,5	17	890 ⁱ	0,34	0,17	0,36	0,292
175 Sierra Leona	34,5	36,0 ^{p,q}	51	470	0,16	0,41	0,26	0,275
Generales								
Desarrollo humano alto	77,1	..	89	23.135	0,87	0,95	0,91	0,908
Desarrollo humano medio	67,0	78,1	64	4.053	0,70	0,74	0,62	0,684
Desarrollo humano bajo	49,4	55,0	41	1.186	0,41	0,50	0,41	0,440
Ingresos altos	78,1	..	92	26.989	0,89	0,96	0,93	0,927
Ingresos medios	69,8	86,6	70	5.519	0,75	0,82	0,67	0,744
Ingresos bajos	59,1	63,0	51	2.230	0,57	0,59	0,52	0,561
Total mundial	66,7	..	64	7.376	0,70	0,75	0,72	0,722

Fuente: PNUP 2005:237-240. NOTAS: a. La clasificación según el IDH se determina utilizando valores del IDH con seis decimales. b. Los datos se refieren al año escolar 2000/01. Los datos de algunos países pueden proceder de estimaciones nacionales o elaboradas por el Instituto de Estadística de la UNESCO. Para más detalles, véase <http://www.uis.unesco.org>. Como los datos provienen de Fuentes distintas, las comparaciones entre países deben realizarse con cautela. e. Estimaciones preliminares del Instituto de Estadística de la UNESCO, sujetas a ulterior revisión. f. A efectos del cálculo del IDH se aplicó un valor del 100%. g. Los datos se refieren a un año distinto del especificado. i. Estimación basada en una regresión. p. UNICEF 2003b. q. Los datos se refieren a un año o un período distinto del especificado, difieren de la definición normalizada o se refieren sólo a parte del país. R. Aten, Heston y Summers 2002.

Cuadro 7.

I. D. H. 5 países más altos y 5 países más bajos. 2005

Clasificación según el IDH ^a	Esperanza de vida al nacer (años) 2003	Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años de edad y mayores) 2003	Tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria (%) 2002-03 ^b	PIB per cápita (PPA en USD) 2003	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice del PIB	Valor del índice de desarrollo humano (IDH) 2003
Desarrollo humano alto								
1 Noruega	79.4	-	101	37670	0.91	0.99	0.99	0.963
2 Islandia	80.7	-	96	31243	0.93	0.98	0.96	0.956
3 Australia	80.3	-	116	29632	0.92	0.99	0.95	0.955
4 Luxemburgo	78.5	-	88	62298	0.89	0.95	1.00	0.949
5 Canadá	80.0	-	94	30677	0.92	0.97	0.96	0.949
Desarrollo Humano Medio								
69 Colombia	72.4	94.2	71	6702	0.86	0.86	0.70	0.785
Desarrollo humano bajo								
173 Chad	43.6	25.5	38	1210	0.31	0.30	0.42	0.341
174 Malí	47.9	19.0	32	994	0.38	0.23	0.38	0.333
175 Burkina Faso	47.5	12.8	24	1174	0.38	0.16	0.41	0.317
176 Sierra Leona	40.8	29.6	45	548	0.26	0.35	0.28	0.298
177 Níger	44.4	14.4	71	835	0.32	0.17	0.35	0.281
Generales								
Desarrollo humano alto	78.0	-	91	25665	0.88	0.96	0.85	0.895
Desarrollo humano medio	67.2	79.4	66	4474	0.70	0.75	0.70	0.718
Desarrollo humano bajo	46.0	57.5	46	1046	0.35	0.53	0.58	0.486
Ingresos altos	78.8	-	94	29898	0.90	0.97	0.86	0.910
Ingresos medios	70.8	89.6	73	6104	0.75	0.84	0.73	0.774
Ingresos bajos	58.4	60.8	54	2168	0.56	0.58	0.64	0.593
Total mundial	67.1	-	67	8229	0.70	0.77	0.75	0.741

Fuente: PNUD 2005: 243-246.

Desde la segunda mitad del siglo pasado, hemos pasado desde modelos de protección a la industria nacional hasta la propuesta de incluir estos países en el mercado global donde cada uno debe encontrar las ventajas comparativas y competitivas y desde ese nicho, proyectar su desarrollo. Sin embargo, en cifras como las anteriores y documentos públicos de varias de las organizaciones internacionales, encontramos cada vez con más frecuencia lo que parece ser el reconocimiento explícito del fracaso de todos los intentos que hasta ahora se han adelantado para lograr mejores niveles de desarrollo para todos los hombres y mujeres sin tener en cuenta la latitud donde vivan.¹²

¹² Hay numerosos estudios con cifras estadísticas y análisis en este mismo sentido, entre los cuales se pueden mencionar el Índice de Desarrollo Humano 2003 de Naciones Unidas con los datos de 2001, el Global Economics Prospect 2003: Investing to Unlock Global Opportunities del Banco Mundial 2003. Para América latina tenemos el Anuario Estadístico

Los datos son contundentes: A finales de siglo pasado vivían... *“en la ciudades 100 millones de niños abandonados”* (Chonchol, 1999:8); las capitales pobres se habrán multiplicado *“25 ciudades tendrían más de 9 millones de habitantes”* (Ibídem); el 47% de la población mundial vive en las ciudades; por el uso de pesticidas desaparecerán... *“25 millones de toneladas de suelo fértil”* (Ibídem); los desiertos... *“ganan 6 millones de hectáreas al año”* (Ibídem); para fines de año 2000... *“5 mil millones de habitantes del planeta vivirán en países no desarrollados... África albergara el 32% de los pobres del mundo”* (Ibídem)

El desequilibrio del planeta es otro de los resultados nefastos de los planes de desarrollo implementados en estos 50 años. *“En 1960 el 20 % más rico de la humanidad recibía el 70% del PIB global, en 1990 este porcentaje había aumentado a 83%”* (Chonchol, 1999:11)

Chonchol, citando a Michael Albert, define que hasta la década de los 80 el capitalismo estaba... *“regulado por el Estado. El Estado parece como un refugio contra lo arbitrario y lo injusto”* (Chonchol 1999:18). A partir del fracaso de este modelo de desarrollo, se pasa a la máxima *“el Mercado es bueno, el Estado es malo”* (Chonchol 1999:18), donde el capitalismo toma el lugar del Estado. ¿Cuáles son sus premisas?:

- La protección social es sinónimo de flojera y obstaculiza el esfuerzo.
- Los impuestos son frenos para los más capaces y osados.

Para que esto funcione hay que reducir el tamaño del Estado, abrir las fronteras a los capitales, controlar el gasto fiscal, derribar las fronteras aduaneras para que las mercancías circulen. Esto lleva a que lo que hasta ahora se conocía como servicios públicos en manos del Estado (transporte, salud, educación, agua potable,

de la CEPAL que se publica desde 1997 y el último es el de 2005. Para Colombia tenemos los trabajos de Jorge Iván González, Informe de Desarrollo Humano para Colombia 1999. Bogotá, D.C. Tercer Mundo, DNP, PNUD, 2000, y la Información estadística del banco de la republica. <http://www.banrep.gov.co/economia/estad4.htm>

electricidad, pensiones y cesantías) se dejen al libre juego de la oferta y la demanda. Se pasa de... *“Capitalismos nacionales operando al nivel del planeta a una mundialización caracterizada por la liberalización de los mercados, la desreglamentación y las privatizaciones de sectores completos de las economías nacionales”* (Chonchol 1999:19)

Es dentro de esta visión de desarrollo que exploramos y debemos entender lo que ha pasado con la EBR en el periodo estudiado.

4. LA METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

Como metodología de investigación se seleccionó el Estudio de Caso. Alonso (2002) lo define como “... *una estrategia de investigación en ciencias sociales aplicada a un único fenómeno contemporáneo complejo, que sea de carácter más específico que general y que a la vez represente una situación problemática amplia; la investigación buscará cubrir en profundidad tanto el fenómeno como su contexto real y basarse en múltiples Fuentes de evidencia y podrá tener el propósito de explicar, describir, explorar, evaluar o diagnosticar*” (ALONSO, 2002:10).

Dentro de la categorización de Alonso nos situamos en un *estudio de caso que fue investigativo y que se esperaba fuera –explicativo, específico, múltiple e intrínseco. Investigativo* por que queríamos determinar más allá de la intuición y de los lugares comunes el fracaso de las políticas públicas de Educación Básica Rural. *Explicativo* porque queríamos indagar por las causas del fracaso reconocido en términos de los resultados de la políticas de Educación Básica Rural. *Específico* porque se centraba en un componente del desarrollo rural, la educación y a la vez en un elemento de este sector, la EBR. En este caso fue la EBR, pero hubiera podido ser *Múltiple* porque abordamos las políticas durante varios PND, en un periodo de 15 años relacionando los diversos elementos que hacían parte de este problema e *Intrínseco* porque buscaba comprender el fenómeno direccionando las preguntas al caso específico aunque se tuviera en cuenta el contexto.

Este proceso de investigación se diseñó tomando en cuenta los siguientes elementos: objetivos, planteamiento del problema, metodología, recolección de información y ejes de análisis de la información. Adicionalmente, tanto la formulación de los objetivos como la pregunta de investigación tenían unos presupuestos conceptuales, que buscaban “... *orientar sobre el rumbo que debe tomar la investigación para responder al problema planteado*” (Yin, 1994 citado por Alonso, 2002:19). “*Estos componentes y su orden no son solo una solución logística sino lógica*” (Yin, 1994 citado por Alonso, 2002:28) ya que nos permitieron deducir infe-

rencias y evitar que al final la información recogida fuera insuficiente para responder las preguntas iniciales del estudio, ofreciéndonos por el contrario los resultados con los que dimos una respuesta a la pregunta investigativa.

Para la recolección de la información escogimos dos técnicas de recolección de información: *Entrevista Individual* y la *revisión bibliográfica* o de archivo. Triangulamos la información disponible buscando reducir la subjetividad de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas y también con el fin de comparar, contrastar y validar la información recogida de diversas Fuentes. Hicimos, además una prueba piloto para cualificar las preguntas de las guías de entrevistas y evitar en lo posible los sesgos.

Para el análisis de la información recogida acogimos la matriz propuesta por Alonso (2000:28). Con ella, buscamos asegurar la conexión de la pregunta de investigación, con los objetivos y con la información recolectada.

Matriz de categorías de análisis, técnicas e ítems.

Categoría	Técnica	Ítems
Modelos de educación rural: Escuela Graduada, ACPO, Escuela Unitaria, CDR, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, SER, PER.	Revisión bibliográfica y archivos.	Descripción del modelo Evolución del modelo Evaluaciones disponibles de estos modelos
Principales preceptos del modelos de desarrollo neoliberal	Revisión bibliográfica, archivos y de información estadística disponible	Desarrollo Desarrollo Rural Educación Capital Humano/Social Educación Rural
Políticas públicas de Educación Básica Rural en los PND 1986-2002	Revisión bibliográfica y archivos.	Educación básica Educación rural Cabecera municipal y veredas Género Cobertura Calidad Pertinencia
Leyes, decretos sobre educación que abordan la Educación Básica Rural en el mismo período.	Revisión bibliográfica y archivos.	Relación educación/Desarrollo rural Influencias de FMI, BM, CEPAL, UNESCO.
Continuidad o discontinuidad de las políticas públicas de Educación Básica Rural en el mismo período	Revisión bibliográfica y archivos. Entrevistas individuales a Maestros veredales, directores e Núcleo educativo, Ex Funcionarios del Ministerio de Educación, Funcionario de la Federación Nacional de Cafeteros	¿Cuál es el hilo conductor en la Educación Básica Rural? ¿Cómo el modelo neoliberal, la apertura y la globalización han afectado la Educación Básica Rural?
Resultados de las políticas públicas de Educación Básica Rural en el mismo período	Revisión bibliográfica y archivos. Entrevistas individuales a Maestros veredales, directores e Núcleo educativo, Ex Funcionarios del Ministerio de Educación.	Revisión de informes del Ministerio de Educación al congreso y al presidente. ¿Han fracasado las políticas públicas de Educación Básica Rural? ¿Cuál es el aprestamiento de los niños y niñas campesinos para vivir en una sociedad globalizada? ¿Qué ha hecho falta para que la política pública formulada haya sido exitosa en toda la zona rural?

4.1. Fuentes de información

Algunas de las fuentes de información que se analizamos fueron:

- Para la evaluación de los resultados de la política educativa tuvimos como fuentes los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), desde el presidente Barco hasta el primer gobierno del Presidente Alvaro Uribe; los estudios desarrollados por la Universidad Pedagógica Nacional, las estadísticas educativas de este Ministerio, los resultados de las pruebas Saber, el Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación, presentado por el gobierno a la 46ª Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza, en 2001. otro texto fue *Entre el avance y el retroceso. Informe del progreso educativo en Colombia*, del Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina (PREAL, 2003) y el del equipo dirigido por Alfredo Sarmiento *Situación de la Educación, Básica, Media y Superior en Colombia*.
- Con relación a los variados modelos de educación rural propuestos se consultó a Siabato (1998), Niño Diez (1998, 1998A, 1998B), Colbert (1980, 1993), Parra Sandoval (1996), Vélez (1998), Ramón (2004), Herrera (1999), Torres (1996), George Psacharopoulos (1996), Schiefelbein, E. (1991),
- Respecto a los estudios de las políticas educativas en este periodo de la historia del país nos apoyamos en Montañez y Vanegas (1998) y Gómez Trujillo (1998), López Ramírez (1998) y Ocampo (2002)
- Sobre la inversión destinada a la educación rural y sus resultados acudimos a los informes ejecución presupuestal del Ministro de Educación y las estadísticas educativas del Ministerio, del DNP, Perfetti (2003), PREAL (2003) y Sarmiento (2001)
- En lo referente al modelo de desarrollo neoliberal consultamos a Chonchol (1999), Miñana y Rodríguez (2003), Pérez (1998), Lieberman (1993)

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a:

- Entrevista 1: Bachiller pedagógico. Licenciada en Básica Primaria U. Javeriana. Post grado en Educación personalizada U. Católica de Manizales. Actualmente Directora de Escuela Unitaria de una vereda del municipio de Sutatenza, Boyacá Entrevista realizada el 14 de Noviembre de 2006 .
- Entrevista 2: Tecnólogo en Producción y Locución Radial. Licenciatura en Educación Básica de la U. Javeriana, Post grado en Informativa y Multimedia. Curso en Escuela Nueva. Actualmente Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá. Entrevista realizada el 14 de Noviembre de 2006
- Entrevista 3: Maestro, normalista superior colegio el Salitre de Somondoco. 1972. Lic. Básica primaria a distancia de la U. Javeriana. Post grado en informática y multimedia. Pensionado con categoría trece. Actualmente Alcalde de municipio de Boyacá. Entrevista realizada el 14 de Noviembre de 2006
- Entrevista 4: Bachiller. Licenciado en Ciencias Sociales. Especializado en Gerencia Educativa. Actualmente Director de Núcleo Educativo en Municipio de Boyacá. Entrevista realizada el 14 de Noviembre de 2006
- Entrevista 5: Licenciado en Educación Básica Primaria con énfasis en literatura y español Universidad del Atlántico (2002). Escalafón 13. 30 años de docencia en zonas rurales. Actualmente Profesor de lenguaje y lectura en 4º y 5º grado en colegio de municipio de Bolívar. Entrevista realizada el 20 de Octubre de 2006
- Entrevista 6: Economista de la U. de Medellín. PhD de la U. de Londres. Ha trabajado en el Ministerio de Hacienda (1992). Vinculado al Centro de Estudios Cafeteros (2004) y actualmente director de fundación de la Federación Nacional de Cafeteros. Especialista en Educación Rural. Autor del Estado del Arte de la Educación rural en Colombia. Entrevista realizada el 21 de febrero de 2006

- Entrevista 7: Socióloga. Se ha desempeñado como: coordinadora nacional de Escuela Nueva por 9 años, directora de Universidad Abierta y a Distancia y Decana de Educación de la U. Javeriana, Viceministra de Educación (1986) gobierno de Belisario Betancourt, Coordinadora para America Latina de la Pastoral de la Infancia. Actualmente Directora de una Fundación dedicada a la promoción de la Escuela Nueva. Entrevista realizada el 14 marzo de 2006

4.2. Análisis de la información

Para este análisis usamos la triangulación para verificar y contrastar la información recogida dentro de cada una de las categorías que habíamos construido. A partir de este acervo de resultados, quisimos dar respuesta a la pregunta de investigación. Se conservaron así mismo los ejes de análisis ya propuestos en la matriz previamente presentada.

A lo largo de la investigación se hicieron ajustes. En la categoría “Modelos de educación rural” se incluyeron la Escuela Graduada, la Escuela Unitaria, ACPO, las Concentraciones de Desarrollo Rural, la Aceleración del Aprendizaje, el Servicio de Educación Rural y el PER, que no habían sido contemplados en la propuesta de investigación dado que en la medida que estudiábamos el modelo de Escuela Nueva, se hizo pertinente exponerlos brevemente. A su vez se descartó el SAT dado que su población objetivo eran los jóvenes y adultos que querían continuar su Educación Básica Secundaria y Media en el área rural sin abandonar sus actividades productivas ni sus comunidades.

En lo referente a las entrevistas también hubo cambios debido a que la fase de hacerlas se trasladó del primer semestre de 2006 para finales del segundo semestre de ese año. Por razones diversas, no se pudieron hacer las entrevistas a las directivas de FECODE, ni al rector de la U. Pedagógica ni al gobernador de Boyacá. En su defecto se consiguieron entrevistas con una ex viceministra, Un fun-

cionario de la Federación Nacional de Cafeteros y a un grupo de maestros rurales en Bolívar y Boyacá así como a directivos de núcleos educativos en Boyacá.

5. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

“Hablando en cifras simples, estas reformas han significado que mientras en el año 2001, de cada cien pesos de impuestos que recaudaba la Nación se transferían 43 pesos a las regiones para financiar la educación, la salud, el agua potable y el saneamiento básico; en el año 2007 se están transfiriendo 33 pesos y en el año 2016, se transferirán 27 pesos. Esta tendencia perversa en la financiación de los servicios sociales es lo que ha significado que entre 2002 y el 2008 las regiones dejen de recibir más de 27 billones de pesos”

(Carta abierta al Sr. Presidente de la Republica, Mayo 25 de 2007. FE-CODE. El Tiempo. Domingo 27 de Mayo de 2007 pagina 1-14 Nación).

En esta parte de la investigación vamos a hacer un recorrido histórico sobre la evolución de la Educación Básica Rural en Colombia hasta el inicio de los gobiernos neoliberales. La hemos dividido en dos momentos. El primero abarca el periodo de la Colonia hasta fines del siglo XIX, en donde a pesar de ser una sociedad mayoritariamente rural, el tema no presentó ninguna relevancia. En un segundo momento daremos un vistazo a los primeros 50 años del siglo pasado, destacando los intentos de reforma liberal para desembocar en el Frente Nacional. Este análisis documental nos permitió constatar lo acertado de nuestra pregunta de investigación sobre cómo a lo largo de estos años como Nación, se han repetido discursos y propuestas de solución a la cuestión de la Educación Básica Rural sin que su implementación haya traído los resultados prometidos para la población rural.

5.1. Durante la colonia

A juicio de Aline Helg (2005), no es mucho lo que los autores colombianos han escrito en lo que respecta a la historiografía de la educación en Colombia sobre este periodo. Han sido autores como Jane Meyer Loy (1979) y Frank Safford (1989) quienes han abordado el tema.

Durante el período de la Colonia la ley obligaba a los encomenderos a organizar y financiar las escuelas de la encomienda para los indígenas donde se enseñaba...“español, la religión y algunas habilidades manuales” (Helg, 2005:18). Para los niños de los criollos y algunas familias indígenas de alto rango existían las escue-

las elementales privadas con matriculas pagadas por los padres de los alumnos. El permiso de enseñar lo daba la iglesia (debían poseer origen español y aptitudes morales). Allí se... “impartían lecciones de lectura, de escritura y de aritmética, según la tarifa pagada por los padres; el acento principal estaba en el catecismo y la religión” (Ibídem)

Para una sociedad rural, como la neogranadina, era un desequilibrio que la mayoría de los establecimientos estuvieran en las ciudades y pueblos importantes. Urrutia (1979) citado por Helg, dice que en 1700, en Bogotá, cada barrio disponía de una escuela elemental mientras que... *“El campo se encontraba desprovisto de establecimientos escolares y el analfabetismo era allí prácticamente total” (Ibídem)*

*“Las órdenes religiosas dispensaban la enseñanza de la religión y español en las escuelas de los monasterios en los que se **adiestraban** (negrilla nuestra) a los hijos de la élite indígena para ingresar al bajo clero” (Ibídem).* La secundaria estaba en manos de los religiosos: jesuitas, dominicos y franciscanos. Solo los descendientes de españoles... *“capaces de probar su pureza de su sangre tenían acceso a ellos” (Ibídem).* Estos colegios estaban ubicados en Bogota, Cartagena, Mompox, Pamplona, Tunja, Medellín, Buga y Pasto. Sólo había dos universidades, la de los jesuitas y la de los dominicos, y se impartía Derecho, Filosofía y Teología. *“Los estudios de Medicina, Matemáticas y Ciencias solo se introdujeron en el siglo XVIII” (Ibídem)*

Podemos resumir que para este periodo, la educación de los niños y niñas en la zona rural no era una prioridad de la corona española. Estaba delegada, en virtud del patronato real en manos de las órdenes religiosas y de los encomenderos. Había una clara opción por la educación de la elites criollas en los centros urbanos. Los intereses de las órdenes religiosas estaban claramente dirigidos a formar sus futuros miembros.

5.2. A partir de la Independencia

Sólo hasta la Independencia, se inician algunas reformas en la educación, reforma que ya muestra lo que será la brecha entre lo rural y lo urbano. En 1821, el primer gobierno del General Santander, se decreta el...“*establecimiento de escuelas elementales para varones en las ciudades y pueblos de más de 100 familias y la apertura de una escolita para hombres y mujeres en cada convento*” (Helg, 2005:20) y comprendía lectura, escritura, aritmética, gramática, religión, moral e instrucción cívica. El decreto no ordenaba que fuera gratuita ni se asignaron partidas para financiarla por parte del Estado, por lo que el decreto tuvo pocos efectos reales. Por causa de las guerras, el presupuesto era pobre y la educación quedó dependiendo de las capacidades de cada región. Quince años después de este decreto, en 1835, solamente...“*el 8,7% de la población en edad escolar iba a la escuela*” (Safford, 1976, citado por Helg, 2005:20)

A la llegada de los gobiernos liberales (Jose Hilario López 1849-1853) y la posterior hegemonía de 1860 a 1880, se intentó desarrollar una sociedad laica, federalista y liberal. Para los liberales radicales, la educación era el mecanismo para...“*quebrar la influencia favorable a los conservadores que ejercía la iglesia*” (Helg, 2005:23). Con esta estrategia, los liberales esperaban...“*formar una generación adicta a las ideas liberales que votaría más tarde por ellos*” (Ibídem). Una vez más nos estrellamos con la misma limitación. El decreto de libertad total de enseñanza, del gobierno de José Hilario López, no estuvo acompañada de los recursos para implementar escuelas públicas. Sólo a partir de 1865 se crearon nuevos impuestos para financiar la educación pública (0.1% sobre propiedad raíz, una tasa de 1.5% sobre el valor de muebles e inmuebles). Para 1879 la nación asignó el 4% del presupuesto a la educación (\$200.000), de los cuales \$40.000 fueron para la U. Nacional (Helg, 2005)

Helg resalta el trabajo de Dámaso Zapata en Santander, quien estableció el censo de las escuelas, de alumnos y de niños en edad escolar en la región. Mejoró la in-

fraestructura y fundó escuelas rurales. Creó los inspectores escolares y divulgó las pedagogías de Pestalozzi y Froebel (Helg, 2005:24).

En 1870, bajo la presidencia del General Eustorgio Salgar, esta reforma alcanzó dimensión nacional (Ley 2 de 1870 y el Decreto Orgánico del 1 de noviembre de 1870). Se definió la educación como... *“una función del Estado y como una obligación de los padres con sus hijos”* (Ibídem). Esta reforma rigió hasta 1886.

El Decreto estableció tres grandes sectores de acción: enseñanza, inspección y administración (Art.3). Creó por primera vez una Dirección General de Instrucción Pública, adscrita al Ministerio del Interior (Art. 5 al 8) y se le dieron las funciones de formular los programas de enseñanza, fijar textos y publicarlos, organizar bibliotecas escolares, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones (Art. 9)

Se definieron como funciones de la escuela... *“formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i humanizadora de una sociedad republicana i libre”* (Art. 29),... *“el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo”* (Art.30), y... *“elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instrucción”* (Art. 31). Respecto a la educación religiosa establece una separación de competencias al afirmar que... *“no es competencia del gobierno sino de los ministros religiosos”* (Art. 36)¹³.

Al definir los contenidos de la enseñanza de la escuela elemental hace una diferencia en lo que será currículo para varones (Art. 38-45) y el de las escuelas de niñas en la que... *“no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las es-*

¹³ *“El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”*.

escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instrucción pública” pero se abordara... “la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres”. (Art.49)

El lo referente a la formación de los maestros, se ordena crear una ESCUELA CENTRAL en la capital de la Unión... *“para formar directores de escuelas normales que habrá en cada Estado” (Art. 114) y la creación de Escuela Normal en cada Estado...“con el objeto de formar maestros idóneos que rejen las escuelas elementales i las superiores” (Art. 132).*

El decreto define que es responsabilidad de la Unión, los Estados y los Distritos el sostenimiento de la educación pública (Art. 249-254). A pesar de las especificidades de la ley con respecto a la educación en el ámbito urbano, cuando llega al tema de la escuela rural, en un país que continua siendo mayoritariamente rural, el decreto es decepcionante. En el artículo 257 dice *“En los caseríos que disten mas de tres kilómetros de la cabecera del Distrito i en los cuales se encuentren mas de veinte niños en estado de concurrir a la escuela primaria, se establecerá una escuela rural. Estas escuelas serán permanentes, periódicas, o ambulantes, según lo exijan las necesidades de la población, los recursos de los Estados, o las circunstancias locales. La enseñanza en dichas escuelas abrazará solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales”.* (Subrayado nuestro). En otras palabras la educación rural no es una prioridad que ordene el gasto público, sino que sigue dependiendo de la voluntad de los gobernantes a la hora de definir las inversiones de los recursos.

En el Art. 258, suaviza lo dicho en el anterior y deja en el Director de la Instrucción Pública la facultad...*“para emplear cualquier otro sistema que dé por resultado la difusión de la instrucción primaria elemental en todos los caseríos i lugares apartados de la cabecera de los Distritos”.*

Sin embargo, donde hubo voluntad política, esta legislación trajo avances en ma-

teria de educación pública primaria. En Cundinamarca, donde fue nombrado Dámaso Zapata¹⁴ como director de Instrucción Pública, después de su éxito en Santander... “los escolares pasaron de 3.594 en 1872 a 16.489 en el año siguiente” (Zapata, 1961 citado por Helg, 2005:25) lo que equivale a un crecimiento del 458%. Para 1875 la asistencia a primaria era del 18% (Safford, 1976 en Helg, 2005:25), para el periodo comprendido entre 1836 y 1897 (Cuadro 1) se multiplicó por cinco como lo muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 1

Evolución de los alumnos inscritos en la escuela primaria. Colombia. Educación pública y privada por sexo 1836-1897. Años seleccionados

año	Publico			Privado total	Total general
	niños	Niñas	total		
1836	19.990	1.177	21.167	4.903	26.070
1845	17.964	1.482	19.446	7.401	26.847
1852	15.553	2.668	18.221	3.716	21.937
1873	17.828	5.590	23.418	3.192	26.610
1881	38.723	32.341	71.070	n.d.	71.070
1890	57.870	41.345	99.215	n.d.	99.215
1897	71.452	58.230	129.682	7.800	137.482

Fuente: Helg, 2005:27

Con la Constitución del 86 se regresa al centralismo político y al régimen presidencial. Al presidente le corresponde “Reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional” (Art. 120). Sobre la educación pública dice que... “será organizada y dirigida en concordancia con la religión Católica” (Art. 41), Artículo que será retomado en la Ley 39 de 1903, Art. 1. Este papel de la Iglesia en la Educación se va a reforzar con la firma del concordato en 1887 y va a tener consecuencias negativas en los intentos de reforma y modernización de la educación y su extensión en las zonas rurales, como lo veremos más adelante.

14 Dámaso Zapata nació en Bucaramanga el 11 de diciembre de 1833. Hijo del Coronel Ramón Zapata, quien actuó en la campaña libertadora de 1819. Sus estudios universitarios los hizo en el Colegio de San Bartolomé. Se graduó como abogado en 1856. Fue el principal impulsor en el Estado Soberano de Santander, de la Reforma Instruccionista que unificó el sistema educativo nacional en sus niveles primario, secundario y universitario. Participó en la creación de las Universidades Nacional y Externado de Colombia. En la administración del Presidente Eustorgio Salgar, Don Dámaso se convirtió en el ideólogo de la Ley 2a. de 1870, mediante la cual se organizó la instrucción pública y se fundaron las Escuelas Normales en las capitales de los Estados. Murió en 1888.

Resumiendo, con la Independencia se fortalece la escuela urbana, pero sus progresos se vieron afectados por las permanentes guerras que se vivieron en el período en referencia. La presencia de los liberales en el poder, significó un intento de sacudir el influjo de la Iglesia y promover una sociedad laica, donde la escuela sería uno de los instrumentos más propicios. Estos intereses se vieron nuevamente truncados por la falta de recursos del presupuesto. Para fines del siglo XIX, se le otorga a la educación el carácter de función del Estado y se introducen las nuevas pedagogías presentes en Europa. Se le da una nueva forma administrativa a la Dirección de Educación y se reformula el papel de la educación, haciendo diferencia entre educación para varones y para mujeres, Se hace una apuesta por la capacitación de los docentes.

Estos avances, significativos en el ámbito urbano (cobertura, calidad y metodologías), no llegaron a las regiones rurales, donde la legislación acepta que se de una educación de segunda calidad.

En los inicios del siglo XX

El siglo XX se inicia con curiosas coincidencias con el inicio del siglo XXI. En medio de la guerra de los mil días (1899-1902), el dictador Rafael Reyes (1904-1909) de origen conservador, convoca gentes de todos los partidos (partido de la Unión Republicana) con el interés de modernizar el Estado al modelo de México (Porfirio Díaz). Para esto contrató expertos americanos y europeos, buscó la inmigración, y abrió el país al capital extranjero, buscó la integración nacional expandiendo las vías férreas, reformo la división política: 14 departamentos y 8 intendencias y territorios de misiones. Creó el ministerio de Instrucción Pública. El Estado fijaba las políticas y a los departamentos les correspondía financiarlas y organizarlas.

En este periodo se crearon tres grandes centros educativos en Bogotá: en 1904 se crearon el Instituto Técnico Central y la Escuela Normal Central de Instructores y en 1905 la Escuela Nacional de Comercio.

Durante el gobierno de José Manuel Marroquín (1900-1904) se expide la ley 39 de 1903, la primera que establece normas básicas para el sistema educativo en Colombia. Fue redactada por Antonio José Uribe, Ministro de Instrucción Pública. Respetando el concordato con la Santa Sede, hace una división de la educación en primaria, secundaria, industrial y profesional (Art. 2), dice que la educación primaria es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado (Art. 3). Que los Gobiernos Departamentales deben... *“difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de **la agricultura, la industrial fabril y el comercio**”* (Negrilla nuestra). Y que... *“Es obligación de los Municipios suministrar local y mobiliario para el funcionamiento de las escuelas urbanas y rurales”.* (Art.9)

Las posibilidades reales de la educación primaria estaba en los departamentos (que pagaba los maestros) y municipios (que aportaba los locales). La nación definía los programas y suministraba los materiales, que siempre fueron insuficientes (Helg, 2005:104). Sólo Bogotá pudo tener un desarrollo de lo mandado por la ley en lo que se refería a las escuelas nacionales.

La Ley fue reglamentada por el Decreto 491 de 1904. Para la educación primaria, se mantiene la diferencia de seis años para las zonas urbanas y solo tres para las rurales. En ambos programas (cuadro 2), rural y urbano, la religión tiene un papel preponderante y tiene como texto base el catecismo del jesuita Gaspar Astete. Como se ve en el cuadro siguiente, los contenidos son más comprimidos en la escuela rural y a su vez sólo incluyen parte del pensum de la primaria urbana.

Cuadro 2
Programa de las escuelas de primaria urbanas y rurales. 1º, 2º y 3er grado.
Decreto 491 de 1904:

Año	Asignatura	Rural	Urbana
1	Religión	Oraciones	Igual más historia del A. Testamento
	Lectura escritura	Vocales y consonantes, escritura sobre pizarra	Igual
	Aritmética	Números del 1 al 50 y 4 operaciones	Números del 1 al 30 y dibujo geométrico
	Otras	Cívica	
2	Religión	Catecismo Astete partes I y II	Igual más Historia del A.T.
	Lectura escritura	Lectura de corrido, escritura con pluma sobre papel	Lectura de corrido, escritura sobre pizarra.
	Aritmética	Las 4 operaciones y números hasta 1.000	Las 4 operaciones y números hasta 5000
	Otras	Geografía	Dibujo geométrico, ciencias naturales, canto y gimnasia.
3	Religión	Catecismo Astete partes III y IV, historias bíblicas	Catecismo Astete parte III, Biografías del A.T.
	Lectura escritura	Lectura de textos, escritura de frases	Lo mismo más escritura con pluma, gramática y ortografía.
	Aritmética	Las 4 operaciones con fracciones y decimales	Las 4 operaciones y números hasta 10000, decimales.
	Otros	Geografía	Dibujo geométrico, Geografía, historia patria, historia natural, canto y gimnasia.

Fuente: Helg, 2005: 56

Otro elemento interesante es que para definir dónde termina lo rural y dónde empieza lo urbano, el criterio era la distancia: *“Urbano si se encontraba situada en una ciudad o cabecera de distrito; rural si se hallaba localizado a más de tres kilómetros de toda ciudad o cabecera”* (Helg, 2005:48)

Con este programa...“se cumplía la misión principal de la escuela rural: los **campesinitos** (Negrilla nuestra) conocían las letras, los números, sus oraciones; tenían algunas nociones de religión y comportamiento social, todo adquirido en un tiempo muy corto. Habían aprendido a escribir su nombre y aún más, si la maestra disponía de pizarras, si no, solo los alumnos a los cuales los padres habían podido procurar el material necesario, los más despiertos o los preferidos de la maestra, lograban superar este estado de alfabetización superficial”. (Helg, 2005:58)

Durante este periodo se pasa de... “17% de alfabetizados en 1912 a 32.5% en 1918” (Helg, 2005:35). En términos de los departamentos los de más altos nivel eran Valle, Caldas, Atlántico, Antioquia, Meta y San Andrés y los más bajos Santander del Sur, Bolívar y Cauca.

Si hablamos de los docentes, la cosa no mejora. La preparación de los docentes que enseñaban en las escuelas rurales era precaria. Esta realidad estaba asociada a asuntos como el salario y las condiciones de vida en las veredas más remotas de los centros urbanos. Del total de maestros, 45% eran varones, y de estos solo 37% tenían diploma de escuela normal. Los otros habían estudiado en colegio o seminario. 56% de las mujeres eran normalistas.

El intento de reforma en el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926), con la misión alemana, fue una forma de respuesta al debate de los años anteriores sobre... “*la debilidad de la raza colombiana*” (Helg, 2005:116). La propuesta de reforma tuvo que enfrentar no solo el miedo de la Iglesia de perder el control de la educación que le daba el Concordato, sino la miopía de las elites que seguían usando al Estado para mejorar la calidad de la formación de sus sucesores. Después de haber perdido la posibilidad de contar con la misión belga, se llegó a una formula de una misión alemana con pares colombianos¹⁵. El proyecto de ley estuvo redactado en agosto de 1925 pero fue rechazado por la Cámara de Representantes. La segunda

¹⁵ Emilio Ferrero para la reforma universitaria, Gerardo Arrubla para la enseñanza primaria y normal y Tomas Rueda Vargas para la secundaria.

propuesta de reforma tuvo la previsión de ser revisada por el arzobispo de Bogotá y por el jesuita Félix Restrepo quien dio aprobación a la formula “*educación obligatoria, pero escuela libre.*” Frente a esta sumisión a la Iglesia, renunció Rueda Vargas y... “*el proyecto de ley chocó esta vez con al oposición liberal.*” (Helg, 2005:119) Los alemanes regresaron sin lograr su cometido.

De este periodo son notables: la reforma de la Escuela Normal de Varones de Tunja (con Julio Sieber en 1926) y la creación en 1927 del Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá (con el equipo alemán dirigido por Francisca Radke). Desafortunadamente para la educación primaria rural este esfuerzo no produjo frutos dado que las mujeres que estudiaban allí nunca fueron maestras en el campo. Usaron el Instituto (que después fue la Universidad Pedagógica Nacional) para mejorar su estatus. Terminados sus estudios... “*se casaban rápidamente y cesaban toda actividad profesional... o se dedicaban a enseñar en los medios sociales acomodados; las diplomadas que efectivamente llegaban a ser maestras de escuela primaria eran la excepción.*” (Helg, 2005:127)

Cuadro 3.
Salarios de maestros de primaria urbanos y rurales
Por departamentos. 1924

Departamento	Urbano	Rural	Departamento	Urbano	Rural
Antioquia	50	30	Huila	37	27
Atlántico	66	34	Magdalena	50	27
Bolívar	n.d.	n.d.	Nariño	29	23
Boyacá	32	13	N. de Santander	n.d.	n.d.
Caldas	51	27	Santander	28	16
Cauca	n.d.	n.d.	Tolima	61	27
Cundinamarca	49	27	Valle	36	32

Fuente: Senado de la Republica de Colombia, Proyecto de ley orgánica de la Instrucción pública 1926. Pág. 41 citado por Helg, 2005:52

Los salarios de los maestros se constituían en otro desestímulo para ejercer la pedagogía en las zonas rurales (cuadro 3). El cuadro siguiente lo ilustra muy bien. Departamentos como Tolima, Magdalena, Atlántico, Boyacá o Caldas, los salarios

urbanos caso doblaban los rurales. Sólo Valle y Nariño la diferencia era menor al 20%

Cuadro 4.

Comparación de algunos parámetros de la escuela Rural y la Urbana. (1931)

Escuela Urbana	Escuela rural
Seis años (2 elementales, 2 medios 2 superiores)	Tres años de estudio
Funcionaban para niños y niñas	Alternaban: tres días para los niños y tres para las niñas
Una escuela urbana en cada cabecera de distrito con los 2 años de elemental	Una escuela rural a más de tres Km de la cabecera y con más de 20 niños en edad escolar
Población urbana 18%	Población rural 82% en poblaciones de menos de 5.000 habitantes
1931: 47,8% va a la escuela urbana	1931: 52.2% va a la escuela rural

Fuente. Elaborado con base en datos de Helg, 2005.

Pero no sólo era cuestión de salarios. Dado que la planta física era aportada por los municipios, lo más que se encontraba era una choza que debía ser usada por niños y niñas alternadamente, además del hecho de que las escuelas rurales solo cubrían tres años.

Posteriormente y con la Ley 56 de 1927 nace el Ministerio de Educación Nacional separado de las tareas de higiene y salubridad. Se le da el poder al Ministerio de nombrar a los Directores Departamentales de Educación. Recoge algunos temas de la misión alemana: prohibición del trabajo a menores de 14 años, examen de conocimientos elementales obligatoria a todos los nacidos después de 1926, obligación de los hacendados a proveer de espacio para escuelas de niños que vivían en sus tierras. Nada de esto tuvo efecto. (Helg, 2005:128). En el caso de los recursos asignados por la nación, en 1921 se destinaron \$80.000 pesos para suministros de materiales escolares para 350.000 alumnos que estudiaban en 5.300 escuelas rurales y urbanas. Cuatro años después, en 1925, el gasto fue de \$100.000

y se paso de 79.007 cuadernos a 455.600 pero seguía por debajo del \$1 por alumno (400.000 en todo el país) estipulado por el ministerio. Este material venia de Europa, llegaba por el río Magdalena y subía a Bogotá, de allí el Ministerio lo repartía a los departamentos y... “se agotaba en las cabeceras municipales”. (Helg, 2005:55). Una vez más las escuelas rurales quedaban por fuera de cobertura.

La tasa de deserción de la escuela seguía siendo un problema sin resolver. Entre 1918-1934 la media es de 17% en el curso de un año (Helg, 2005:50). Nariño, Cauca y Valle tenían mejores tasas, por debajo de la media nacional y la Costa tenía de 20%. Mientras se registraban 117.589 matriculas en primero, en sexto grado solo se matriculaban 3.183 para la escuela urbana y en la rural de 194,087 que se matriculaban en primaria, solo se registraban 23.342 en el tercero y ultimo año de la escuela (cuadro 5)

Cuadro 5.

Distribución de alumnos en primaria 1931.

Grado	Urbana	%	Rural	%	U+R	%
6	3183	1,79%	0	0,00%	3183	0,86%
5	7951	4,48%	0	0,00%	7951	2,14%
4	16046	9,04%	0	0,00%	16046	4,32%
3	29903	16,84%	23342	12,03%	53245	14,33%
2	50419	28,39%	63712	32,83%	114131	30,71%
1	70087	39,47%	107033	55,15%	177120	47,65%
Total	177589		194087		371676	

Fuente: MEN Memoria de 1932, Bogota. 1932 citado por Helg, 2005:49

Las escuelas estaban divididas en cuatro tipos: 1) Las escuelas rurales de veredas, 2) las escuelas primaria de las aldeas, 3) las escuelas urbanas de pueblos y ciudades de mas de 5.000 habitantes y 4) las escuelas privadas en poblaciones de más de 5.000 habitantes. Las escuelas rurales de veredas, estaban situadas en caseríos sin plaza ni iglesia, ordinariamente cruces de caminos o por el trazado de carreteras. Su construcción no se distinguía de las casas del lugar. En tierra fría era rectangulares... “de tapia, cubierta de paja y una sola puerta” (Helg, 2005:51). En tierra caliente era una choza cubierta de palma. Raras veces tenía dos habitaciones:

una para clase otra para la vivienda de la maestra. No era una edificación especial para enseñar y muchas veces la maestra, nombrada por el departamento, llegaba y no había escuela de ninguna clase, dado que la planta física correspondía al municipio, que... *“no era generalmente rico e invertía en mayor proporción, desde luego, en la escuela urbana del pueblo, frecuentada por los niños de la élite local”* (Helg, 2005:51).

La calidad de los maestros no había mejorado: en 1931, de los 3.849 maestros censados, 90% eran mujeres y el 90% de todo el magisterio no tenían formación pedagógica y la estabilidad de los docentes era poco frecuente. Con relación al género, en su informe a la gobernación, el instructor de educación pública de Antioquia retrata a la maestra rural así: *“Hija de campesinos, o de una familia del pueblo. Hizo un año o dos en el colegio, donde aprendió a bordar y hacer dibujos de colores vivos, a recitar el [catecismo] Astete, a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo, o es de una familia de persona influyente, obtiene alguna tarjeta de recomendación que se multiplican, memoriales en papel sellado y hasta intervenciones personales y obstinadamente constantes en oficinas del gobierno. Salen a la luz parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y que se yo más. Al fin obtiene por sorpresa y en gracia a las asiduidad una licencia y después una escuelita muy lejos, que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá que acercarse al centro”* (Departamento de Antioquia 1838:15 Citado por Helg, 2005:52). Ser maestra, a pesar de todo, se convierte en... *“la única posibilidad de no ser costureras ni de entrar en un convento”* (Helg, 2005:53). Con relación a la estabilidad de los docentes... *“Los pocos hombres que aparecen en las estadísticas estaban en general de tránsito por seis meses o un año quizás, en una escuela rural, el tiempo necesario para obtener el nombramiento en un establecimiento urbano”* (Helg, 2005:52). Para esta época de desarrollo industrial, el salario de los maestros no era un estímulo, si se tiene en cuenta que un obrero ganaba en Medellín \$12 mensuales. (Ospina, 1979)

En esas condiciones de salario, distancia y precarias condiciones de vida, la legislación no era rigurosa en el nombramiento de maestros. En principio debían tener diploma de escuela normal, pero por la falta de personal, el decreto 491 de 1904 en el artículo 5, definía que bastaba con cumplir las siguientes condiciones...“Buena conducta y profesar la religión católica. La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias. Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria y más especialmente su aplicación práctica”. (Art. 75 citado por Helg, 2005:53)

Vale la pena señalar que en 1933, en Boyacá, el instructor de educación pública, Rafael Bernal Jimenez, aplica los métodos de la por entonces llamada “Escuela Nueva”, tales como la supresión de la férula, los paseos y las clases al aire libre. (Helg, 2005).

El año de 1934 sucede la 2ª. Conferencia del Magisterio que se proponía una... “escuela primaria renovada, única, gratuita, obligatoria, democrática, selectiva y a la vez defensiva y humanizadora” (Educación 1934:322 en Helg, 2005:143) y en ese mismo año Alfonso López Pumarejo es elegido presidente, y con un equipo de gobierno totalmente liberal definió lo que llamó la *Revolución en Marcha*, una propuesta socializante del Estado que sería... “la mejor arma contra el avance comunista” (Helg, 2005:146). Esta propuesta pasaba por tres reformas: “fiscal, agraria y educativa y por una revisión de la Constitución”. (Helg, 2005.146)

Podemos decir lo que más significativo de este periodo, que está marcado por la reforma de 1886, fue la consolidación de los centros de formación de maestros y maestras, la declaración de la educación primaria como gratuita y obligatoria, Sin embargo, dado que los costes los asumían los municipios y departamentos, solo Bogotá pudo cumplir con esa ley. En el ámbito rural el privilegio de lo urbano sobre lo rural se mantiene y se expresa en los seis años de escuela para las ciudades y solo tres para las rurales. En ambos currículos se ve la impronta del Concordato.

Hay avances reales en lo que se refiere a las tasas de alfabetización. Los bajos salarios, las dificultades climáticas y de acceso así como la dispersión de la población rural, hacen que los mejores maestros se queden en las ciudades y las zonas rurales siguen teniendo docente sin preparación. La misión alemana no tiene éxito por las presiones y temores de la Iglesia, pero quedaron la Escuela Normal de Tunja y el Instituto Pedagógico Femenino, que no logran impactar la calidad de la educación veredal sino que terminan mejorando la educación urbana.

En este período, en el departamento de Boyacá, se hacen ensayos de Escuela Nueva y la 2ª. Conferencia del Magisterio apunta a una escuela más flexible.

A partir del primer gobierno de López Pumarejo.

En su discurso de posesión, López Pumarejo hace una confesión: *“No tenemos maestros de primaria y segunda enseñanza, como no sea los que se forman con su propio esfuerzo, casos aislados, y no el fruto de un esfuerzo estatal sostenido, para difundir por toda la república un grupo de instructores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar”* (López. A 1979: 114, Citado por Helg, 2005:146) Era el reconocimiento de fracaso de las políticas formuladas durante todo el periodo como nación, no solo las conservadoras, sino las que habían sido administraciones liberales.

El interés del primer gobierno de López Pumarejo se volcó a lo urbano que estaba en crecimiento acelerado. El desarrollo de las nuevas industrias, el crecimiento del comercio y del transporte, demandaban una nueva clase de operarios (gerentes, técnicos, contadores, funcionarios) y para esto se hacía necesaria una nueva educación. Pero los peones y los campesinos no fueron favorecidos con esta revolución. Para poder implementar una educación acorde con las exigencias de la industria era necesaria una reforma educativa donde el gobierno central tomara el con-

trol de las escuelas normales, acelerara la “*construcción de nuevas escuelas*” y se “*subsidiara los restaurantes escolares*”. (Helg, 2005: 148)

Luís López de Mesa¹⁶ fue el primer Ministro de Educación del primer gobierno de López Pumarejo y su interés estuvo en aumentar la cobertura. Para alcanzar esta meta se crearon nuevos impuestos (sobre la propiedad raíz y sobre el tabaco). Con la Ley 12 de 1934 se previó que a partir de 1936 el 10% del presupuesto fuera para la educación, disposición que solo se cumplió treinta años después. Sin embargo, un hecho positivo fue que se paso de 2.6% del presupuesto destinado a educación en 1934 a 8.2% en 1938.

Lo más destacado del Ministro López de Mesa fue la creación de la *Comisión de Cultura Aldeana y Rural*, inspirada en los modelos de México y España. Estaba conformada por 5 expertos en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología y tenía como objeto examinar las necesidades educativas. “*La escuela sería el centro de la acción gubernamental tendiente a mejorar las condiciones de vida del campesinado*” (Helg, 2005:153). El proyecto incluía, “*banda de música, proyector de cine y receptor de radio*”. Esta comisión desapareció a los seis meses de creada, con la llegada de Darío Echandía al ministerio. Jorge Zalamea, director del equipo de Nariño, de la Comisión Aldeana, hace una afirmación tajante en su monografía sobre Nariño, Dice que el pueblo rural... “*no solicita escuela... no la necesita y no le servirá de nada*”. (Zalamea, 1936. citado por Helg, 2005:154)

16 Nació en Azuero, hoy Don Matías, octubre 12 de 1884 y murió en Bogotá, octubre 18 de 1967. Se graduó de bachiller en el colegio de San Ignacio, en Medellín, y en 1907 se trasladó a Bogotá para estudiar medicina en la Universidad Nacional, donde se graduó en 1912. En 1934, durante la administración de Alfonso López Pumarejo, fue nombrado ministro de Educación. Desde este cargo impulsó su programa Cultura Aldeana, que recogía la idea de elevar el nivel cultural del pueblo colombiano a través de la educación en las zonas rurales. Creador de la Biblioteca de Cultura Aldeana, aspiraba a llevar a todos los rincones del país lo mejor de la cultura y la ciencia. Su interés fue de transformar el ámbito social y cultural de la comunidad, revolucionando sus hábitos alimenticios, de construcción, de vivienda, de vestuario y moblaje; civilizando sus costumbres recreativas, instaurando la práctica de la lectura y la discusión ilustrada Tomado de Biblioteca Luis Angel Arango. Biblioteca Virtual. Consultado el 20 de mayo de 2007. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/lopemesa.htm>

Para Gonzalo Cataño (1980) en su artículo "Sociología de la educación en Colombia", estos informes... *"enfaticaron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica (en las escuelas rurales de Nariño no había en 1932 ningún maestro graduado); en la carencia de materiales didácticos; en el estado deprimente de los locales escolares, y en la indigencia de los pocos estudiantes que asistían a las escuelas veredales. Ello llevó a los investigadores a afirmar que dadas las condiciones de extrema pobreza de la población y la inadecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades del medio rural, no existía una demanda real de educación en estas áreas del país"*. (Cataño, 1980:12)

Pero esta situación no solo se da en departamentos lejanos del centro de poder como Nariño o campesinos como el Huila, donde se realizaron estos estudios de la Comisión Aldeana. El estudio de Smith en 1944 sobre los alrededores de Bogotá, pagado por el Ministerio de Economía Nacional (hoy Ministerio de Hacienda) identificó carencias en la educación rural del mismo tenor de las denunciadas por los estudios de Nariño y Huila. En el municipio de Tabio, por ejemplo, a pocos kilómetros de Bogotá y en la misma sabana, el autor halló... *"que las escuelas de la localidad apenas lograban enseñar a un reducido número de niños los rudimentos de la escritura, la lectura y el uso de las cuatro operaciones aritméticas. La educación formal estaba tan poco extendida, que a pesar de que los peones y jornaleros eran más analfabetas que los propietarios y los trabajadores independientes, ella no lograba constituirse en un elemento de diferencia dentro de la comunidad. Su valor era tan pobre que los adultos no la percibían como un ingrediente de la estratificación social de Tabio"*. (Smith et al. 1944, citado por Cataño, 1980:13)

De este periodo podemos rescatar como positivo el éxito en la creación de bibliotecas (674 según censo del MEN). Otro logro para destacar fue que todos los departamentos tenían al menos un médico y un dentista escolar (menos Huila y Nariño) y Bogotá tenía 18 médicos, 18 dentistas y 29 auxiliares (Helg, 2005: 155). En 1935 se adoptó el programa de Sieber de las Escuelas Normales Rurales. Dicho programa estaba abierto a jóvenes que hubieran terminado la primaria y tenían dos

años de internado para su preparación. Se crearon, una en Bogotá y otra en Santa Marta con 50 alumnas becadas. Sin embargo, el efecto de estas escuelas en la educación rural fue similar al del Instituto Pedagógico Femenino, dado que una vez terminado, las alumnas se instalaron para enseñar en escuelas urbanas. La explicación a este fenómeno, además de las pésimas condiciones de vida de las maestras rurales, fue que ellas se... *“encontraban instaladas en locales tan agradables y provistos de equipos tan modernos que las jóvenes que egresaban no tenían ningún deseo de enseñar en una escuela rural”*. (Helg, 2005:158)

Por este mismo año se oficializó lo que había sido una experiencia del Gimnasio Moderno con los *Centros de Interés* para la enseñanza primaria, inspirados en la propuesta del médico y pedagogo belga Decroly. Los cuatro primeros años estaban divididos así: Primer año: vida familiar y escuela. Segundo año: vida de la aldea, del barrio o de la ciudad. Tercer año: el municipio y el departamento. Cuarto año: Colombia. Partía de las necesidades del niño/a y las observaciones de la realidad que se realizaban... *“gracias a paseos, excursiones y visitas a lugares públicos”*). Esta propuesta no fue aplicada por la oposición de la iglesia, por el comodismo de los profesores y por la llegada de Darío Echandía al Ministerio quien tenía otras prioridades (Ibídem), aplazando la difusión del modelo escolanovista en el ámbito de la escuela pública a nivel de todo el territorio nacional.

En 1936 asistimos a la reforma constitucional que extiende el voto a todos los varones de 20 años, elimina toda referencia al catolicismo como religión oficial y se garantiza la libertad de enseñanza, bajo la inspección del Estado. (Acto legislativo No. 1, 1936. Art. 14). La reacción de la iglesia no se hizo esperar. Entre 1934 y 1938 se crearon 60 nuevos colegios confesionales. Para 1938, 29 congregaciones dirigían 207 colegios con 45.500 jóvenes de ambos sexos y se creó la Confederación de Colegios Privados Católicos. (Helg, 2005)

Para enfrentar el problema de la falta de calificación de los maestros, el Dr. Echandía introdujo un examen para definir la categoría del docente de primaria que

terminó “legitimando” la baja calidad de los maestros rurales, pues quedaron en el último eslabón de la cadena. En 1935 había 10.604 maestros de primaria oficiales y solo 27% eran diplomados. Del total de maestros, el 52% enseñaban en las escuelas rurales (4987 mujeres y 527 hombres) y sólo el 6% eran diplomados. A juicio de Helg... *“para los docentes sin diploma, y en particular para los maestros rurales, este examen significó frecuentemente una legalización de su empleo...obtuvieron una nota baja, pero de todas maneras quedaron en la última categoría del escalafón docente, lo que experimentaron como un promoción”*. (Helg, 2005:169)

Este panorama de la educación rural mostraba la delicada situación de la educación en una Colombia que en 1938 seguía siendo rural. Solamente el 18% de la población vivía en ciudades de más de 5.000 habitantes y de estos, solamente 4 ciudades tenían más de 100.000 habitantes: Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali. (Helg, 2005)

En la última década de la primera mitad del siglo pudimos apreciar un crecimiento importante de la educación urbana que se identifica con la urbanización de la sociedad en este periodo de nuestra historia¹⁷. Mientras en el periodo de 1945-1957 la población aumentó en 36%, en la primaria el número de matriculados creció en 104% (82% sector público y 498% el privado). En lo urbano el sector oficial creció 111% y el privado 537% y en el rural solo el 57%. En 1950, el 37% de los niños entre 7-14 estaban matriculados, en 1953 el 44% y el 1957 el 47% (Helg, 2005), un avance de diez puntos en 7 años. Los datos también nos permiten apreciar como la educación privada era absolutamente urbana (cuadro 6). Mientras en la ciudad representa el 25,04% en el campo, las escuelas privadas solo son el 0,88% del total.

Entre 1945 y 1955, los departamentos asumieron entre el 86% y el 87% de los gastos de la enseñanza primaria, con diferencias entre uno y otro que iban de \$24 a

¹⁷ Entre 1938 y 1964 la población urbana aumento en 500% y la rural solo en 35% (HELG.2005:196)

\$50 por estudiante/año (Helg, 2005). En 1947, Joaquín Estrada Monsalve revive la Ley 56 de 1927 que ordena a los propietarios de haciendas abrir escuelas primarias para los hijos de sus trabajadores. Lo mismo para las empresas agrícolas, minas, petroleras debían abrir escuelas y pagar el maestro para grupos de 40 niños. (Helg, 2005)

Cuadro 6.

Crecimiento poblacional y crecimiento urbano. 1945, 1950, 1953 y 1957

año	urbana			rural		
	publica	privada	total	publica	privada	total
1945	296.455	32.703	328.158	347.053	3.175	350.228
1950	359.882	48.740	408.622	398.274	1.598	399.872
1953	458.534	147.185	605.719	464.674	2.143	466.817
1957	622.934	208.169	831.103	545.454	4.753	550.187
Incremento	111%	537%	153%	57%	50%	57%
Crecimiento poblacional 1945-1957				36%		

Fuente: Helg a partir de los datos de I. Lebot. 2005:196

En cuanto a la de deserción escolar tenemos que *“En 1951 solo el 0.6% llegaba a cuarto año en la escuela rural”* (Helg, 2005:251). En el campo se daban dos tipos de escuela: la alterna rural de dos años y la rural de cuatro años. En 1957 las escuelas que ofrecían educación primaria de 4 años eran solo el 4.1% de total de las escuelas (Cuadro 7).

Cuadro 7.

Total de escuelas rurales con los 4 años.

Años de 1945 y 1957.

Año	Total de escuelas rurales.	Total de escuelas con 4º año.	%
1945	6.933	199	2,1%
1957	10.960	441	4.1%

Fuente: Lebot, 1978:179 citado por Helg, 2005:251

Para el año 1951, el total de los alumnos de escuela primaria rural superaba al de matriculados en la urbana pero los niveles de abandona de la escuela en los cuatro primeros años era considerablemente más alto en el campo que en la ciudad (cuadro 8). Mientras en la ciudad llegaban a cuarto grado 35.956 que representaban el 9,77% de los matriculados urbanos, en el campo los matriculados en cuarto eran menos de uno por ciento (2.574) de los que se habían matriculados.

Cuadro 8.

Distribución de alumnos en primaria 1951.

Grado	Urbana	%	Rural	%	U+R	%
5	23952	6,51%	0	0,00%	23952	2,97%
4	35956	9,77%	2574	0,59%	38530	4,78%
3	65098	17,69%	22332	5,11%	87430	10,85%
2	107363	29,17%	138787	31,73%	246150	30,56%
1	135722	36,87%	273744	62,58%	409466	50,83%
Total	368091		437437		805528	

Fuente: MEN 1951. Memoria de 1950-51, Bogota, en Helg, 2005:49

Al final de este periodo de la historia de la educación rural en Colombia, a juicio del profesor Robert Arvone (1978) en su trabajo titulado “Políticas Educativas Durante El Frente Nacional 1958-1974”, no se muestran avances en el sentido de convertir la educación en motor de cambios sociales y de movilidad social¹⁸. Para él... *“En 1958, al comienzo del Frente Nacional, la educación en Colombia era una institución social al servicio de los intereses de las élites dominantes y de los grupos de clase media...Al final de la administración Rojas Pinilla, más del 50% de la juventud del campo, permanecía marginada del sistema escolar. La expansión educativa que ocurrió durante los años 1953-1957 se dio en su mayor parte en el sector privado y a nivel de la educación secundaria”*. (Arvone, 1978:9)

18 Un ejemplo de esto es la escala salarial asociada al número de años en la escuela. En 1963 y 1966, el salario promedio por hora de una persona sin escuela era de \$1,92, aproximadamente; para una persona con 5 años de escuela, \$5,08; para una persona con 11 años, \$16.08, y para una persona con 16 ó 17 años de escolaridad, \$25,44. (Arvone, 1978: 13)

Recapitulando, Este periodo se caracteriza un por un apoyo decidido a la educación urbana orientada a apoyar la industria naciente. Se amplía la cobertura urbana: se construyen nuevas escuelas, se reforman las Normales y se subsidian los restaurantes escolares apoyados en los nuevos impuestos al tabaco la propiedad. Se designa el 10% de presupuesto a educación pero solo se llega al 8.2%. En el campo rural se destaca la Comisión de Cultura Aldeana y Rural que dejaron establecidas bibliotecas escolares y la institución de los médicos y dentistas escolares. Dentro del modelo escolanovista, se implantan los Centros de Interés pero sufren un revés por presiones de la Iglesia y el cambio de Ministro de Educación. En este periodo se fortalece la educación confesional de la Iglesia católica y surge CONACED, Se introduce el examen para clasificar a los maestros oficiales y se establecen las categorías. Hay un incremento de los matriculados superior al incremento demográfico. La deserción escolar continua elevada y la mayoría de las escuelas rurales no llegan al cuarto año.

Frente Nacional.

Durante el Frente Nacional se produjo un mejoramiento sustancial de cobertura educativa y de contenidos para lo urbano y se acentuó la diferencia con lo rural. El número de estudiantes aumentó de forma significativa entre 1958 y 1974. En 1958, el número de estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar rondaba el 1.700.000. Para 1974, superaba los... *"5.000.000 estudiantes matriculados y 38.000 escuelas, atendidas por cerca de 200.000 maestros"* (Arvone, 1978:10). La matrícula de primaria... *"pasó de 1.493.128 a 3.844.128"* (Ibídem). Las matriculas en primaria pasaron de 1.493.128 a 3.844.128 en el mismo periodo, la educación secundaria aumento seis veces y los estudiantes de universidad pasaron de 20.000 a 138.000. (Ibídem)

Pero, a juicio de Arvone, la brecha urbano/rural seguía. El analfabetismo promedio en 1964 era de 25%, pero subía al 41% en la zona rural contra 15% en la zona urbana (Arvone, 1978:13). Detrás de estas cifras estaba el hecho de que en las zo-

nas rurales, la cantidad promedio de educación alcanzada por la población era de dos años frente a los cinco años en la ciudad (Arvone, 1978:14). Para 1970, el 40% de los niños campesinos no asistía a la escuela, en contraste el 22% en la ciudad. (Ibídem)

Otro fenómeno que Arvone trae para ilustrar esta brecha es la retención escolar. La deserción en la zona rural para 1964 seguía siendo dramática. Solo el 3% terminaba la escuela rural (Arvone, 1978:14). Para 1970 se logra un avance al pasar a una retención del 10%, que sigue siendo muy bajo comparado con los niveles urbanos donde se alcanza el 52%. Como elemento explicativo tenemos que solo el 9% de las escuelas rurales ofrecían primaria completa en 1970 (Ibídem)

El abandono de las áreas rurales no era igual en todas las regiones del país. En 1970-71, la División de Educación Primaria hizo un estudio de escuelas incompletas (menos de 5 años) y encontró los siguientes porcentajes de escuelas incompletas por departamento: Tolima 99%, Cauca 89%, Atlántico 70%, Risaralda 67%, Meta 62% Norte de Santander 99%. Podemos decir que si hay voluntad de los padres para enviarlos a las escuelas a pesar de las distancias, de la falta de recursos económicos, solo que no hay donde seguir estudiando.

Y sobre el estado de las escuelas, Arvone cita los resultados de un equipo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja realizado entre 1970-71 en el que se examinaron las escuelas rurales de Boyacá, un departamento rural por excelencia, arrojaron que... *“más de las tres cuartas partes de la población, tenía sólo un salón de clase. Con pocas excepciones, las escuelas carecían de electricidad, agua corriente, o servicios sanitarios. Una escuela típica que fue visitada por los investigadores, se componía de un salón, con el piso sin pavimento y 47 estudiantes en tres grados distintos estudiando al mismo tiempo. Los esfuerzos de los maestros se encaminaban a lograr que los estudiantes realizaran tareas rutinarias, mientras mantenían una apariencia de orden. Otra escuela en mejores condiciones tenía un receptor de TV., dos maestros, cuatro grados y 55 estudiantes. El*

aprendizaje era mínimo, y además se transmitía información equivocada". (Arvone, 1978:16)

En lo referente a la preparación de maestros, según la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, en 1970,... *"el 78% de los maestros urbanos estaban en las dos categorías más altas del escalafón, mientras que sólo el 30% de los maestros rurales estaban en estas categorías. Los maestros del área rural representaban el 41% del total de maestros y el 72% del personal poco calificado"*. (Ibídem)

Esta distribución desigual de la educación entre la zona urbana y la rural tuvo efectos definitivos en la capacidad de generación de ingresos por parte de unos y otros. Selowsky (1969), mostró en un estudio que hizo de la fuerza de trabajo de Bogotá, entre 1963 y 1966, titulado "El Efecto del Desempleo y el Crecimiento de la Inversión Educativa", que el salario promedio por hora de una persona sin escuela era de \$1,92, aproximadamente; pero si la persona había alcanzado cinco años de escuela, su salario se aumentaba en 264,58% y ganaba \$5,08. Ahora, si la persona había cursado once años de escuela, su salario se incrementaba en 837% alcanzando \$16.08, y para una persona con 16 ó 17 años de escolaridad el incremento era de 1.325% para un salario hora de \$25.44. (Selowsky, 1969: Tabla XIX-A).

Sobre el tema de cobertura, para Arvone, las cosas no habían mejorado significativamente en materia de derrotar el analfabetismo en las zonas rurales donde, de acuerdo al censo de 1964, el 41% seguía siendo analfabeta (Cuadro 9). Para 1970 las cosas siguen iguales para la población rural. La encuesta de Hogares de 1970, que... *"cubre la población mayor de 10 años, muestra una discrepancia similar: 50% de analfabetismo en las áreas rurales, comparado con 30 % para las áreas urbanas"*. (Arvone, 1978:13)

Un niño campesino, en promedio alcanzaba a dos años de escuela en 1964, en tanto que un niño ciudadano alcanzaba en promedio un poco más de 5 años. *"A principios de los años setenta, esta cifra era esencialmente la misma para el área ru-*

ral. Hasta 1970, el 40% de los niños campesinos, entre 7 y 11 años de edad, no asistían a la escuela, en comparación con el 22% para los niños de la zona urbana". (Arvone, 1978:14)

Cuadro 9.
Porcentaje de Población analfabeta de 15 años o más.
1938, 1951 y 1964

	1938	1951	1964
Urbana	25	21	15
Rural	53	50	41

Fuente: Arvone 1978:13

Y si miramos los niveles de deserción para este periodo, constatamos que seguía siendo alta, sobretodo en las áreas rurales. Para 1964... "sólo 3% de los estudiantes que ingresaban al primer año de la escuela rural completaban la educación primaria" (Ibídem). En las escuelas urbanas era quince veces mejor: el 46% terminaban la educación primaria. Para 1974 (cuadro 10), esta proporción se había reducido a cinco veces.

Cuadro 10
Porcentajes de retención en primaria urbana y rural
1964 y 1974

	1964	1974
Urbana	46%	52%
rural	3%	10%

Fuente: MEN, Estadísticas Educativas (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeamiento- grupo de Estadística. julio, 1975). En Arvone, 1978:14

Las razones de esta deserción eran de índole muy variada. Unas estaban ligadas a la pertinencia de la educación que no tiene en cuenta las condiciones de vida del campesino que... "impiden que muchos niños asistan a la escuela durante prolongados períodos del año" (Ibídem). Otras estaban asociadas a la pobreza que los obliga a una... "migración en busca de tierra y trabajo,... y la necesidad de que los

niños trabajen durante la cosecha" (Ibídem). En esta desbandada de los niños y niñas campesinos, jugó un papel protagónico la negligencia del gobierno. *"Los niños muchas veces no alcanzan siquiera el grado tercero porque no hay escuelas ni maestros. Bajo estas condiciones, los estudiantes no desertan sino que son empujados fuera del sistema escolar"*. (Ibídem) En 25 años las cosas no habían mejorado mucho (Cuadro 11) y para 1970... *"solamente el 9% de las escuelas rurales ofrecía la primaria completa"* (Ibídem)

Cuadro 11

Escuelas Rurales con solo dos grados 1940 y 1967

Año	Total de escuelas	Escuelas con 2 grados únicamente
1940	5.723	3.667 (64,07%)
1967	16.548	9.852 (59,53%)

Fuente: Lebot "Historia Educación", p. 144. En Arvone, 1978:14

Este era un problema generalizado en todo el país. Para 1971, los datos son escandalosos (Cuadro 12): *"De 3.163 escuelas incompletas estudiadas, menos de la quinta parte tenían hasta el cuarto grado de instrucción. De los 140.288 niños matriculados en dichas escuelas, 120.318 estaban en los primeros dos grados"*. (Ibídem).

Otro tema álgido es el de la distribución y cualificación de los maestros y maestras. En Boyacá por ejemplo, un departamento relativamente poco urbanizado, las diferencias entre las escuelas del campo y aquéllos de las cabeceras municipales son abismales: *"el 43% de los maestros estaban asignados a las escuelas rurales que contaban con el 78% de los niños; 57% de los maestros trabajaban en las ciudades con 22% de los niños"* (Arvone, 1978:16) Pero no solo la distribución numérica ya era desequilibrada, lo eran también los niveles de preparación. Los más altos de escalafón se concentran en las cabeceras: *"Del personal que enseñaba en el área urbana, 57% estaban en la categoría más alta del escalafón, mientras sólo el 14% de los maestros rurales estaban en esa misma categoría"*. (Ibídem)

Cuadro 12

Porcentaje de escuelas rurales que no tienen los 5 años de primaria.

1970-1971

Departamento	%
Atlántico	70%
Cauca	89%
Meta	62%
Norte de Santander	99%
Risaralda	67%
Tolima	94%

Fuente: División de Educación Primaria del Ministerio de Educación, 1970-1971, citado por Arvone, 1978:14

En el resto del país las cosas eran similares:... *“en 1970, el 78% de los maestros urbanos estaban en las dos categorías más altas del escalafón, mientras que sólo el 30% de los maestros rurales estaban en las mismas categorías. Los maestros del área rural representaban el 41% del total de maestros y el 72% del personal poco calificado”*. (Ibídem)

Para Arvone... *“Estas cifras ponen en ridículo la legislación que fue aprobada en 1963 para extender los cinco años de educación elemental a las escuelas tanto urbanas como rurales”*. (Arvone, 1978:14)

Sobresale en este periodo el mejoramiento de la cobertura en lo urbano y su distanciamiento de la educación rural. Indicadores como analfabetismo (41%), Escolaridad (2 años promedio) dan cuenta de ello. 3% terminaban la primaria, solo el 9% de las escuelas rurales tenían primaria completa, Los maestros preparados estaban en las ciudades,

6. LAS PROPUESTAS DE DESARROLLO Y LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA EL SECTOR RURAL.

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”
Constitución Política de Colombia. Art. 67

6.1. EN LOS GOBIERNOS PRE NEOLIBERALES.

El PND del presidente Misael Pastrana identificó tres etapas en el proceso de planeación de la educación por parte del Estado. La primera la denomina... *“transformaciones del concepto y significación de la planeación”* (DNP, 1972: 234). Se materializa con la puesta en marcha de los planes quinquenales recomendados por los grupos de Trabajo y las Misiones de Estudio entre 1950 y 1960. Esto desemboca en la creación de la Oficina Permanente de Planeación dentro del Ministerio de Educación que tuvo la misión de elaborar el primer plan quinquenal (Ibídem). Los grandes objetivos de este primer plan fueron... *“Reformas básicas generales de tipo cualitativo..., la planeación de cada una de las Divisiones o servicios Educativos y Culturales, las medidas para lograr la participación activa de la administración nacional en la ejecución del plan y las posibilidades de financiación”*. (Ibídem)

La segunda etapa está muy influenciada por la Carta de Punta de Este (eliminar el analfabetismo y asegurar el acceso a cinco años de educación). El PND la denomina *“ampliación de contenido”* se integra al Plan General de Desarrollo Económico y Social 1960-1970. Se trata de superar el... *“déficit acumulado desde 1959 en aulas de enseñanza primaria... capacitar aceleradamente maestros, supervisores, directores de escuela y núcleos rurales en el periodo 1960-1964”*. (DNP, 1972: 234)

La tercera se inicia con el gobierno del Dr. Misael Pastrana. *“Los Planes Nacionales de Desarrollo se elaboran generalmente en términos cuantitativos y en lenguaje técnico. El presente Plan, por el contrario, hace referencia en forma especial a los conceptos básicos, expone el problema del subdesarrollo y presenta consideracio-*

nes sobre sus posibles causas, e indica una amplia estrategia para acelerar el proceso del desarrollo". (DNP, 1972: XXV)

La justificación de ese cambio de enfoque en Plan la sustenta en que... *"el país enfrenta condiciones nuevas como resultado del acelerado proceso de cambio de los últimos años"* (DNP, 1972: XXV) y en segundo lugar que la política del Gobierno debe... *"ser comprendida y apoyada por miles de personas no solo en virtud de sus lealtades partidistas, sino por la convicción de que esta es correcta y apropiada para el país"*. (Ibídem)

En el capítulo introductorio cuestiona el concepto de desarrollo identificado con crecimiento. *"Ante todo se considera esencial llevar a cabo una revisión básica de la naturaleza del desarrollo, porque a pesar de la importante tasa de crecimiento económico que experimentó el país en los últimos veinticinco años, del volumen de la ayuda financiera y técnica concedida por las agencias extranjeras; del indudable progreso tecnológico en muchos campos, el país todavía figura en la categoría de los países subdesarrollados que requieren ayuda externa"* (Ibídem). Temas como la tasa de crecimiento demográfico, el abuso en la explotación de los recursos no renovables, el servicio de la deuda, la diferencia en los ingresos, el consumo y las oportunidades, niveles de educación demasiado bajos, déficit de vivienda, hacen visible que... *"nuestro crecimiento no siempre se ha manifestado en desarrollo"*. (Ibídem)

Al definir el desarrollo afirma que... *"constituye un progreso satisfactorio hacia un "Estado de Bienestar", por lo tanto, el crecimiento material es un elemento del desarrollo, pero no el desarrollo mismo"* (DNP, 1972: 3) y hace un replanteamiento del desarrollo como... *"el logro de un grado suficiente de abundancia material y un grado suficiente de distribución de esta abundancia, dos de los elementos esenciales de un estado de bienestar"*. (DNP, 1972: 13)

En este contexto, el Plan define prioridades: construcción urbana, exportaciones, productividad agrícola y mejor distribución que... *"resultaría en parte del éxito del*

primero” (DNP, 1972: 25). El PND de este gobierno hace una apuesta por lo urbano. En su discurso al Congreso, el 20 de julio de 1971, el presidente se refirió al abandono del campo por parte de los pobladores rurales en estos términos: “*Las implicaciones y las necesidades en este campo [de la urbanización] son de una tremenda magnitud. Millones y millones de personas adicionales deben ser acomodadas en nuestras ciudades en las próximas dos o tres décadas. Sus necesidades de empleo y vivienda y de servicios de todas clases, como educación, salud, diversiones, agua, electricidad, alcantarillado, transportes y áreas de recreación, demandarán cientos de miles de millones de pesos*” . (DNP, 1972: 26). Abandonar el Campo es un derecho que este gobierno reivindica. Afirma el Plan que... “*Nuestro interés, en otras palabras, no es principalmente la “agricultura” o “el transporte” o “la industria”, sino el bienestar de los colombianos donde quiera que estén localizados*”. (DNP, 1972: 30), por eso la...”*estrategia propuesta está diseñada para proveer una solución al problema básico de la gran masa de la gente en la agricultura permitiendo su movilidad, abriendo mayores oportunidades de trabajo lucrativo*” (Ibídem). En resumen podemos decir que si se disminuye la gente en el campo tendremos como resultado... “*mejores oportunidades de trabajo y una demanda más alta de productos agrícolas y por lo tanto, un ingreso per capita más alto para los trabajadores actualmente empleados en la agricultura*”. (DNP, 1972: 31)

Cuando entra a plantear los programas sectoriales, frente a la educación Básica rural, reconoce una cruda realidad en todo el país:... “*escasez de aulas, escuelas incompletas, maestros sin preparación, ausentismo u deserción*” (DNP, 1972: 233) y añade “*Sin embargo estos problemas son más agudos en el área rural*”. (Ibídem)

Respecto a las políticas para la educación que afecta el área rural destacamos la política de “integración por niveles” que... “*gira alrededor de la integración de los niveles escolares en dos grandes módulos*”. (DNP, 1972: 237) El primero la *educación Básica* (9 años) y el de *educación profesional* (ocupacional, tecnológica, académica o universitaria). (DNP, 1972: 238) Para eso, desarrolla varios instru-

mentos administrativos: a) Las concentraciones escolares urbanas y rurales, b) los institutos de enseñanza media conectados con el SENA, c) los colegios satélites, d) los institutos técnicos agropecuarios, e) los Colegios Mayores e Institutos Tecnológicos, f) la integración universitaria complementaria y g) la integración de las Facultades de Educación. Todo esto coherente con la estrategia urbana del PND y como respuesta a la avalancha de campesinos que abandonarían el campo en los años siguientes.

Dentro de las metas el PND se propone para 1972 entre otras... *“la promoción automática del primer grado al segundo”* (DNP, 1972: 243). Para 1973 se propone la... *“capacitación masiva de los profesores de las concentraciones y para las escuelas rurales incompletas”*. (Ibídem) Sobre las metas de la carta del Punta del este éste gobierno se propone... *“ir ampliando progresivamente el servicio educativo en las escuelas incompletas”*. (Ibídem)

Con el PDN *“Para Cerrar la Brecha”* del Presidente Alfonso López Michelsen (1974-1978) se pretende... *“reducir la brecha entre el campo y la ciudad, la brecha entre barrios ricos y los barrios pobres, la brecha entre quienes tiene acceso a los servicios de salud y educación y los analfabetos y desnutridos”* (DNP, 1976: V). Este lenguaje a todas luces liberal, le da al Estado un papel protagónico en la regulación de las relaciones entre los ciudadanos y toma distancia del gobierno conservador que lo precede con su política de... *“concentrar la inversión nacional en la construcción de vivienda en las grandes ciudades y en Bogotá en particular”*. (DNP, 1976: V)

El eje del PND es... *“la generación masiva de empleo productivo”* que... *“beneficie de manera especial al 50% más pobre de la sociedad colombiana”*. (Ibídem)

La segunda parte del PND presenta las políticas sectoriales. El PDN dice que se le ha... *“dado prioridad especial al desarrollo rural, no solo por encontrarse en ese sector la mayoría de las familias más pobres, sino porque la inversión en la agricul-*

tura es la que más empleo genera” (DNP, 1976: VIII), una opción opuesta a la del gobierno anterior que cifró en empleo en la construcción de vivienda urbana.

Para la educación rural el PND pretende *“La universalización de la educación primaria, especialmente en el sector rural”* (DNP, 1976: 151) se pretende... *“extender la educación primaria completa a las zonas rurales del país”* (Ibídem). Para hacer esto posible, el gobierno se compromete... *“a aumentar gradualmente la participación del sector educativo hasta llegar al 25% del presupuesto nacional”*. (DNP, 1976: 153) El promedio de los últimos diez años estuvo en 16%.

El PND no formula políticas para la educación rural. Para la Educación Básica Primaria en general, que incluye la rural, se formulan estas políticas: a) Sistema de promoción automática en la escuela primaria, b) se universalizará la enseñanza primaria hasta cubrir el déficit en 1978, c) los gastos en educación primaria se incrementarán hasta llegar al 60% del presupuesto total de educación en 1977, d) motivación a los padres de familia para estimular la retención escolar, e) entrenamiento de maestros en nuevas tecnologías, f) programa de incentivos económicos para los maestros rurales, g) implementación de huertas escolares, h) calendarios flexibles para población rural que permitan combinar vacaciones y cosechas, i) programa de becas para primaria. (DNP, 1976: 160-161)

En el prologo del PND del Presidente Turbay Ayala, “Plan de Integración Nacional 1979-1982, presenta como un avance frente a los planes anteriores... *“la concertación y armonización de políticas sectoriales”*. (DNP, 1980: 17) Dicho plan tiene dos dimensiones. La económica, que tiene por objeto... *“la descentralización económica y la autonomía regional”* (DNP, 1980: 18) y para alcanzarla se propone desarrollar... *“una adecuada infraestructura de vías, medios de comunicación... y prioridad al sector energético y minero”*. (Ibídem) La segunda dimensión (social), busca... *“el mejoramiento de las condiciones generales de vida de la población colombiana en sus más destacados componentes de salud, educación y empleo”*

(Ibídem). Para el campo se va a ampliar el programa de Desarrollo Rural Integrado, DRI.

Cuando habla del sector de la educación empieza por reconocer que... *“el Estado Colombiano ha venido realizando un esfuerzo significativo”*. (DNP, 1980: 221) Crecimiento de matriculas entre 1964 y 1977 del *“92% para la educación primaria”* (Ibídem). A pesar de los anterior reconoce que... *“Subsisten en el sistema educativo colombiano graves problemas”* (Ibídem): Analfabetismo, baja retención escolar, y esto es mas acentuado en las... *“zonas rurales, en comparación con las zonas urbanas”* (Ibídem). Mientras los niños urbanos superan los tres grados, un niño en el sector rural que ingresa en el sistema... *“sólo alcanza a cursar, en promedio, un grado y medio”*. (DNP, 1980A: 400)

Frente a esta realidad se plantea como objetivo de la política educativa... *“hacer de la educación un proceso permanente mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal”* (DNP, 1980: 222), Para las zona rural se plantea como objetivo específico el... *“aumento de la retención escolar”* (DNP, 1980: 223) y el mejoramiento cualitativo... *“mediante una mayor adecuación de la educación a las condiciones económicas, sociales y culturales de las población y a las necesidades de desarrollo de la misma”*. (Ibídem)

Para financiar esta política se... *“revisarán los criterios de distribución del Situado Fiscal”, “Se prolongará la vigencia de la ley 43 del 75”, para mantener el uso del IVA en los gastos de la educación, “buscará mayor participación de las regiones y las localidades,... en el financiamiento de los programas”*. (DNP, 1980: 224)

Como mecanismos administrativos se crearán los *“Servicios Seccionales de Educación”* (DNP, 1980: 224), como mecanismo académico se hará... *“énfasis en la investigación socio-educativa como fundamento de las acciones que se desarrollen en el sector”* (DNP, 1980: 226) creación de un sistema nacional de... *“selección,*

formación, capacitación y perfeccionamiento del docente" (Ibídem) e implementación de transporte escolar para zonas rurales.

Por último plantea que se hará... *"Experimentación de alternativas educativas como la escuela sin grados, y ampliación de los programas de la escuela unitaria y concentraciones de desarrollo rural"* (Ibídem)

Gobierno de Virgilio Barco (1986-1990)

Durante el gobierno Barco (1986-1990)¹⁹ se promulga la ley 24 del 11 de febrero de 1988 *"Por la que se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones"*. En Art. 2 define como función del Ministerio... *"la dirección del Sector Educativo Nacional"*. Para esto... *"el Ministerio formulará las políticas, planes programas y objetivos, así como los criterios de planeación...Corresponde al Ministerio cuantificar y asignar recursos humanos, financieros y materiales; determinar la tecnología requerida a través del currículo y de las exigencias pedagógicas del mismo, determinar la normatividad y pautas de evaluación y control del servicio educativo"*.

En el Art. 29 se definen las funciones de la División para Educación Preescolar y Básica, sin que se haga mención explícita a la educación rural, salvo cuando dice que... *"b) Proporcionar orientaciones para la adaptación curricular en las regiones según sus necesidades y características específicas"*

En el Art. 54, *"Se asigna a los Gobernadores, Intendentes, Comisarios y al Alcalde Mayor de Bogotá, las funciones de nombrar, remover, trasladar, controlar y en general, administrar el personal docente y administrativo de los establecimientos educativos nacionales y nacionalizados, plazas oficiales de los colegios cooperativos,*

¹⁹ El período seleccionado para este proceso de investigación –y con él los PND desde el gobierno Barco– obedecen a la consideración de que a diferencia de los anteriores, la apuesta es por los paradigmas del modelo neoliberal en ruptura con el modelo de desarrollo anterior, es decir, el de Industrialización y Sustitución de Importaciones (ISI).

privados, jornadas adicionales y equipos de educación fundamental” y en el Art. 57, párrafo 1, delega las todas las funciones propias del Ministerio tales como la Vigilancia y control de la educación (Art. 55), la dirección y coordinación del servicio educativo (Art. 56) y concesión, aprobación o revocación de licencias (Art. 57), a los funcionarios territoriales.

El programa *Educación Básica para Todos* del Gobierno Barco, uno de los cinco programas del Plan de Lucha contra la Pobreza Absoluta y para la Generación de Empleo²⁰ (Presidencia, 1988), empieza afirmando que *“El programa induce una reorientación de los recursos y de los beneficios educativos, de tal forma que estos se apliquen de manera preferencial en la educación básica y a favor de los sectores más pobres de nuestra sociedad”* (Presidencia, 1988:11), todo esto buscando la universalización y democratización de la educación, para elevar la calidad de vida de los colombianos excluidos de la acción educativa y cultural.

Para realizarlo se propone la ampliación de cobertura, descentralización de la gestión educativa (mayor participación de los municipios, la familia y los vecinos) y el mejoramiento de los procesos educativos. Define la acción educativa como...*“un vehículo para la participación social y política y para la integración a la actividad económica de los ciudadanos”* (Presidencia, 1988:11) y quiere convertir la escuela en...*“un centro de formación de los valores y las actitudes de la convivencia, la participación democrática, la solidaridad, el desarrollo cívico político y el espíritu crítico e investigativo, sin los cuales se hace difícil reconstruir los fundamentos éticos de la Nación”*. (Presidencia, 1988:12)

Este programa se fundamenta en que la educación básica es un componente del desarrollo social, económico y cultural y es una tarea del conjunto de la sociedad que *“...corresponde al estado animar y dinamizar”* garantizar la apropiación y re-

20 Los otros son asentamientos humanos, salud básica para todos, aprovisionamiento de bienes básicos y mejoramiento del hogar.

creación de los elementos fundamentales de la cultura y sentar las bases de una educación permanente. (Presidencia, 1988:13).

Perfetti, al hacer el estado del arte de la educación afirma que esta se...*“ha convertido en uno de los más importantes temas de política en la formulación de los planes de desarrollo del país, especialmente a partir de la década del noventa, donde la promoción de la educación se ha asociado a la capacidad para asumir los retos que se han derivado del nuevo orden mundial en los aspectos económicos, social y cultural... la educación ha sido concebida como una estrategia social encaminada a mejorar las condiciones de vida de la población colombiana y a definir las pautas de desarrollo para el país”* (Perfetti, 2003: 33). Al terminar su estudio, reconoce que...*“a pesar de (que) todos los planes han acogido este triple propósito²¹, **las realizaciones hasta el momento resultan insuficientes** (Negrilla nuestra)”*. (Perfetti, 2003: 33)

6.2. EN LOS GOBIERNOS NEOLIBERALES

Gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994):

La Revolución Pacífica, Propuesta por el Dr. César Gaviria, plantea la concentración de la inversión pública en la atención de necesidades básicas: salud, educación, protección social y justicia. La educación está contenida en la estrategia de INFRAESTRUCTURA SOCIAL, en las llamadas TAREAS BASICAS.

En su análisis de la situación de pobreza, el PND del Gobierno Barco afirmaba que...*“el analfabetismo [efecto] esta claramente asociado con las condiciones de pobreza [causa] y con el grado de desarrollo económico y social de las diferentes regiones del país”* (DNP, 1987:25).

21 Universalización de la educación básica, mejorar la calidad y mejorar la eficiencia.

En el PND del Gobierno de César Gaviria (1990-1994) se plantea un vuelco a esa concepción. Desde su apuesta neoliberal que lo lleva a afirmar que... *“las antiguas ideas que valoran excesivamente la inversión física, el papel activista del Estado (...) han quedado rezagadas conceptualmente, por ineficiencia e inutilidad. Por el contrario, el papel de los mercados, la información, **el efecto del capital humano y las externalidades son los temas que dominan hoy las ideas del desarrollo** (negrilla nuestra)”* (DNP, 1991:21). El gobierno de Gaviria introduce un cambio sustancial frente a la ubicación de la educación dentro del desarrollo y del desarrollo rural. No es un elemento accesorio, sino causal: ...*“es un instrumento [la educación] muy poderoso para afectar las condiciones de equidad y bienestar de la población”* (DNP, 1991:22), y... *“en lugar de plantear soluciones puntuales y asistenciales, debe establecerse como una estrategia a largo plazo”* (Ibídem). Estas acciones tienen la... *“capacidad de acelerar el crecimiento económico”* (Ibídem). En ese sentido, la educación es causa de desarrollo y el analfabetismo causa de pobreza.

Para el gobierno Gaviria, el nivel de educación de la fuerza laboral en Colombia en los 90 es equiparable al de Europa en los comienzos del siglo XX (DNP, 1991:54) por eso al proponer las estrategias de su plan de desarrollo plantea que *“**La educación juega un papel primordial** [causal]: mayor nivel educativo de la población trabajadora o acumulación de capital humano representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico, mayor educación para la mujer representa familias de menor tamaño y niños más saludables y mejor nutridos, y en general más educación, representa mayor movilidad social.”* (DNP, 1991:87)²². Pero no solo ve virtudes económicas en la mejora de la educación, también cree que el proceso educativo... *“debe crear espíritus críticos, libres, creativos y solidarios”* (Ibídem).

22 Se insiste sobre este mismo aspecto en el capítulo VII Impacto Global. “La educación contribuye a crear un ambiente más productivo, porque con una población con mayor preparación, el conocimiento se difunde con más fluidez, contribuyendo a la difusión de la tecnología” Pág. 9.

Al hacer el diagnóstico de la situación que encuentra seis meses después de asumir el gobierno, el PND de Gaviria repite, palabras más palabras menos, lo que encontramos en los planes anteriores: *“La expansión educativa significó una creciente desigualdad de acceso para los colombianos...”* que en el decenio de los 80 significó una inequidad... *“mayor que la de todos los países del mundo, con excepción de la India”* (DNP, 1991:93). Repite como problemas serios la deserción escolar, la falta de pertinencia de los currículos de la educación primaria, sin hacer distinción de urbana o rural, la baja capacitación de los docentes, la falta de materiales y textos educativos, la falta de un aprestamiento previo a los niños y niñas que ingresan en los establecimientos públicos y la ausencia de instrumentos para detección de problemas. Termina reconociendo que las comunidades tienen poca participación en los procesos educativos.

Para responder a estas carencias y salvar este obstáculo, se plantean modificaciones en el manejo de la educación por parte del Estado. El Ministerio de Educación será responsable de la *“... formulación de las políticas generales y del diseño de las directrices en los campos técnico y pedagógico. Establecerá las estrategias de capacitación de los docentes, asesorará y evaluará a las entidades territoriales para la prestación eficiente del servicio educativo”* (DNP, 1991:525). Además, le corresponde al nivel central la ampliación de la cobertura de los servicios de educación primaria y secundaria, mediante la transferencia de recursos e incentivos y conserva la coordinación de los exámenes de evaluación del servicio educativo. Esta reforma le entrega a los municipios la administración y la prestación del servicio de educación preescolar, básica primaria, secundaria, educación técnica y tecnológica.

El propósito del PND es...*“aumentar sustancialmente la cobertura y calidad de la educación”* (DNP, 1991:574) y dice que para la...*“primaria se hará un especial esfuerzo de cubrimiento en las zonas rurales y se mejorará su calidad, educando a los alumnos desde más temprano (año cero), mejorando la preparación de los pro-*

fesores y poniendo a disposición de los alumnos textos y métodos pedagógicos modernos”. (DNP, 1991:574)

La Constitución política del 1991, promulgada en el periodo de Gaviria, plantea que *“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”*. Con ella se busca formar... *“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”*. (Art.67)

Afirma la Constitución que *“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”* y que esta... *“será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”*. Introduce que la educación... *“será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”* (Art.67). Consagra la función de... *“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”* (Art.67) al Estado.

Los municipios recibirán de la Nación los recursos, vía transferencias, para financiar los servicios de la... *“educación preescolar, primaria, secundaria y media, garantizando la prestación de los servicios y la ampliación de cobertura”* que deberán usar con el criterio de... *“población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural”*. (Art. 356)

Durante el Gobierno de Gaviria se dicta la Ley 60 (Ley de Competencias y Recursos), la cual define el situado fiscal y las competencias de los municipios. En 1994 se expide la ley 115 (Ley General de la Educación) que entiende la educación como... *“un proceso de formación permanente, personal y cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de*

sus derechos y deberes” (Art.1). En esta ley se definen la estructura del servicio educativo y las modalidades de atención.

En el artículo 72 de esta ley se manda la elaboración del PLAN DECENAL DE DESARROLLO EDUCATIVO. *“El Ministerio de Educación Nacional, preparará en coordinación con las entidades territoriales, por lo menos cada diez años, el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo”. (Art. 72)*

En un contexto de analfabetismo del 11% en promedio pero con tasas de 24 y 30% en zonas rurales (MEN, 1995:4) y con un escenario donde de 100 niños que se matriculan en primero solo 60 llegan a quinto grado y de estos solo 40 lo hacen en cinco años (MEN, 1995:4), se formuló el primer Plan Decenal: 1996-2005.

El... *“Plan Decenal de Desarrollo Educativo se fundamenta en la comprensión de que la educación, como principal Fuente de saber, se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación. La complejidad de los procesos productivos y de la vida social, han convertido el conocimiento en un bien esencial para la supervivencia y proyección de las naciones. El momento histórico nacional y mundial nos coloca ante la certeza de que una apuesta al futuro de la nación y sus gentes es una apuesta por la educación” .(MEN, 1995:3)*

Dentro de las metas para el 2005, y que competen a la educación primaria, el plan se propone...*“garantizar para el año 2005 que todos los menores entre cinco y quince años de edad puedan cumplir con el mandato constitucional de estudiar obligatoriamente. Esta meta incluye a los menores de los grupos étnicos y a los menores con necesidades educativas especiales. El logro de esta meta implica*

alcanzar la cobertura total de un año de educación preescolar y de nueve de Educación Básica” (MEN, 1995:16). También se propone... “Disminuir el abandono y la repitencia para conseguir que el 90% de los niños que ingresen al Grado Primero, concluyan el Grado Noveno en no más de nueve años de escolaridad” (MEN, 1995:16), y...” Conseguir la escolarización del 90% de los niños de cinco años, de tal manera que el ingreso tardío se disminuya al 10%. (MEN, 1995:16)

Gobierno de Ernesto Samper (1994-1998)

Este gobierno se inicia con dos herencias: la reforma constitucional y la apertura económica y con el cuestionamiento de su legitimidad, una vez conocidos los casetes suministrados por el Dr. Andrés Pastrana.

El PND de este gobierno adopta, como el mismo lo expresa, *“una posición intermedia”* en el debate entre los neoliberales (a los que llama de neoconservadores) (DNP, 1995: xxiii) y los que... *“asocian la equidad con el intervencionismo estatal”* (Ibídem). En ese debate el PND se va por el camino de la *focalización* de la intervención estatal... *“hacia los sectores más pobres de la población”* (Ibídem) lo que lo lleva a colocar... *“la educación y el empleo como puntos vitales del encuentro entre el desarrollo económico y el desarrollo social”*. (Ibídem)

El PND, Ley de Inversiones, dedica su atención tanto a la generación de empleo productivo como a la educación. Dice que *“La educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de Colombia”*. (DNP, 1995:97)

En el capítulo 3, titulado *“El Salto Educativo: la educación, eje del desarrollo del país”* dice que... *“la educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro”*. (DNP, 1995B:57). Con ello se busca un nuevo ciudadano... *“más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los dere-*

chos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes, más conciente del valor de la naturaleza". (Ibídem)

El diagnóstico del sector educativo se centra en retención estudiantil en la educación básica en estratos de menores ingresos. Y propone... "escolarizar 2.4 millones de niños y jóvenes, entre 12 y 17 años". (DNP, 1995B:59)

El PND se propone como objetivos y metas en educación básica sin hacer distinción entre rural y urbana los siguientes: A) **mejorar la calidad** implementando el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cada establecimiento, la promoción de la escuela activa, el fortalecimiento del preescolar, mejorando los logros en las áreas básicas, aumentando el tiempo dedicado al aprendizaje, dotando de textos, bibliotecas y material didáctico, mejorando la calidad de los docentes, y por medio de la evaluación pedagógica y el monitoreo (DNP, 1995B:64-68) y B) un **nuevo modelo de organización escolar** que deberá ofrecer desde el preescolar hasta el noveno grado, la reorganización municipal, departamental y nacional para la administración de la educación, (DNP, 1995B:69-70), C) un **modelo de asignación de recursos vinculado a los resultados** (experiencia exitosas) y por ultimo D) buscar una **mayor cobertura y equidad** por medio de un programa de subsidios a estudiantes de escasos recursos. (DNP, 1995B:71).

El capítulo 17, lo dedica a "La política de modernización rural y desarrollo empresarial campesino" (DNP, 1995B:363). Empieza afirmando que "Colombia está abocada a enfrentar las oportunidades y amenazas que ofrece el nuevo escenario internacional de final de siglo XX, sin haber resuelto los problemas de la pobreza rural" (Ibídem). Reconoce que... "el 26 % de la población colombiana habita en áreas rurales y el 83% de los productores son propietarios de predios de tamaño inferior a diez hectáreas" (DNP, 1995B:364). Esta situación de pobreza rural la asocia de... "forma directa con el precario acceso de los campesinos, tanto a los recursos productivos... como a los servicios sociales básicos de educación, salud y seguridad social". (DNP, 1995B:365)

Para contrarrestar este escenario adverso en materia de servicios sociales, el PND del presidente Samper... *“impulsará los servicios sociales de educación, seguridad social integral, nutrición, vivienda, acueductos, saneamiento básico, cultural y recreación en las zonas campesinas”*. (DNP, 1995B:375)

En educación *“El sector rural tendrá prioridad en la ejecución de la política de universalización de la educación básica [en 68 municipios predominantemente rurales], y el mejoramiento de la calidad de la educación”* (DNP, 1995B:375-76). Todo esto apunta a la ampliar el acceso y la retención escolar. Los objetivos que se traza el PND para la educación rural son los siguientes: Mejorar la calidad mediante la adecuación de métodos pedagógicos a las necesidades del medio rural, ampliación de subsidios tanto a estudiantes como a las madres cabeza de hogar, considerar en los planes municipales de desarrollo la distribución de los centros escolares de acuerdo a la densidad de población, y distancia de los centros poblados e introducir el servicio de transporte escolar.

Durante este gobierno se promulga el Decreto 1791 de 1995, que reglamenta la formulación del Plan Decenal 1995-2005.

Con el fin de compensar las dificultades de acceso, clima y nivel de vida de muchas regiones de país que hacían poco atractivas muchas de las plazas rurales, durante el gobierno del presidente Samper se expide el decreto 0707 de 1996 reglamentando que... *“los docentes y directivos docentes que presten sus servicios en los establecimientos estatales de educación preescolar, básica o media, ubicados en zonas de difícil acceso o que se encuentren en situación crítica de inseguridad o en territorios de explotación minera, gozarán de una disminución en el tiempo requerido para el ascenso dentro del Escalafón Nacional Docente y de una bonificación remunerativa especial, mientras se desempeñen de manera permanente en dichas zonas, de acuerdo con lo dispuesto en el presente reglamento”* (Art. 1). Esto significa la mitad del tiempo para ascender en escalafón y una bonifi-

cación de 8% sobre el salario. Las zonas consideradas son los departamentos de Amazonas, Arauca, Caquetá, Casanare, Guainía, Guaviare, Vichada, Vaupés, Putumayo y el Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Las zonas urbanas que “...por su vulnerabilidad, marginalidad y pobreza, no aseguran la eficiente prestación del servicio público educativo” (Art. 2) y todas aquellas regiones donde... “sus características geográficas, deficiencias de vías y medios de transporte, exige un esfuerzo físico o económico fuera de lo ordinario para la permanencia o movilización del docente” (Art.2)

Gobierno de Andrés Pastrana (1992-2002)

El último PND que estudiamos es el del Presidente Andrés Pastrana *Cambio para Construir la Paz* (DNP, 1998). En su visión de la realidad que vive el país al inicio del siglo XXI, identifica dos problemas neurales: el *conflicto social* (DNP. 1998:3) que vive el país, expresado en los niveles de violencia y la altas tasas de pobreza de la población. Con datos de 1997, afirma que el 26.9% de los colombianos vive con NBI y que el 9% vive en la miseria. (DNP. 1998:4)

Considera que el modelo de desarrollo instaurado en el gobierno del Dr. Gaviria como... “pobrementemente definido, parcialmente realizado e insostenible” (DNP. 1998:7) y que su insostenibilidad se refleja... “en el agravamiento, a lo largo de todo lo corrido de la década de los noventa, de los dos problemas atrás identificados como cruciales”. (Ibídem)

En su concepto de desarrollo, añade al capital natural, físico y humano el de capital social al que define siguiendo a Dasgupta como ... “una amalgama de ciertas características de la organización social, tales como la confianza, las normas, las redes de contactos y con mayor generalidad, las relaciones de largo plazo que puedan mejorar la eficiencia colectiva de una comunidad, no solo facilitando la acción coordinada, sino también permitiéndole a la gente llevar a cabo acciones cooperativas para el beneficio mutuo”. (Dasgupta, 1997: 1)

La construcción de este capital social pasa por la aclimatación de la paz, como un medio para alcanzar una *existencia plena* (DNP. 1998:25). Las estrategias diseñadas para alcanzar este objetivo de la paz son. A) Construcción de un *Estado Comunitario* ((DNP. 1998:27), B) reconstrucción del *Tejido Social* (DNP. 1998:32), C) la puesta en marcha de *Programas de Desarrollo y Paz* (DNP. 1998:37), D) las *exportaciones*. (DNP. 1998:42)

No deja de ser sintomático que dentro de las acciones que se propone desarrollar en las denominadas *acciones integrales en zonas de conflicto* (DNP. 1998:41), que en un 90% se pueden ubicar en zonas rurales, no menciona para nada el componente de educación como parte de la estrategia, si bien es cierto que habla de que... “*la educación ha de ser la nueva inversión social por antonomasia, la función que todos los países desarrollados exceptúan del llamado desmonte del Estado*”. (DNP. 1998A:231)

Igual que los PND anteriores, descalifica a sus predecesores. “*El modelo de desarrollo social imperante en el país no es viable. No lo es porque no se han logrado superar las condiciones de inequidad y pobreza*” (DNP. 1998:127). Frente al componente educativo define como objetivo... “*crear las condiciones para el cumplimiento de derecho a la educación y que esta sea de calidad*” (DNP. 1998:143) y la estrategia será... “*asignar los recursos con base en criterios que incentiven la eficiencia, la equidad y consideren la población atendida y por atender*” (Ibídem).

La política educativa tendrá como elementos dominantes a) la movilización social (la educación asunto de todos, plan *Caminante*), b) la equidad, c) Consolidación de la descentralización, d) eficiencia, e) calidad.

Para desarrollar estas políticas, que quieren recoger lo fundamental del Plan Decenal, defines las siguientes estrategias en lo que se refiere a la educación rural: *fortalecer la educación básica* (DNP. 1998A:276), *se adaptarán sus contenidos y*

organización a las condiciones de producción rural y desarrollo de programas que generen aprendizajes (Ibídem), se buscará la fusión de escuelas de primaria y secundaria. (DNP. 1998A:277)

En este gobierno se produce la cartilla “*Plan de Reorganización del Sector Educativo*” (MEN, 1999). Este plan tiene... “*el fin de superar las restricciones de la oferta educativa en los departamentos, distritos y municipios, mediante la optimización en el uso de la infraestructura educativa y la redistribución de los recursos humanos y financieros. De esta manera se espera ampliar la cobertura a más de un millón de niños y jóvenes que hoy se encuentran por fuera del sistema escolar; mejorar los niveles de equidad en la distribución de los recursos destinados a la educación y, por esta vía, liberar importantes recursos para ser invertidos en la calidad de la prestación del servicio educativo*”. (MEN-DNP, 1999:3)

Con la firma de la Ley 715 que se expide a fines de 2001, se reforma de manera sustancial la Ley 60 de 1993 en el tema de competencias de la nación y las entidades territoriales y del sistema de asignación de recursos públicos para la educación. Según Perfetti, esta reforma obedece a que, si bien, la Ley 60 permitió el incremento de los recursos para educación, no hubo un incremento en calidad y cobertura. Esta ley o Sistema General de Participaciones, tiene como objeto “*cinco estrategias: (i) profundización de la descentralización; (ii) precisión de responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno, (iii) distribución de recursos en función de las necesidades del servicio; (iv) fortalecimiento de las instituciones educativas; y (v) aplicación de normas mínimas de racionalización de la estructura del sector*”. (Perfetti, 2004:47)

Los recursos para educación (Ley 715 de 2001, Art.15) están destinados... “*a financiar la prestación del servicio educativo atendiendo los estándares técnicos y administrativos, en las siguientes actividades: “Pago del personal docente y administrativo de las instituciones educativas públicas, las contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones sociales” (Parágrafo 1). Construcción de la infraes-*

estructura, mantenimiento, pago de servicios públicos y funcionamiento de las instituciones educativas. (Par.2), provisión de la canasta educativa (Par.3), y las destinadas a mantener, evaluar y promover la calidad educativa (Par. 4)

Para controlar el manejo de los dineros se financia no la oferta sino la demanda. Para esto se introducen tres nuevo criterios para las asignaciones de recursos (Art.16): El primero es la “*población atendida*”. Dice la Ley que “*La asignación por alumno en condiciones de equidad y eficiencia según niveles educativos (preescolar, básica y media en sus diferentes modalidades) y zona (urbana y rural) del sector educativo financiado con recursos públicos, está conformado, como mínimo por: los costos del personal docente y administrativo requerido en las instituciones educativas incluidos los prestacionales, los recursos destinados a calidad de la educación que corresponden principalmente a dotaciones escolares, mantenimiento y adecuación de infraestructura, cuota de administración departamental, interventoría y sistemas de información*” (Art. 16.1.1) *El resultado de dicha operación se denominará... “participación por población atendida”.* (Art.16.1.2)

El segundo es la “*Población por atender en condiciones de eficiencia*” (art.16.2). La asignación para cada niño por atender se calculará como un porcentaje de la asignación por niño atendido y será fijado anualmente por la Nación. El tercero es el de la “*Equidad*” (Art.16.3). A cada distrito o municipio se podrá distribuir una suma residual que se distribuirá de acuerdo con el indicador de pobreza certificado por el DANE.

Dentro del cuerpo legislativo vale la pena mencionar la Ley 387 de 1997 sobre el desplazamiento y el decreto 2562 de 2001 que la reglamenta en cuanto a prestación de servicios educativo a la población desplazada, que en su mayoría es de origen rural. Esta ley ha permitido que un gran número de niños y niñas campesinos puedan seguir sus estudios en las escuelas del municipio a donde llegan como desplazados.

6.3 La evaluación resultados en educación en el PND del primer gobierno del Dr. Álvaro Uribe 2002-2006.

Diez años después de iniciado el proceso de apertura neoliberal con el gobierno Gaviria, asume el primer gobierno el Dr. Álvaro Uribe (2002-2006) y presenta su PND *Hacia un Estado Comunitario 2002-2006* (DNP, 2003). Cuando habla del estado de la educación a la que llama, como los anteriores... *“factor esencial para el desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social”* (DNP, 2003:166) constata que... *“Colombia no ha logrado universalizar el acceso a una educación básica de calidad. Los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad”* (Ibídem).

Después de 10 años de discurso sobre la importancia estratégica de la educación como “motor” del desarrollo, las metas de la VIII Conferencia General de la UNESCO en Montevideo (1954) siguen siendo una asignatura pendiente en Colombia, y todo lleva a pensar que las Metas del Milenio formuladas por Naciones Unidas para el año 2015, tampoco serán una realidad, en lo que se refiere a cobertura y calidad para la zona rural, salvo en algunas regiones donde la mano de obra es vital para el desarrollo de la economía, como lo veremos más adelante.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS: RELACIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA RURAL Y EL MODELO DE DESARROLLO NEOLIBERAL

"A Bolivia y Argentina le dijeron que privatizaran su sistema de seguridad social. En Estados Unidos se debatió esta política y se decidió que sería muy negativo hacerlo, porque la seguridad social casi eliminó la pobreza en décadas pasadas", J. Stiglitz. Buenos Aires, 24 de agosto de 2005

"Dado que la empresa ha mostrado ser el modelo más eficiente y competitivo para organizar la producción y los servicios en una sociedad de mercado, las escuelas y universidades deben pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y productividad deben convertirse en los principales criterios de decisión: los resultados del aprendizaje (que hay que medir para poder cuantificar y comparar, y así estimular la competencia) y el costo por alumno son los criterios básicos a la hora de valorar la calidad de las escuelas. Las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios (los padres de familia y los estudiantes). Ser competitivo es ser competitivo en el mercado". MIÑANA, Carlos (2003B). Educación, etnoeducación y neoliberalismo el punto de vista de los "nativos" (neoliberales)

7.1. Neoliberalismo y Educación

¿Cómo entiende el neoliberalismo la educación? Citando a Sánchez Ferrer (1996:91), Miñana y Rodríguez (2003) plantean que dentro del pensamiento liberal hay tres grandes momentos frente a la educación. El primero que dice que la educación formal debe... *"estar imbuida de los valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos"* y la llaman *"comunitaria"* (John Dewey y James Mill). En ella juega un rol central el Estado. El segundo, dice, debe ser neutral desde... *"el respecto de todas las creencias, presentar las distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad, para que los niños escojan por sí mismos"*. A este lo denomina *"neutral liberal"* (Jules Ferry) y se da en sociedades multiculturales. El tercero... *"ha de reflejar la libertad de creencias de los padres, quienes deben tener derecho a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos"*. (Miñana, 2003:286-287).

Friedrich von Hayek(1960), considerado el padre del Neoliberalismo, en su libro “Los fundamentos de la libertad” dedica el capítulo IV a la educación. Acepta como un mal menor que para satisfacer “*el derecho de la infancia*” a “*recibir conocimientos básicos*” y para dominar algunas... “*técnicas como leer*” y formarse algunos valores básicos para la convivencia,... “*haya una instrucción pública con carácter obligatorio*” (Miñana, 2003:289) que no imponga los credos de los burócratas del Estado. Deben ser los individuos los que escojan la escuela que más les interese y por lo tanto se debe financiar la demanda y no la oferta (propuesta de Milton Friedman) entregando a los padres el bono para pagar la escuela elegida. Es la condena a muerte de la escuela pública como institución del Estado. (Miñana, 2003:288-289)

Reconoce, sin embargo, que las escuelas rurales aisladas no pueden competir, y “*como un mal menor*”, podrían ser asumidas por el Estado (Hayek, 1997:454, citado por Miñana, 2003:286-287). Pero cree que estas escuelas van a desaparecer cuando los padres escojan en los centros urbanos las “*mejores*” para la educación de sus hijos.

Modernamente John E. Chubb y Terry M. Moe (1990), proponen el cambio de los controles democráticos por sistemas de mercado de las opciones educativas. Más radical es Myron Lieberman (1993). En su libro *Autopsia de la educación pública*, afirma que la reforma neoliberal no ha traído los resultados esperados porque “*no se ha implantado con la radicalidad necesaria, es decir no se ha implantado un mercado educativo sin barreras.*” (Miñana, 2003:291)

Sostiene Lieberman, en un análisis que hace del libro de Coulson (1999) sobre la educación como mercado, retomando sus argumentos desde la antigua Grecia, que la educación libre (Atenas) fue más exitosa que la pública (Esparta). Dice que... “*un análisis de la historia demuestra que la educación ofrecida por el mercado libre es consistentemente mejor que la educación manejada por el gobierno.*”

Esta tesis se remonta hasta la Antigua Grecia. El mercado abierto de la educación ateniense nos dio a Platón y Sócrates, a Sófocles y Aristófanes. El monopolio de la educación pública espartana nos legó, como dice Coulson, el apodo para un equipo de fútbol” (Lieberman 1999: 35. Traducción nuestra)²³

En un resumen de su propio libro, Coulson afirma que... *“el libre mercado de la educación ha hecho un servicio mucho más consistente a la gente que el sistema estatal de educación. La razón recae en el hecho de que el sistema escolar estatal carece de las cuatro llaves que la historia nos ha dicho, son esenciales para la excelencia educativa: elección, responsabilidad financiera de los padres, libertad e incentivos para los educadores. Los sistemas escolares que han gozado de estas características, han hecho un mejor trabajo para unir nuestras demandas de educación privada con nuestros ideales educativos compartidos”²⁴*. (Coulson, 1999)

Las escuelas y universidades deben ser... *“empresas prestadoras de servicios educativos (EPSE)”* (Miñana, 2003: 293), donde los criterios son: costo por alumno, eficiencia, productividad. Las escuelas deben competir entre ellas por sus clientes. Hay que *“cambiar los privilegios adquiridos”* por *“estímulos puntuales a la productividad”*. El mercado educativo es global, sin fronteras.

²³ *“An analysis of history demonstrates that education provided by open markets is consistently better than education funded and operated by government. This thesis holds as far back as the ancient Greeks. The open markets of Athenian education gave us Plato and Socrates, Sophocles and Aristophanes. The Spartans’ governmental monopoly on education has left us, as Coulson remarks, with a nickname for football teams”*

²⁴ *“Competitive educational markets have consistently done a better job of serving the public than state-run educational systems. The reason lies in the fact that state school systems lack four key factors that history tells us are essential to educational excellence: choice and financial responsibility for parents, and freedom and market incentives for educators. School systems that have enjoyed these characteristics have consistently done the best job of meeting both our private educational demands and our shared educational ideals”*

En una propuesta neoliberal, la educación elemental (básica) obligatoria... *“consiste en los rudimentos de lectura y escritura, de las matemáticas y de algunos ‘valores”* (Miñana, 2003: 293), afirmación que nos regresa a 150 años atrás, a los inicios de la educación en la Colonia, donde teníamos la escuela urbana con todos los elementos necesarios y la escuela para “campesinitos”, con solo dos años y con maestros de baja calificación. La escuela rural (distante, con poca demanda y pésima relación costo/beneficio), no es vista más... *“como un derecho fundamental de los ciudadanos sino como un mal necesario para que los ignorantes que no pueden conocer las ventajas del libre mercado, puedan vincularse a este, competir, ‘emanciparse de la servidumbre”* (Miñana, 2003: 293). Esta escuela, en el modelo neoliberal, debe financiarla el Estado (bonos), pero no proveerla, es decir, no se trata de ampliar la cobertura de la escuela pública oficial, sino emitir bonos, es decir, darle a los padres de familia el dinero para que ellos vayan al mercado privado de la oferta educativa e inscriban sus hijos en la escuela de su preferencia.

Las implicaciones de esta propuesta saltan a la vista: la pertinencia social del conocimiento, sus implicaciones sociales o éticas, pasan a un segundo plano dejando el protagonismo a la “rentabilidad” y a la “competitividad”. Lo que interesa es que... *“el negocio de la enseñanza o del conocimiento produzca beneficios económicos para los inversionistas”* (Miñana, 2003: 296). El conocimiento es una mercancía que no tiene nada que ver con los derechos sociales individuales o colectivos.

El neoliberalismo abandona la evaluación de los procesos y solo ve los resultados. La calidad tiene que ver con los resultados económicos. Es la rentabilidad de la inversión lo que se vende o se intercambia, *“la macdonalización de la escuela”*. (Gentili, 1996, citado por Miñana, 2003:297)

7.2. Educación rural o emigración.

En este escenario, en el que se viene actuando en los últimos 15 años en Colombia, la Educación Básica Rural, no tiene ninguna posibilidad de desarrollarse más

allá de los parámetros que se imponen en el mercado. Compartimos las afirmaciones de Parra Sandoval sobre la escuela rural: ... *“sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como agente socializador, son urbanas”* (Parra, 1996:15). En esa medida la cobertura, la pertinencia (bio-pedagogía), no han sido más que anzuelos electorales. La tarea de la escuela primaria rural... *“se acerca mucho más, cuando tiene éxito, a una acción de re-socialización que a una socialización secundaria”* (Parra, 1996: 16), es decir, integrar fuerza de trabajo a los procesos que los demanden dentro de economías abiertas: ¡los que puedan (en razones de capacidades y oportunidades) que accedan!

Quiero en este momento atreverme a hacer una clasificación de los campesinos en Colombia, que son poseedores de alguna pequeña extensión de tierra. Propongo tres grupos: a) **Los campesinos pequeños productores exitosos** que tienen un producto único de uso lícito, posicionado en el mercado global. Aquí podemos ubicar a los caficultores, las 560 mil familias de las que habla la propaganda de Juan Valdez, aparecida en la revista Avianca de marzo de 2007: *“Los cafés Premium Juan Valdez son el **resultado del esfuerzo** de más de 560.000 familias cafeteras que con dedicación cuidan, seleccionan, cosechan y procesan, cada grano desde su origen hasta la taza”* (Avianca, 2007:18). A diferencia del café de plantación en haciendas de otros países, cuyo objetivo son los consumidores masivos y puede ser maquinizada su producción y cosecha, en Colombia, la topografía, y el valor agregado de la cosecha de los cafés especiales, hace de la mano de obra, un componente que agrega valor al café Juan Valdez. Esta misma afirmación la encontramos en una valla ubicada en la carrera Séptima con la 59 en Bogotá, en el mes de abril de 2007, donde se podía leer: *“El mejor café del mundo nace del trabajo de dos millones de cafeteros colombianos. Juan Valdez. Café Premium Colombiano”*

El segundo grupo lo conforman b) los **campesinos que han cultivado en su minifundio productos de “pancoger”** (maíz, arroz, yuca, etc.) y que no poseen

ninguna capacidad para entrar en el mercado global por su ineficiencia, comparada con las grandes plantaciones de otros países y de los productores colombianos. El futuro de esta población, en una economía de mercado global es el de migrar fuera del campo, no porque se demande su presencia en otros espacios de la economía (construcción, industria o servicios), sino porque son un estorbo en la zona rural. Esto, a mi modo de ver lo encontramos expresado en dos textos del siglo pasado. El primero, de 1918, que nos da cuenta de algunos personajes de la sociedad colombiana, registrados en el Libro Azul de Colombia, escrito en inglés y español y que hace un recuento de todos los que en Colombia representan las compañías norteamericanas que venden su tecnología a Colombia y los que exportan a los Estados Unidos. El texto hace referencia a un hacendado, Alonso Saavedra, de Guicán, Buga, alumno de los jesuitas en Medellín, propietario de 400 Has. Tenía regadío y además alquilaba su maquinaria para otras haciendas que no las poseían. Dice el Libro Azul:

“Cuenta la hacienda con las siguientes maquinarias: un tractor de vapor de 30 caballos, con aparejos de arado múltiple de seis cuchillas. El tractores de doble cilindro y de montaje en suspensión. Seis maquinas completas para trilla con capacidad para 16 fanegadas diarias (cada fanegada equivale más o menos a media tonelada). Siete segadoras con capacidad para segar una y media hectárea por día.

Un tren de maquinas sembradoras. Una maquina abridora de zanjas. Varios aparatos y maquinas para hacer bordes. Una maquina descascadora de arroz movida por vapor; y por ultimo un taller de reparaciones.

Estas maquinas se ocupan además del laboreo de la hacienda, en preparar y beneficiar terrenos de otras propiedades”. (El Libro Azul, 1918:685)

En una clara referencia al poder de la maquinaria para reemplazar la mano de obra, en aquellas circunstancias en que la topografía y el desarrollo tecnológico lo

permiten (el Valle de Cauca tiene 20% del área de su departamento apta para el uso de maquinaria, que eleve la productividad sacrificando empleos), el texto añade el siguiente comentario:

Anuncio

Cómo se libera el hombre moderno de un trabajo extenuante

El hombre de la antigüedad construyó caminos y acueductos a puño y pulso. Las ruinas que de ellos aún quedan, hacen pensar que fueron grandes obras de ingeniería. Pero la construcción de cada uno de esos proyectos duraba toda una vida y ocupaba millares de obreros.

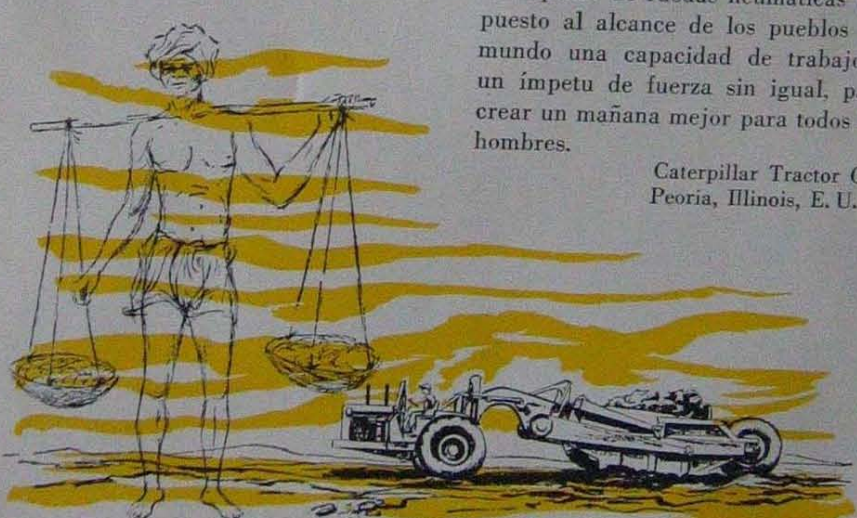
En nuestros días el hombre se ha liberado de semejante trabajo pesado, y ha obtenido resultados que dejarían pasmados de asombro a los ingenieros de la antigüedad.

El contraste entre el método antiguo y el moderno se vió claramente en un proyecto reciente en la India. Un obrero acarrea 45 Kgs. de tierra, caminando, sin parar, a una velocidad de 3,2 Kms. por hora. Un otro, de la misma raza, obtenía un término medio de 27.000 Kgs., corriendo a 32 Kms. por hora . . . ¡600 veces más y 10 veces más rápido!

Esta descomunal diferencia se debió al método que los dos obreros indios usaron. Uno acarrea la tierra a hombros, con un palo y dos cestos. El otro, manejaba una moderna máquina Caterpillar para mover tierra; y en un viaje transportaba un volumen de tierra comparable al que moverían 6.000 obreros, por el método antiguo.

Las potentes y duraderas máquinas Caterpillar de ruedas neumáticas han puesto al alcance de los pueblos del mundo una capacidad de trabajo y un ímpetu de fuerza sin igual, para crear un mañana mejor para todos los hombres.

Caterpillar Tractor Co.,
Peoria, Illinois, E. U. A.



165

Tomado de Selecciones, Abril de 1955. Pág.165

MÁS MAÍZ. MÁS PAÍS.

Una labor como labrar la tierra, cultivarla y cosechar sus frutos, merece el más grande de los homenajes, el más grande de los reconocimientos. Un homenaje que se traduce en hechos.

Por eso hoy Monsanto® quiere compartir con ustedes que hemos recibido aprobación por parte del Gobierno Nacional, a través del Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), siguiendo la recomendación del Comité Técnico Nacional de Bioseguridad, para iniciar siembras controladas para la tecnología de maíz YieldGard®.

La nueva tecnología YieldGard®, de los híbridos de maíz Dekalb®, mantiene protegido el cultivo contra algunas plagas del maíz*, las 24 horas del día, los 7 días de la semana.

* YieldGard® controla principalmente gusanos del grupo de los lepidópteros que atacan la planta de maíz durante el ciclo de cultivo.



MONSANTO



Tomado de la Revista Semana. Edición 1299. Marzo de 2007

“Antes de introducir estas maquinarias al departamento, el cultivo del arroz se hacía en muy pequeña escala por la escasez de brazos para el laboreo. Hoy mediante la introducción de dichas maquinarias se ha centuplicado la producción de arroz” (Ibídem)

El segundo texto, escrito treinta años después, es una publicidad hecha por Caterpillar Tractor Co. aparecida en la revista Selecciones del Reader's Digest, en el mes de abril de 1955, página 165, y que aborda el mismo tema, la relación Productividad-mano de obra:

“El contraste entre el método antiguo y el método moderno se vió claramente en un proyecto reciente en la India. Un obrero acarrea 45Kg de tierra, caminando, sin parar, a una velocidad de 3.2 Km por hora. Un otro, de la misma raza, obtenía un término medio de 27.000 kgs, corriendo a 32 km por hora... ¡600 veces más y 10 veces más rápido! Esta descomunal diferencia se debió al método de que los dos hombres indios usaron. Uno acarrea la tierra a hombros, con un palo y dos cestos. El otro, manejaba una moderna maquina Caterpillar para mover tierra y en un viaje transportaba un volumen de tierra comparable al que moverían 6.000 obreros, por el método antiguo”. (Selecciones. 1955:163)

Esta publicidad se convirtió en una realidad con la introducción de la mecanización para muchas de las labores agrícolas, desde la preparación del suelo hasta la cosecha. A esto hay que sumarle la introducción de las semillas con patente. En la edición 1299 de la Revista Semana el mes de marzo de 2007, Monsanto hace una publicidad que dice: **“MÁS MAÍZ, MÁS PAÍS”**. En ella, afirma que ha recibido la aprobación del ICA... *“siguiendo las recomendaciones del Comité Técnico Nacional de Bioseguridad”* para iniciar siembras controladas... *“para la tecnología de maíz YieldGuard”* Esta tecnología del maíz se desarrollo sobre la base de otro producto patentado por la multinacional, el maíz Dekalb. Mas recientemente, en el diario EL TIEMPO, del 29 de septiembre de 2007, en la página 2-12, bajo el titular “DuPont le

apuesta a Colombia” afirma que... “con 30 por ciento del mercado de semillas de maíz en el país, la multinacional dice que las ventas que logre acá, empujaran sus ventas en la región andina”, y cita al Director de Pioneer en América latina, filial de DuPont, Daniel Glat, quien afirma que... “Colombia es hoy el mercado más interesante de la región andina”. Dupont comercializa la semilla de maíz genéticamente modificada llamada Herculex I.

La alianza entre Monsanto y Dow y su disputa del mercado con DuPont y la suiza Syngenta (dueña de la semilla Bt 11), nos coloca en un escenario de colosos dueños del capital, de la biotecnología, de la información y de los mercados, haciendo que este grupo de pobladores y pequeños propietarios rurales, a mi juicio, tenga sus días contados, porque no podrá competir con la agricultura mecanizada de grandes extensiones y de monocultivo, cuyos niveles de inversión de capital superan sus posibilidades.

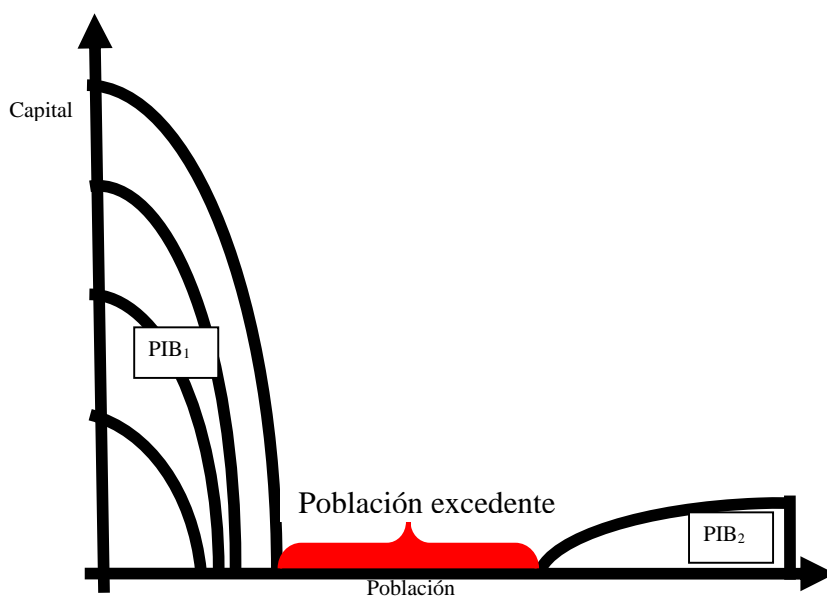
En un tercer grupo hemos ubicado a c), **los campesinos pequeños productores limpios** que se abren espacios con nuevos productos (pimienta, ají, yerbas aromáticas y medicinales, zetas y champiñones, caracoles, frutas exóticas, todos ellos de recolección manual). Este es un mercado en expansión, que por ahora requiere mano de obra abundante, con algunos niveles de especialización y que podría incluir pequeñas unidades de producción dentro de una cadena de valor. En este grupo podríamos incluir también a aquellos campesinos cuyas tierras pueden formar parte de los circuitos turísticos (turismo aventura, deportes de alto riesgo, zonas arqueológicas, eco-turismo, turismo religioso).

Si bien es cierto que los 2 millones de campesinos cafeteros, tienen un lugar en el mundo rural como productores agrícolas, y que las nuevas oportunidades de mercados especializados podrían ofrecer ocupación a otros quinientos mil y sus familias²⁵, dentro de este modelo NL que privilegia la inversión en tecnologías y capital, sobre el uso intensivo de mano de obra, seguiríamos teniendo un excedente de

25 Sumadas las actividades agrícolas y no agrícolas.

cerca de 3 millones²⁶ de pobladores rurales que no tendrían como ser productivos, convirtiéndose en una presión social (grupos armados al margen de la ley, delincuencia común, demanda de servicios básicos subsidiados por falta de capacidad para sufragar los costos, etc.) sobre proyectos agroindustriales que consumen muy poca mano de obra no calificada, una vez inician su fase de producción.

Grafico 1.
La economía colombiana en el modelo NL. La construcción del PIB



Fuente: De Roux, F. La Economía Colombiana. Puntos de reflexión. PPT

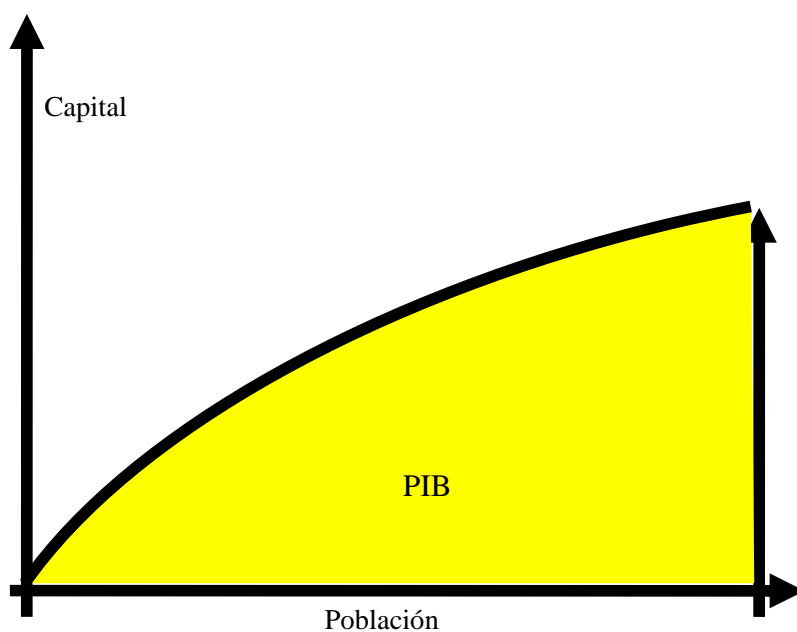
El Dr. Francisco de Roux SJ, director desde sus inicios del Programa de Desarrollo y Paz de Magdalena Medio, PDPMM, en una presentación que hizo sobre la situación de la economía colombiana el pasado 18 de septiembre de 2007, afirmaba

26 Esta afirmación, válida para el periodo estudiado, deberá ser replanteada por el surgimiento de un nuevo fenómeno; La emergencia de los bio-combustibles, que están presionando un alza en los precios de algunos productos agrícolas, ahora destinados a la producción de combustible y no para el consumo humano. El sábado 14 de abril de 2007, el diario El Tiempo publicó en su página 1-16 esta noticia: “*Tocó traer maíz de Tanzania: Andí*”. En dicho artículo, Juan Carlos Domínguez, redactor económico, plantea el problema que trae para el rubro de alimentos, el transvase de los campos de maíz blanco a maíz amarillo para producir óleo combustible en los Estados Unidos. El efecto no se hizo esperar, la tonelada de maíz blanco pasó de 134 dólares en 2006 a 250 dólares en 2007 (13 de abril). Este hecho, en Colombia, llevó a acabar las reservas del grano y el precio del maíz amarillo pasó de \$600.000 la tonelada a \$900.000 y hasta un millón. Este hecho se convierte en un resucitador de las pequeñas propiedades que pueden producir maíz blanco para consumo humano o el amarillo para la industria nacional.

que el modelo de desarrollo imperante en Colombia ha privilegiado la inversión en tecnología y capital, sobre el uso de la mano de obra abundante. En la grafica que presentaba, ilustraba claramente los dos modos de producción de riqueza presentes en el modelo colombiano (Grafico 1). De un lado el PIB que se produce con un uso intensivo de de Capital y Tecnología, que se sitúa en los niveles de la economía formal (PIB_1), que tiene un aporte abultado dentro del PIB total, pero con poca participación de la población (mano de obra). Y del otro lado el aporte de la economía informal (PIB_2) que demandan mucha población pero su aporte al PIB total es muy bajo.

Grafico 2.

La economía colombiana. Una propuesta incluyente para la construcción del PIB



Fuente: De Roux, F. La Economía Colombiana. Puntos de reflexión. PPT

Este modelo deja por fuera una parte importante de la población que no tiene cabida dentro de las actividades económicas. La propuesta del Dr. de Roux es la de hacer una inversión en las prioridades, de apostarle por un desarrollo que beneficie a un numero mayor de colombianos y que genere desarrollo y riqueza (GraficA 2). Su propuesta la susnte en hechos concretos que están sucediendo a lado y lado

del río Magdalena, en 23 municipios que componen el PDPMM. Se trata de ocupar el territorio por la población en acciones productivas sostenibles. Los programas del PDPMM involucran a 4.000 familias que poseen 10 hectáreas cada una, sembradas de palma aceitera, cacao, caucho, maderas o pastos para leche. En palabras del Dr. De Roux, se trata de oponer al modelo de desarrollo vigente “*una economía al servicio de la dignidad humana*”.

Pero esta propuesta no es la que está direccionando en el corto plazo las políticas de desarrollo rural en Colombia. En ese orden de ideas, tal como lo manifiesta de Roux, en el modelo vigente, Colombia tendría todavía grandes excedentes de población rural. Si tomamos como modelo a seguir lo que pasó en los Estados Unidos, tenemos lo siguiente: la tasa de crecimiento poblacional en EE UU (cuadro 1) se ha mantenido en todo el periodo estudiado en 1.0, con el crecimiento de un punto en 2000 y 2001, para el caso de Colombia (cuadro 2) hay una reducción de 6 puntos en el período, pasando de 2.2% a 1.6%.

Cuadro 1
Indicadores sobre trabajadores agrícolas. EE UU

Indicadores	unidad	79-81	89-91	2000	2001	2002	2003
Población total	1.000	231.440	255.750	283.003	288.025	291.038	294.043
Crecimiento anual	%	1.0	1.0	1.1	1.1	1.0	1.0
Pob. rural	%	26	25	21	21	20	20
Densidad	Hab/Km2	25	28	31	31	32	...
Trab. Agrícola Total.	1.000	3.888	3.634	3.024	2.964	2.906	2.848
Trab. Agrícola %	%	3	3	2	2	2	2
Tierras arables y cultivos permanentes	1.000 Ha	190.624	187.776	178.877	177.259	178.068	...

Fuente: FAOSAT, Banco Mundial, World Bank Development Indicators, 2005

Cuadro 2
Indicadores sobre trabajadores agrícolas. Colombia

Indicadores	Unidad	79-81	89-91	2000	2001	2002	2003
Población total	1.000	28.448	34.975	42.120	42.829	43.526	44.222
Crecimiento anual	%	2.2	2	1.7	1.7	1.6	1.6
Pob. rural	%	37	31	25	25	24	24
Densidad	Hab/Km2	27	34	41	41	42	...
Trab. Agrícola Total.	1.000	3.757	3.411	3.719	3.709	3.697	3.682
Trab. Agrícola %	%	40	27	20	20	19	19
Tierras arables y cultivos permanentes	1.000 Ha	5.192	4.967	4.545	4.249	3.850	...

Fuente: FAOSAT, Banco Mundial, World Bank Development Indicators, 2005

La población rural en ambos países ha tenido un descenso continuado de 26 % para 20% en EE UU y de 37% a 24% para Colombia, pero mientras en 1979 la diferencia era de 11% en 2003 se redujo a solo 4%. Pero los datos que más nos llaman la atención son 1) el de la población dedicada a la agricultura y 2) el de las tierras destinadas a este fin. Respecto a la población dedicada a las labores agrícolas, en números absolutos hay más colombianos dedicados a la agricultura que norteamericanos²⁷ (con una población de 300 millones de habitantes), sin embargo porcentualmente los colombianos representan el 19% frente al 2% de los norteamericanos dedicados a estas labores. Por otro lado mientras en 1979 había un americano para 49 Hectáreas, en Colombia había uno para 1,38 Has. Esta relación pasa en 2002 a 61 Has por persona dedicada a las labores agrícolas y en Colombia cae a 1,04 Has por trabajador agrícola. Mientras en EE UU, esta fuerza laboral tuvo una disminución de un 1% en los 24 años estudiados, en Colombia, para el mismo periodo la reducción fue del 21%. Otro tanto podemos decir del segundo dato, la reducción de tierra para la agricultura. Mientras en Colombia en este periodo se dejaron de cultivar 25,84% de las tierras, en EE UU esta reducción solo fue del 6,58% y a su vez, se produjo una concentración de tierras, pasando de un ta-

²⁷ Según Durand y Masey (2003), esta población dejó de ser americana hace más de 50 años. Hoy los trabajadores agrícolas son en su mayoría mejicanos (77%), y solo el 9% de los trabajadores agrícolas son americanos (DURAND. MASEY, 2003: 153)

maño de predios en 1940 de 174 acres promedio a 435 Acres en 1998 (DURAND-MASEY, 2003:151).

En Colombia, este proceso de concentración de la tierra ha estado asociado a la contra-reforma agraria realizado por cuenta de narcotraficantes y paramilitares. Todo parece indicar que el modelo neoliberal de desarrollo necesita que el campo reduzca su población pues “no es un negocio rentable” tener y mantener campesinos en zonas que no son competitivas en el mercado global.

En una realidad que a todas luces tiene como verdad que 1) En aquellas zonas donde la apuesta es por el capital y la tecnología, **sobra mano de obra para las actividades agrícolas**, 2) que hay **productos cuyos costos de producción no son competitivos en un mercado global**, y 3) **hay tierras que no pueden seguir dedicadas a estas labores** porque no son aptas para la agricultura, cabe preguntarse ¿Qué papel juega la EBR, en estas zonas?

En palabras de Parra Sandoval... *“La escuela y los maestros, al hacer el papel de urbanizadoras culturales, preparan la comprensión del mundo social que está más allá de los límites de la comunidad y facilitan, al proporcionar estos elementos de la comprensión de la cultura urbana, los procesos migratorios campo-ciudad. Se convierten, pues, en facilitadores de la migración interna”* (Parra, 1996:372) y esto porque... *“entre más exitosa sea la escuela (Rural), las relaciones del individuo con su medio original tendrán a hacerse cada vez más conflictivas (problemas de interacción, de identidad, de ubicación, etc.) pero a la vez resultará más apto para moverse en el mundo del que proviene la escuela”* (Parra, 1996:16). Según este autor, una escuela exitosa jugaría un papel “expulsor” del niño–joven del campo, pues lo prepara, le da herramientas e insumos para vivir en la ciudad.

El caso contrario, una escuela de mala calidad, incompleta, tiene el mismo efecto expulsor. Los padres buscarán algún familiar, alguna casa de familia donde su hijo o hija pueda seguir los estudios a cambio de trabajo. Una vez que este ha salido a

la ciudad y empieza a trabajar de día y estudiar de noche, solo volverá al campo de visita en las navidades o en la fiesta patronal.

La escuela juega hoy, como siempre lo ha hecho, un papel al servicio de quien tenga el poder (en la Colonia al servicio de la Corona y de la Iglesia, en las hegemónicas liberales al servicio de su ideario). *“La idea de que la función de la escuela sea simplemente transmitir la cultura de las generaciones anteriores a las nuevas”* (Parra, 1996:9) se invalida por varias razones: inexistencia de una cultura única, la presencia de otros agentes socializadores, la idiosincrasia de los educadores. Las funciones de la escuela son muy variadas:... *“La función de enseñanza propiamente dicha”, “La función que hace relación a la producción (formación de mano de obra)” y “La función integradora de los individuos en valores y conceptos región, nación, pensamiento científico”* (Parra, 1996:114).

Podemos afirmar que la escuela es un factor de migración campo-ciudad porque la escuela ha sido... *“integradora de los individuos en valores y conceptos que proviene de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, nación, de pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro”*. (Parra, 1996:13).

7.3. La Educación Básica Rural en la Zona Cafetera.

Una pregunta salta a la vista: ¿La educación ha sido un fiasco nacional? ¿No quedó nada de los avances con el modelo de Escuela Nueva? Si bien esa era mi hipótesis de trabajo al iniciar esta investigación, la lectura y las entrevistas a dos personas²⁸ que fueron claves en el desarrollo de las políticas educativas para el sector rural, me mostraron que efectivamente no todo el país tenía esos bajos niveles en la EBR, y que eso confirmaba la intuición de que éxito y fracaso son las dos caras de la política NL en la zona rural.

28 Me refiero a la Dra. Vicky Colbert y al Dr. Mauricio Perfetti.

Efectivamente, en las zonas cafeteras del viejo Caldas, Antioquia, Valle y Tolima, donde se requiere de mucha mano de obra, de gente que quiere seguir en el campo y de personas que sepan del negocio del café la realidad de la EBR era totalmente diferente. Parra Sandoval en su estudio *La Educación Rural en las Zona Cafetera Colombiana* (Parra, 1996), documenta como los resultados de la educación en los departamentos cafeteros (Caldas, Antioquia, Valle y Tolima) son altamente positivos comparados con el resto de país. Como responsable de este hecho está la **Federación Nacional de Cafeteros**, que a través de las Concentraciones Rurales Agrícolas complementa... *“la escuela rural incompleta en cuanto que ofrece los cursos que está no puede brindar. En algunos casos las concentraciones ofrecen cursos desde tercero de primaria, en otros casos desde cuarto de primaria solamente, dependiendo del ultimo gado que tenga la escuela de zona”*. (Parra, 1996: 90-91)

¿Por qué la Federación asume las tareas que le corresponden al Estado? Uno de nuestros entrevistado, con vínculos muy largos con la Federación Nacional de Cafeteros, plantea dos niveles de respuesta: Uno inmediato, ligado a la forma como se produce y cosecha en café colombiano.

“Hay mucha gente que defiende la tesis de que una de las cosas que incide en el tema de calidad, en el tema de todas estas nuevas segmentaciones de mercado de café, la recolección a mano, también le da una connotación particular” (Entrevista No.6 2007. Asesor de gobierno, vinculado a la Federación de Cafeteros)

En esto coincide con otra entrevistada, que ha trabajado los modelos de Escuela Nueva en el eje cafetero. A la pregunta sobre el por qué del interés de los cafeteros en el tema de la educación, respondió:



Vaso de las tiendas Juan Valdez

“Porque ellos necesitaban jóvenes educados en la zona rural. Si se les venían todos para la ciudad, ¿quién iba a recoger el café?” (Entrevista No.7. 2007. Ex Viceministra de Educación, ex Decana de Educación, dirige una fundación para la promoción de la Escuela Nueva)

La necesidad de fijar a los campesinos (mano de obra) en la región cafetera está asociada a las características geográficas que la exigen. “Dónde” se produce el café en Colombia no es un tema circunstancial sino que está asociado a la calidad y buen nombre del Café de Colombia. Así se expresaba nuestro entrevistado:

“La localización geográfica del café en Colombia no es gratuita. Eso corresponde a unas características que se traducen en una calidad muy particular del café... a ud. le pueden decir si, vaya siembre café, pero ud. no va a tener el café de calidad que exige hoy en día el mercado” (Entrevista No.6. 2007. Asesor de gobierno, vinculado a la Federación de Cafeteros)

Para ilustrar este tema. Trae como ejemplo el caso del Vietnam:

“Vietnam se dedicó a producir café como un desgualetao. ¿Qué les pasó?... es un café de baja calidad, ¿qué les pasó? que aun en Vietnam el precio estaba por debajo del costo de ellos, por la clase de café...” (Entrevista No.6. 2007. Asesor de gobierno, vinculado a la Federación de Cafeteros))

Pero además de esta razón para invertir recursos en educación rural, ligada a precios y nichos de mercado, él identifica otra razón capital, asociada al hecho de ser la Federación un gremio donde se debe conocer del “negocio”:

“Para la Federación [Nacional de Cafeteros] la educación no es solamente un tema economisista, productivista, agronómico, de educación- productividad- pesos. Es mucho más que eso. ¿Por qué? Es que detrás de la Federación hay una institucionalidad. ¿Una institucionalidad que es qué? Elecciones, democracia, participación. Y sin esa educación no hay manera de sostener la institucionalidad cafetera. Si Ud. revisa en el contexto de la última crisis cafetera, ¿cuál fue único país en el mundo que sobrevivió? Fue Colombia... fue por la institucionalidad. Y ¿de qué depende esa institucionalidad? De participación, de decisión, de democracia. ¿Y eso quién se lo garantiza? La educación. Entonces el tema educativo no es simplemente plata, ingresos... hay que tomar decisiones en el mercado global de: ¿qué venden?, ¿cuándo venden?, de que, este lote definitivamente no es productivo y no pueden seguir produciendo café ahí. El tema es un tema de fondo de la participación.” (Entrevista No.6. 2007. Asesor de gobierno, vinculado a la Federación de Cafeteros)

Mientras para la Federación Nacional de Cafeteros, el tema de un productor rural, educado, organizado, que sabe de mercados globales, que se siente a gusto en lo rural, es tan relevante como la promoción de la marca Juan Valdez o la diversificación de denominaciones de origen para competir en los mercados especiales, para otros gremios o empresas que están en la zona rural, el tema es coyuntural asociado a temas como el terrorismo, la seguridad, o simplemente no es prioritario. Esto explica porque Jose Alirio Naspirán, en nombre del MEN, se quejaba en el año 2003 de la falta de interés del sector productivo en la educación rural. Decía, en la presentación del estado del arte de la educación que... *“esa alianza con el Comité de Cafeteros ha dado muy buenos resultados, pero no todos los sectores son tan responsables, o mejor no están comprometido con el tema educativo como los cafeteros”* (Perfetti, 2004:97) y cita dos ejemplos donde no ha sido exitosa la alianza... *“En Boyacá, por ejemplo, tenemos como aliados en este trabajo a Aso-propapa,... pero ellos todavía, como gremio, no son tan fuertes en el tema educativo. Tenemos en algunos departamentos vinculado o en alianza a ECOPETROL,*

pero ECOPETROL tampoco es que esté totalmente comprometido con el tema educativo..., o sea, así como se han metido los cafeteros en la educación en el país, yo diría que todavía, el resto de los gremios no lo tienen" (Ibídem). Esta constatación hecha por un funcionario del MEN, nos permite afirmar que la educación rural, en esta propuesta neoliberal vigente en Colombia, no tiene ningún futuro en

Sembrando café




Hoy los cafeteros asumimos un nuevo reto, el de darle mayor valor agregado al café, asegurando el futuro de nuestras 560 mil familias. Estamos orgullosos de poder participar en todo el proceso de nuestro café, desde la siembra de las semillas, hasta la cosecha del valor agregado en nuestros puntos de venta al consumidor final.

- 50 PhD y 120 investigadores dedicados al estudio del grano en CENICAFÉ.
- 100 laboratorios de calidades de café en todo el país.
- 1 millón de visitas técnicas de apoyo a los caficultores por año y 4 extensionistas por cada municipio cafetero.
- 5 millones de muestras de café de exportación analizadas cada año.
- 4.500 expertos en el mundo, capacitados por Internet en Café de Colombia.
- 14 millones de clientes ya han catado el mejor café del mundo en las 84 tiendas "Juan Valdez".
- 14.000 máquinas de café "Juan Valdez" operarán próximamente en los Estados Unidos.
- 800 supermercados de la cadena Wal-Mart ya venden café tostado y molido "Juan Valdez".
- Más de 100 oficinas y puntos de venta en donde se prepara exclusivamente café "Juan Valdez".
- El Fondo Nacional del Café recibe, por primera vez en su historia, regalías por sus marcas.
- 22.610 cafeteros ya son accionistas de Procafecol, empresa comercializadora de los productos de la Federación.






Valla de la FNC en la Carrera 7ª calle 58. Bogotá

Avianca

Juan Valdez®

VUELA CON NOSOTROS

Símbolos del orgullo nacional, Avianca y Juan Valdez, dos marcas en el corazón de Colombia, se unen para volar por los cielos del mundo, llevando el mejor café del país. A partir de este mes, disfrute con nosotros de una exquisita taza de café.

Ser anfitriones a bordo de nuestros aviones, nos exige atenderlos de la mejor manera, brindarles todas las comodidades y el servicio que espera, sorprenderlos con pequeños detalles. Por eso, a partir de este mes, nuestros viajeros disfrutaran en vuelos nacionales e internacionales y en las salas VIP del mejor café de Colombia. Con el mismo orgullo que llevamos la bandera de Colombia por los cielos del mundo, hemos invitado a la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia para ofrecer a bordo de nuestros aviones café Juan Valdez en su variedad "Colina". Para ello se seleccionaron mágicos granos llamados "caracolito", que guardan dentro de sí la delicada textura de un cuerpo medio y un intenso aroma, dejando una gratificante sensación de una acidez especial que suaviza el paladar. Bienvenido, disfrute de una taza del mejor café mientras recorre el mundo.

Los Cafés Premium Juan Valdez son el **resultado del esfuerzo** de más de 560.000 familias cafeteras que con dedicación cuidan, seleccionan, cosechan y procesan cada grano desde su origen hasta la taza.

El café es una **excelente compañía** para iniciar o terminar un día, para relajarse y disfrutar, para acompañar un buen postre, prepararse para trabajar y descansar.

En 2005 Juan Valdez fue elegido como el **ícono publicitario** más popular en Estados Unidos.

Más de **300.000 tazas de café** se sirven cada mes en nuestros vuelos nacionales e internacionales.

El café insignia de Colombia ahora a bordo

Publicidad de Café Juan Valdez en Revista de Avianca

regiones donde la población rural sea un “sobre costo para la producción” y una “perdida de competitividad en el mercado global”. Atraer inversión extranjera de empresas del agro como Dow, Monsanto, Dupont, de las petroleras como BP, Petrobrás, Exxon, exige que en la zona rural solo vivan los que sean “necesarios” para producir y para ofrecer los servicios conexos a ellas. Todos los demás, son, además de una carga, una amenaza en la medida que se convierten en factor de inestabilidad social y de bajos niveles de seguridad. Los servicios de educación, salud, transporte deben ser de calidad pero solo para aquellos que son productivos o lo serán en el mediano plazo.

Esta es la realidad que constata un director de Núcleo Educativo en el Departamento de Boyacá, frente a la falta de alumnos:

“...la Educación Básica Rural va a pasos demasiado lentos y por eso a veces no es pertinente, no es contextualizada, no copa las expectativas que los muchachos quieren y se queda un poco, un poco rezagada” (Entrevista No.2. 2006. Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá)

Propone una educación pertinente:

“Se necesita con urgencia poner una educación más a tono con las circunstancias del área rural, con la misma problemática social que vive la gente, con la formación de nuevos ciudadanos en ese aspecto, por eso tenemos la problemática de que las escuelas rurales, por lo menos en el departamento de Boyacá y sabemos que en gran parte del país, se están quedando vacías, porque como que no llenan las expectativas de la gente, no forman al ciudadano para...para poder compenetrarse con su medio, entonces la gente se va” (Entrevista No.2. 2006. Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá)

Sin embargo, reconoce que no será posible desarrollar un modelo pertinente en un contexto de pobreza extrema como la que se da en su municipio, con una población arrinconada en minifundios improductivos:

*“Realmente la situación de la gente del campo, por esta región donde hay minifundio, donde hay improductividad, donde no hay posibilidades de mercadeo, donde la gente no tienen los servicios garantizados de salud, donde hay cierta descomposición social; pues es muy fregado, muy complicado, decir que la educación le va a solucionar los problemas. Se necesita... se necesita un trabajo social del Estado muy fuerte, que alivie la situación económica de la gente. ¿Por qué? Producto de eso **vienen las migraciones, vienen los desplazamientos**, que si bien no son forzados por la violencia, son forzados por la situación económica de la gente. La gente se va porque no encuentra alternativas en el campo. Entonces pensamos que es uno de los problemas que más afecta la educación a nivel rural”* (Negrilla nuestra) (Entrevista No.2. 2006. Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá)

Esto lo confirma otro de nuestros entrevistados que es alcalde en un municipio de Boyacá:

“Anualmente aquí se están bajándose cerca de 30-40 niños por año desde hace ciertos años... hace una década aproximadamente que se está bajando esa cobertura de niños.” (Entrevista No.3. 2006. Actualmente Alcalde de municipio de Boyacá)

¿Por qué no hay educación de calidad, como la que vemos en la zona cafetera? Para el Director de Núcleo entrevistado la razón está en la pobreza de las familias:

“...cuando hay pobreza no hay posibilidades de garantizar nutrición a un niño, no hay posibilidades de garantizar los servicios de salud, de tener una vivienda digna, de vivir en una precariedad en todos los aspectos mínimos de salubridad, entonces pues con esos elementos un muchacho no puede estar muy dispuesto para, para un aprendizaje, no tiene como los ambientes y las garantías donde se diga el muchacho tiene todo para, para garantizar el buen aprendizaje. Desde luego que cuando un muchacho come mal, no vive bien, estas situaciones de pobreza, hay casos tan críticos como por ejemplo hay un programa que se ve en las escuelas que es el restaurante escolar donde el niño paga \$300 diarios por... y hay casos tan complicados que el padre de familia no tiene los \$300 diarios para pagarle los restaurantes a los niños, o sea, la situación es bastante difícil”. (Entrevista No.2. 2006. Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá)

Para nuestro entrevistado, los correctivos a esta situación deberían venir de Políticas de Estado:

“Y creemos que mientras no haya una política a fondo, sostenible, de equiparar un poco esa injusticia social que se da con el campo, pues la problemática se va a mantener en la educación”. (Entrevista No.2. 2006. Director Núcleo de Desarrollo Educativo de Municipio de Boyacá)

Pero esta política no va a venir, pues invertir en minifundios improductivos, que no puedan competir en el nuevo mercado, no es rentable, pues no se garantiza el retorno de la inversión. Con esta visión al interior del neoliberalismo, donde los recursos se focalizan en aquellos lugares donde se garantice el retorno de la inversión hecha por manos privadas, las posibilidades de permanencia en la población rural en estas áreas es mínima.

8. CONCLUSIONES

“Sin embargo, la existencia y permanencia de una población rural en el territorio que desarrollo actividades productivas generando empleo de calidad e ingresos adecuados, con capital humano alto y de calidad, con capital social e infraestructura tiene importancia estratégica en la estabilidad democrática del país y en un desarrollo económico más equitativo entre el campo y la ciudad.

La no garantía de los aspectos anteriores es fuente de inestabilidad de la democracia y de un mayor flujo migratorio a las ciudades, con consecuencias negativas: Vastas regiones del territorio despobladas y sin presencia del Estado, son “caldo de cultivo” para que se desarrollen actividades ilícitas e inseguridad, y crecientes cinturones de miseria e informalidad en las ciudades”

” Leibovich et. Al (2006). Caracterización del mercado laboral rural en Colombia. Pág. 2

“Las AUC les estábamos exigiendo a los campesinos la erradicación de los cultivos ilícitos con el plazo máximo de diciembre de 1997 si el Gobierno se comprometía a apoyar la erradicación y sustituir los cultivos ilícitos por cultivos lícitos. Las AUC no queríamos que estos campesinos se murieran de hambre o fueran a engrosar los cinturones de miseria de las ciudades, o que no tuvieran más remedio que ingresar a las filas de los actores armados ilegales. El Gobierno jamás nos contestó. Llegados a diciembre de 1997 les hicimos saber a los campesinos que al Gobierno no le interesaba su problemática en esta zona y que por lo tanto no estaban obligados a erradicar. Entonces les pusimos ciertos controles como que no podrían talar bosques vírgenes para sembrar coca, sólo lo harían en los rastrojos o tierras limpias dentro del Parque”

Carta de S. Mancuso a Sergio Caramagana, delegado de la MAPP-OEA. El Tiempo, Bogotá, domingo 5 de marzo de 2006.

Llego el momento de escribir las conclusiones de este camino investigativo. Después de haber leído miles de páginas, de haber comparado cuadros, gráficas y conceptos, de haber conversado con los entrevistados en Boyacá, Bolívar y Bogotá, debo poner en blanco y negro lo que encontré. Pero antes de hacer eso, déjenme contarles algo que tengo en mis recuerdos del Éxodo Campesino de 1998.

Una semana antes de iniciar el retorno a sus veredas, en octubre de 1998, tuvimos en los distintos albergues, la clausura de las escuelas sustituto y de los cursos de alfabetización. En el albergue de la INUPAZ, se hizo el acto de certificación del grupo de adultos que aprendió a leer y escribir durante esos tres meses. Como parte de la ceremonia, Don Aldemar, un viejo de 76 años, que vino del Tolima

cuando solo tenía 14 años y durante toda su vida estuvo tumbando monte para sembrar arroz y después maíz y después yuca, y que muy juiciosamente participaba en las clases todas las tardes de cuatro a seis y media, pidió leer el texto de la Biblia que se había escogido para ese día. Era la primera vez que lo iba a hacer con un público distinto a los otros adultos que fueron sus compañeros y compañeras de curso. Estábamos sentados en dos círculos y los alfabetizados estaban acompañados de sus parejas, de sus hijos y sus nietos. Allí estaba Fraisen Aldemar, su bisnieto de cuatro años, parado frente al único ventilador que conseguimos para refrescar el aula.

Don Aldemar tomó la Biblia que le acercó uno de los voluntarios del SJR, se levantó, y con una voz grave y pausada leyó el texto de Pablo que dice... *“Hermanos, deben darse cuenta de que Dios los ha llamado a pesar de que pocos de ustedes son sabios según los criterios humanos, y pocos de ustedes son gente con autoridad o pertenecen a familias importantes. Y es que para avergonzar a los sabios, Dios ha escogido a los que el mundo tiene por tontos y para avergonzar a los fuertes, ha escogido a los que el mundo tienen por débiles”* (1.Cor. 1, 26-27). Cerró la Biblia, nos miró a todos y dijo: *“Esta es la palabra de Dios”*. Sin que estuviera en el orden del día, un aplauso brotó como respuesta espontáneamente de todos los asistentes mientras Don Aldemar entregaba la Biblia y se sentaba para empezar la reflexión. Sus ojos estaban brillantes, humedecidos por la emoción que le produjo el aplauso de todos los que allí éramos testigos de este momento.

Su nieto, seguía distraído jugando con el viento que producía el ventilador. Él debería entrar a la escuela cuando cumpliera los 5 años. No los volvía ver. Regresé al Sur de Bolívar en el año 2004, y estuve en la Semana Santa en dos lugares: Santo Domingo y Pozo Azul. En estos caseríos poca había cambiado. No encontré a la familia de Don Aldemar. Nadie me dio razón de ellos. Fraisen Aldemar debería estar por los 10 años, y debería estar en quinto grado. La escuela seguía siendo una vieja casona de material, con unos pupitres bastante deteriorados. Lo que sí había cambiado era el paisaje. Entre Pozo Azul y San Pablo, donde antes se veían

los cultivos de yuca o de maíz, ahora eran hileras interminables de palma de aceite. Allí trabajaban algunos de los pobladores tanto en el vivero como en la siembra y mantenimiento de estas palmas. El trabajo estaba asegurado por tres años cuando empezaran a producir. Después de esto, bastarían unos pocos jornaleros para llevar la producción a la extractora. Para hacer este trabajo, Fraisen Aldemar no necesita de la escuela, como no lo necesitó su abuelo por 75 años para hacer el trabajo de jornalero o de tumbador de monte.

Estas son las conclusiones a las que he llegado.

Lo primero que tengo que decir es que la investigación nos arrojó una respuesta compleja y la vez más dramática a la pregunta *¿Porqué las propuestas de la Revolución Pacífica enarboladas por el Dr. Cesar Gaviria, no produjeron los resultados prometidos? ¿Qué explicación hay para que los esfuerzos y recursos dedicados a ella hayan sido un fracaso?* Miremos algunos de los hallazgos.

1. A lo largo de todo el periodo hay un incremento de la inversión en Educación.

- a. Las fuentes consultadas nos arrojan que se ha dado un incremento continuo en el presupuesto para la educación a nivel general. A pesar de que la carga prestación devora la cuarta parte del presupuesto, se registra un incremento constante en las asignaciones para la educación.
- b. También se constató que por parte del gobierno se contrataron créditos internacional para el desarrollo de las nuevas metodologías para ampliar la cobertura y mejorar la pertinencia (masificación de la Escuela Nueva y desarrollo del PER) En esa medida, se confirma que la educación si es una apuesta del modelo NL.

2. Se cuenta con una variedad de modelos educativos para las zonas rurales que han mostrado su potencialidad cuando se cumplen con los requisitos.

- a. Un segundo hallazgo positivo fue el de que en Colombia se han desarrollado o adaptado un número importante de modelos pedagógicos para la Educación Básica Rural. Estos son muy variados y ofrecen posibilidades a niños/as trabajadores, a jóvenes y adultos que no ingresaron en el sistema escolar oportunamente, a jóvenes que desertaron y que por su edad avanzada no frecuentan la escuela regular formal, y también los que tienen capacidades para avanzar más rápidamente, etc.
 - b. Estos métodos no solo son pertinentes para zonas densamente pobladas, sino que han mostrado su eficacia en zonas con poca población escolar. El sistema de escuela multigrado permite que estos niños puedan alcanzar los cinco años de la primaria, sin tener que desplazarse lejos de su vereda, si se dan conjuntamente maestros/as capacitados, materiales adaptados y pertinentes, desarrollo de infraestructura y subsidios como el transporte o el restaurante escolar.
- 3. En los lugares donde la empresa privada ve la importancia de calificar la mano de obra, la Educación Básica Primaria ha sido un éxito.**
- a. Una tercera conclusión a la que llego al final de este análisis de las fuentes y de contrastarlas con los testimonios de los entrevistados es la de que en las regiones rurales donde se necesita mano de obra calificada, arraigada a la región con vínculos de propiedad, se han dado desarrollos sostenibles en la implantación de los modelos pedagógicos, que no se han limitado a los 5 años de la básica primaria, sino que han desarrollado los 12 años del ciclo de la básica y media. Además, han hecho desarrollos importantes con el Sena para formación de tecnólogos y con universidades ligadas al sector rural .
 - b. Las inversiones de capital privado²⁹, conforme al mandamiento neoliberal, han sido la clave del éxito en la zona cafetera, dado que los

29 Mientras redactaba estas conclusiones, en el marco del Congreso Cafetero se presentó el programa 8-80-800, que busca invertir 800 millones de pesos en el relevo generacional de los cafeteros y bajar la media de edad de 55 a 45 años.

buenos resultados en el mercado de los café especiales, a los que le apuesta Colombia desde siempre, frente a las apuesta de otros países por ofrecer volúmenes, exige el cumplimiento de normas de calidad que exigen capital humano.

- c. Además, por la forma de organización de los productores y por los procesos de comercialización, es necesario que estos caficultores no solo sepan cosechar el producto, sino que entiendan del negocio, de las implicaciones de los altibajos del peso frente al dólar, de la competencia internacional, de la producción limpia, de la participación gremial y ciudadana.
- d. La alianza capital privado - educación pública, solo se da si el valor agregado de la producción está condicionado a que la mano de obra esté calificada y tenga vínculos de propiedad con la tierra. En regiones donde esto no se da, los gremios no han sido aliados de la educación rural. En los casos que lo han hecho, ha sido más como “peaje o vacuna” para poder operar y tener en las comunidades rurales locales alguna forma de soporte frente a actores armados.

4. En los lugares donde se avanza hacia el latifundio agroindustrial, la plantación y la agricultura extensiva, la escuela rural para los pobladores rurales no es viable.

- a. Una cuarta conclusión a la que llego en el estudio es esta: En zonas de latifundio, de explotación minera o de desarrollos agroindustriales, la escuela básica rural no es una prioridad, y ha sido en estas regiones donde se han presentado los problemas enunciados a la largo de la investigación: falta de continuidad, de capacitación, de materiales, de infraestructura. Concluyo que en economías que no necesitan mano de obra calificada de forma abundante, donde los pobladoras rurales no son propietarios sino jornaleros u obreros, la educación es vista como un gasto y no como una inversión, y eso lo castiga el modelo neoliberal, que solo premia la inversión que se recupera en el mercado.

- b. La clave del éxito para estos emprendimientos (macroproyectos) está en la posibilidad de usar tecnología de punta, escalamiento de la producción, salarios bajos para ser competitivos y disponer de seguridad, tanto en el lugar de producción como en las vías de transporte de las mercancías.

5. No hay interés del Estado por la población en el campo.

- a. Una quinta conclusión que obtengo de esta investigación es que, además de las acciones para el desplazamiento forzado de la población rural que se viene dando desde hace más de 15 años a manos de los actores paramilitares y guerrilleros, el fracaso de la educación básica rural en estos territorios ha sido una razón más para que los niños y jóvenes se vayan a las ciudades en busca de una escuela que funcione, permaneciendo solo abuelos viviendo del pancoger y de las remesas que envían los que se marcharon.
- b. Estos pobres del campo en regiones ligadas a megaproyectos, zonas mineras o latifundios, son vistos como una amenaza para el desarrollo agroindustrial, en cuanto potenciales mercenarios de bandas paramilitares o grupos insurgentes.
- c. Si a lo anterior se añade el uso inapropiado del suelo, que además de exigir elevados costos de producción, que terminan siendo subsidiados por el trabajo del campesino pobre, trae consigo un deterioro ambiental y un empobrecimiento mayor de los pobladores, el Estado tiene una razón más para no hacer inversiones serias en educación en una población que está condenada a desaparecer en las actuales coordenadas de la globalización. La experiencias del uso del suelo para otras actividades no agrícolas, caso de los deportes extremos en le río Fonce o el turismo ecológico en los alrededores de Villa de Leyva, por citar dos ejemplos, como alternativas a uso agrícola del suelo, no están en manos de los campesinos que en otra época cultivaban esas laderas o pastaban sus cabras, sino de capitales forá-

neos, que empiezan a utilizar a los pocos que quedaron como guías, para llevar los ponys del cabestro o los que sirven en la posada.

6. No hay coherencia en la aplicación del modelo neoliberal en Colombia.

- a. Por último, la aplicación del modelo neoliberal por parte de los gobiernos estudiados no ha sido muy gerencial y empresarial como habría de esperarse de los egresados de las escuelas neoliberales. Por el contrario, la aplicación del modelo ha permanecido en manos de los barones electorales de cada región. Son ellos los que han continuado administrando el poder central, departamental y municipal, y han continuado manejando los presupuestos como si se tratara de patrimonio personal o familiar, dado que en muchas regiones estamos ya en la tercera generación de políticos de una misma familia. No hubo relevo, son los mismos políticos que acompañaron en sus campañas a los presidentes que proponían un Estado intervencionista y proteccionista, los que apoyaron a lo largo de la década pasada, las banderas neoliberales y que necesitan de fisco nacional para financiar sus campañas con las que se han perpetuado en el poder por décadas. No incluye esta conclusión a los políticos que optaron por usar los recursos del narcotráfico paramilitar para acceder al poder, sino a los que usan el nombramiento de maestros, la construcción de escuelas, la impresión de materiales escolares, y las becas, como su medio de comprar los votos.
- b. Desde esta lectura clientelista de la política, es explicable porque, habiendo aumentado el presupuesto para la educación, en aquellas regiones donde los logros escolares no son relevantes para el mercado, no hay coherencia empresarial en la inversión educativa. El despilfarro de los recursos es el que denuncian Directores de Núcleo, maestras veredales y los investigadores: maestros nombrados por un año que no completan la capacitación en las nuevas me-

·

metodologías; envío de materiales a escuelas en zonas donde no se usan por falta de maestros preparados; infraestructura escolar donde no hay población; cocinas y material de restaurante escolar y no hay presupuesto para el mercado ni para los funcionarios.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- ✚ ABRAMOVAY, Ricardo. (1998) "O admirável "mundo novo de Alexander Chayanov" En *Estudos Avançados*. Vol. 12, – Enero-Abril, nº 32. San Pablo.
- ✚ ALONSO, Juan Carlos. (2002) El estudio de caso simple: Un diseño de investigación cualitativa. PUJ. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Agosto Bogotá. Mimeo
- ✚ ARVONE, Robert. (1978) Políticas Educativas Durante El Frente Nacional 1958-1974. En *Revista Colombiana de educación*. No. 1. Bogotá. UPN.
- ✚ BECKER, Gary. (1964) *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- ✚ BERDEGUE, J. y SCHEJTMAN, A. (2004) Desarrollo Territorial Rural. En ECHEVARRIA Rubén El desarrollo territorial rural en América Latina y el Caribe. Manejo sostenible de recursos naturales, acceso a tierras y finanzas rurales. Santiago. BID.
- ✚ BONILLA, R. y GONZALEZ, Jorge (Coord.) (2003) Bien-estar: macroeconomía y pobreza. Informe de coyuntura 2003. Bogotá Contraloría General de la República.
- ✚ CASTILLO , Olga L. (2006) ¿David Vs. Goliat? ONG y Movimientos de resistencia contra la deuda Externa. Conciencias PUJ. Estudios Ambientales. Bogotá DC.
- ✚ CATAÑO. G et al. (1971) *La Educación Rural en Boyacá*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Tunja.
- ✚ CATAÑO, Gonzalo. (1980) Sociología de la educación en Colombia. En *Revista Colombiana de educación*. No. 5 Bogotá. UPN.
- ✚ CENPEC (2002) *Programas e projetos. Aceleração da Aprendizagem*. São Paulo. Consultado el día 15 de abril de 2007. <http://www.cenpec.org.br/modules/xtconteudo/index.php?id=10>

- ✚ CHONCHOL. Jacques. (1999) ¿Hacia dónde nos lleva la Globalización? Santiago. Ediciones LOM
- ✚ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. (1992) Hacia la Escuela Nueva. . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ COMISION COLOMBIANA DE JURISTAS. (2004) El disfrute del derecho a la educación en Colombia. Informe alterno presentado a la Relataría Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación. Bogotá
- ✚ CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. (1988) Ley 24 de 11 de febrero de 1988 <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=259>. Consultado 30 de enero de 2007
 - ✚ (1991) Constitución Política de Colombia. <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm> Consultada el 3 de febrero de 2007
 - ✚ (1994) Ley 115 de febrero de 1994. <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>. Consultada el 3 de febrero de 2007
- ✚ CORPOEDUCACIÓN, (2002) Educación, compromiso de todos. Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Fundación restrepo Barco, El tiempo, Fundación Corona, Bogotá
- ✚ CHUBB, JOHN E. y MOE, TERRY M. (1990) Políticas, mercados y escuelas norteamericanas, Washington, D.C., The Brookings Institution, ,
- ✚ COULSON. Andrew J. (1999) Are Public Schools Hazardous To Public Education? En EDUCATION WEEK "COMMENTARY" APRIL 7TH, <http://www.schoolchoices.org/roo/edweek1.htm>. Consultado el 13 de enero de 2007
- ✚ DASGUPTA, Partha, (1997) Social Capital and Economic Performance. Cambridgue. University of Cambridge
- ✚ DECRETO 0707 de 17 abril de 1996 http://www.sedcaqueta.gov.co/descargas/Decreto_0707_1996.pdf Consulado en 04 de febrero de 2007
- ✚ DNP. (1972) Las Cuatro estrategias. Bogotá D.E. Banco de la Republica-Departamento Nacional de Planeación.

- ✚ (1976) Para Cerrar la Brecha. Plan de Desarrollo Social, Económico y regional 1975-1978. Bogota. Banco de la Republica-Departamento Nacional de Planeación. Tercera edición.
- ✚ (1980) Plan de Integración Nacional. Tomo I 1979-1982. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación
- ✚ (1980A) Plan de Integración Nacional. Tomo II 1979-1982. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación
- ✚ (1987) Plan de Economía Social. Virgilio Barco 1987-1990. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación.
- ✚ (1991) La Revolución Pacífica. Plan de Desarrollo económico y social.1990-1994. Santa Fe de Bogotá. Departamento nacional de Planeación.
- ✚ (1991A) PLAN DE APERTURA EDUCATIVA. Bogotá, marzo 19 de 1991. Documento MEN-DNP-UDS-DEC-2518. http://64.233.187.104/search?q=cache:MpBC4VLgG8J:www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_09docu.pdf+analisis++del+plan+de+desarrollo+nacional+del+presidente+gaviria+1991-1994&hl=es&start=6. Consultado el 24 de octubre de 2005
- ✚ (1995) El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo. Bogotá. Presidencia de la Republica.
- ✚ (1995B) Las Políticas del Salto Social. Documentos Conpes. Agosto de 1994-Junio 1995. Tomo I. Bogotá Presidencia de la Republica.
- ✚ (1998) Cambio para construir la Paz 1998-2002. Bases. Bogotá. Presidência de la Republica. DNP
- ✚ (1998A) Cambio para construir la Paz 1998-2002. Tomo I. Bogotá. Presidência de la Republica. DNP
- ✚ (2003) Hacia un Estado Comunitario. Alvaro Uribe 2002-2006. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación
- ✚ DULLES, A (2003) Christianity and Humanitarian Action. En CAHILL, K. (ed.) Traditions, Values, and Humanitarian Action. New York. Fordham University Press .

- ✚ DURAND, Jorge Y MASEY, Douglas (2003) Clandestinos. Migraciones México-Estados Unidos en los albores del Siglo XXI. México. U. Autónoma de Zacatecas
- ✚ ECHEVERRI PERICO, Rafael (1998) Colombia en Transición. De la crisis a la convivencia: Una visión desde lo rural. Bogotá. IICA TM Editores
- ✚ EDWARDS, (1999) Structural Adjustment Policies in Highly Endebment Countries. In S Corbridge (Ed.) International debt, Chapter 3, Vol.III, Londres y Nueva Cork. I.B. Tauris Publishers
- ✚ ESCOBAR, Arturo (1996).La invención del Tercer Mundo. Construcción y Deconstrucción del Desarrollo. Santafe de Bogotá, Norma.
- ✚ ESTEVA, Gustavo. (1966) Desarrollo. En SACHS, Wolfgang. Diccionario del Desarrollo. Una guía del Conocimiento como Poder. Perú: PRATEC
- ✚ GENTILI, Pablo (1996) Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuario. En Escola S.A. Quem Ganha e quem perde no mercado educacional do neliberalismo. Basilia. CNTE
- ✚ GIL JURADO, Carlos (2005) ¿Por qué una Escuela Rural Alternativa? En Educación y Desarrollo Rural Numero 1 Año 3. Pamplona. U. de Pamplona
- ✚ GÓMEZ Trujillo Ltda. (1998) La inversión pública destinada a la educación rural. En Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ GONZALEZ, Fabio A. (2004) Definición de Tema de Investigación, Estado del Arte y Evaluación de Artículos. http://dis.unal.edu.co/~fgonza/courses/2004-I/seminario/survey_review.pdf Consultado el 03 de marzo de 2007.
- ✚ HELG, Aline. (2005) La educación el Colombia 1918-1957. Bogotá: Ed. Plaza Janés.
- ✚ HERRERA, Martha Cecilia. (1999) Modernización y Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: UPN- Plaza Janés
 - ✚ et Al. (2005) La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá: UPN.
- ✚ ICFES. (2005) Saber. Antecedentes. <http://www.icfes.gov.co/cont4/saber/saber.htm> Consultado el 24 de octubre de 2.005

- ✚ KAY Cristobal. (2005) Enfoques sobre el desarrollo rural en América Latina y Europa desde mediados del siglo XX. Seminario Internacional Enfoques y perspectivas de la enseñanza del desarrollo Rural. Bogotá. Universidad Javeriana. CDROM
- ✚ KERBLAY, Basile. (1979) Chayanov y la teoría del campesinado como un tipo específico de economía en SHANIN, Theodor Campesinos y Sociedades Campesinas. México: FCE.
- ✚ KYDD, Jonathan y DORWARD, Andrew. (2001) The Washington Consensus on Poor Country Agriculture: Analysis, Prescription and Institutional Gaps. En *Development Policy Review*. Vol. 19, número 4 Diciembre.
- ✚ LEIBOVICH, José (1996) Demanda de la educación en las zonas rurales de Colombia. Coyuntura Económica Vol. 26 No. 2 Junio. Bogotá.
 - ✚ Et Al. (2006) Características del mercado laboral rural en Colombia Consultado el 10 de julio de 2007 <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra408.pdf>
- ✚ LEY 24 DE 11 DE FEBTERO DE 1988 <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=259> Consultado 30 de enero de 2007
- ✚ LIEBERMAN, M. (1993) Public education, an autopsy, Harvard University Press. Cambridge, MA
 - ✚ (1999) School's Out the Case for Competition. Review of Market Education. En The weekly standard, may 10, <http://www.schoolchoices.org/roo/lieb2.htm> Consultado el 19 de marzo de 2006
- ✚ LIBREROS, Daniel (Compilador). (2002) Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. Bogotá: UPN.
- ✚ LIBRO AZUL DE COLOMBIA, El. (1918) Historia condesada de la República: bosquejos biográficos de los personajes más eminentes. Edición Bilingüe. J.J. Little & Ives Compañy. New York, NY.
- ✚ LLAMBI, Luís (1981) Las unidades de producción campesina en el sistema capitalista En Estudios Rurales Latinoamericanos Mayo- agosto Volumen 4, N0. 2 Bogotá: FLACSO
- ✚ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso (1979) Obras selectas. Tomo I. Bogota

- ✚ LÓPEZ RAMÍREZ, Ramiro. (1998) Una estrategia de intervención en educación rural. En Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Serie Documentos de Trabajo. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ LOWE, PHILIP. (2000) Discurso pronunciado. En Educación de Adultos y Desarrollo. No. 55. Bonn: Revista del Instituto de la cooperación internacional de la asociación alemana para la educación de adultos.
- ✚ MANASSIS, Louis. (1967) El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural. Budapest: UNESCO.
- ✚ MARÌA SERRANO, JOSEP F. (2000) El "consenso de Washington" ¿paradigma económico del capitalismo triunfante? En Papeles de Cristianismo i Justicia. Febrero No. 46. Consultado el 11 de enero de 2006 de <http://www.fespinal.com/espinal/realitat/pap/pap46.htm#n1>
- ✚ MEJÍA, Marcos Raúl. (1994) Hacia otra escuela desde la educación popular. Cuadernos ocasionales 47 3ª. Edición. Bogotá: Cinep.
- ✚ MESTRUM, Francine (2003) Las organizaciones Internacionales y la lucha contra la pobreza. En SAMIR Amin y TOUTART, F. Mundialización de las resistencias. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- ✚ MEYER LOY, J. (1979) La Educación Primaria Durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870. En Revista Colombiana de Educación No.3 primer semestre de 1979. Universidad Pedagógica Nacional.
 - ✚ Los ignorantistas y Las Escuelas: La Oposición a la Reforma Educativa Durante la Federación Colombiana. En Revista Colombiana de Educación No. 9. Primer semestre de 1982. Universidad Pedagógica Nacional
- ✚ MINCER, J., (1958) Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", en Journal of Political Economy, August 1958
- ✚ MIÑANA C. RODRIGUEZ, J. (2003) La educación en el contexto neoliberal. En Restrepo, Darío (Ed.). La falacia Neoliberal. Crítica y alternativas. Bogotá. U. Nacional de Colombia.

- ✚ (2003B) Educación, etnoeducación y neoliberalismo el punto de vista de los “nativos” (neoliberales). <http://www.unal.edu.co/red/docs/etnoeducacion.pdf> Consultado el 20 de julio de 2007
- ✚ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1990) Hacia la escuela nueva. Medellín: Programa Escuela Nueva. Bogotá
 - ✚ (1995) Plan decenal de Educación. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85242.html> . Consultado el 3 de febrero de 2007
 - ✚ DNP(1999) Plan de Reorganización del Sector Educativo. Bogotá
 - ✚ (2001) Informe Nacional Sobre El Desarrollo De La Educación En Colombia. 46ª. Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza, en septiembre 5 al 7 de 2001. <http://www.ibe.unesco.org/international/ice/natrap/Colombia.pdf>. Consultado 20 de mayo de 2007
 - ✚ (2007). Ejecución presupuestal de gastos MEN. 2000 en Revolución Educativa Colombia Aprende. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-94495.html> Revisado el 01 de octubre de 2007
- ✚ MOHR, Hermann J. (1966) Oportunidades de educación en las zonas rurales de Colombia. Revista Javeriana Vol. 66 No. 330 Noviembre- Diciembre. Bogotá
- ✚ MONTAÑEZ G., Gustavo y VANEGAS M., Samuel. (1998) Evolución de las políticas y programas de educación rural 1974-1997. En Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Santa fe de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ MORA Forero, Jorge R. (2003) Historia, enseñanza y política. Ensayos pluritemáticos. Bogotá: UPN.
- ✚ MÜLLER, Josef. (2000) De Jontien a Dakar, Satisfacción de las necesidades básicas... ¿de quién? En Educación de Adultos y Desarrollo. No. 55. Bonn: Asociación Alemana para Educación de Adultos. Instituto de la Cooperación Internacional
- ✚ NIÑO Diez, Jaime. (1998) Hacia una nueva educación. Bogotá: Ed. Instituto San Pablo Apóstol.

- ✚ (1998A) Reforma educativa y proyecto educativo nacional: la Educación durante el gobierno de la gente 1994-1998. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- ✚ (1.998B) Educación para la población rural: Balance Prospectivo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ Niño Álvarez, Rafael Hernando (2005) Trabajar el Campo y Estudiar, en Primer Encuentro Latinoamérica de Educación Rural. Memorias. CDRom. Bogotá. UPN
- ✚ NORDGREM, R. (2003) Desde la Conquista hacia la cooperación o la Reconquista. En SYNERGIA. Aportes a la cooperación internacional en Colombia. Synergia. Bogotá
- ✚ OCAMPO J. (2002) La Educación em Colombia. Historias, Realidades y Retos. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magistério.
- ✚ ONU. (2000) Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General (A/55/L.2) Tomado de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html> Consultado el 5 de Noviembre de 2006
- ✚ OSPINA, Luis. (1979) Industria y protección en Colombia. 1810-1930 Medellín
- ✚ PARDO, Carlos (1999) La educación rural en Colombia, ¿la Mejor del país? En *Alegría de enseñar* No. 39 Abril junio. Bogotá
- ✚ PARRA SANDOVAL ET Al. (1996) La Escuela Nueva. Bogotá. Plaza Janés.
- ✚ PASS Dieter (1979) el maestro rural. Bogota. Guadalupe.
- ✚ PEREZ G., Ángel I., (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.
- ✚ PERFETTI, Mauricio (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Texto PDF. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf Consultado el día 10 de octubre de 2006-
 - ✚ (2004) La educación Rural en Colombia. Estado del Arte. Bogotá. FAO –CRECE- UPN

- ✚ PNUD (2003) Informe sobre desarrollo humano 2003. Los objetivos de desarrollo del milenio: Un Pacto entre las naciones para eliminar la pobreza. Madrid. Ediciones Presa Mundo
 - ✚ (2005) Informe sobre desarrollo Humano 2005. La cooperación Mundial ante la encrucijada. Madrid. Ediciones Mundi Prensa
- ✚ PREAL. (2003) Entre el avance y el retroceso. Informe del progreso educativo en Colombia. Bogotá Fundación Corona
- ✚ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. (1988) Plan de Lucha contra la Pobreza Absoluta y para la Generación de Empleo. Programa de asentamientos humanos. La Política. Bogotá.
 - ✚ (1988A) Plan de Lucha contra la Pobreza Absoluta y para la Generación de Empleo. Programa de Educación Básica para todos. La política general. Bogotá
- ✚ PSACHAROPOULOS George et al. (1996) Evaluación De Resultados En La Escuela Nueva De Colombia ¿Es el multigrado la respuesta? Revista Colombiana de Educación. Primer semestre No. 32. Bogotá.
- ✚ RAMIREZ C., Angel I. (2003) La formación inicial de docentes para lo rural. En Educación y Desarrollo Rural. Numero 1 año 1. Pamplona. U. de Pamplona.
- ✚ RAMON SUAREZ, Josué. (2004) El sentido de la escuela Rural. En Educación y Desarrollo Rural. Numero 2 año 2. Pamplona. U. de Pamplona.
- ✚ RODRIGUEZ, Antonio (2002) La Cooperación en las zonas rurales: Por qué fracasan los proyectos de desarrollo.
- ✚ SAFFORD, F. (1976) The ideal of the Practical, Colombia's struggle to form a technical elite, Austin.
 - ✚ (1989) Aspectos del Siglo XIX en Colombia. Medellín. Hombre Nuevo.
- ✚ SARMIENTO, Alfredo et al. (2001) Situación de la Educación, Básica, Media y Superior en Colombia. Bogotá. Casa editorial el Tiempo.
- ✚ SCHULTZ, Th. (1963) The Economic Value of Education. New York, London. Columbia University Press.

- ✚ SELECCIONES DEL READER'S DIGEST. Tomo XXIX, No. 173 Abril de 1955
- ✚ SELOWSKY, Marcelo (1969) El efecto del desempleo y el crecimiento sobre la rentabilidad de la inversión educacional: una aplicación a Colombia", Revista de Planeación y Desarrollo, Vol. I, No 2, Julio.
- ✚ SIABATO, Rosa Cristina, (1998) La escuela nueva y su impacto en el Plan de la universalización de la educación básica primaria. En Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ SJR-COL. (1998) Proyecto de refuerzo escolar con los niños y niñas desplazados durante el éxodo campesino del Valle del río Cimitarra y sur de Bolívar. Barrancabermeja.
- ✚ STIGLITZ, Joseph E. (2002) ¿Libertad de elegir? En El malestar de la globalización.. Bogotá: Taurus
- ✚ TÉLLEZ IREGUI, Gustavo (2001) Proyecto político pedagógico de la nación. Itinerario y construcción- Bogotá: UPN.
- ✚ TOLEDO ET AL. (1978) Concentraciones De Desarrollo Rural - CDR: Un Caso De Transferencia. En UPN. Revista Colombiana de Educación. No. 1 Septiembre. Bogotá
- ✚ TORRES, Rosa M. (1996) ALTERNATIVAS DENTRO DE LA EDUCACION FORMAL: el programa Escuela Nueva de Colombia. Revista Colombiana de Educación. Primer semestre No. 32. Bogotá.
- ✚ TRIANA, Alba Nidia et Al. (2003) Sentido y cultura. Realidad de la escuela rural. Tunja: UPTC-Colciencias.
- ✚ TRUMAN, H. (1964) Public Papers of the President of the United States, Harry S. Truman. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- ✚ UNESCO. (1955) Conferencia General. Octava Reunión, Montevideo 1954. Resoluciones. Paris. UNESCO
 - ✚ (1974) La educación en el medio rural. Paris.
 - ✚ (1976) Taller sobre las necesidades educativas básicas de la población rural en Colombia. Informe de taller de trabajo organizado

- ✚ (2003) Compendio Mundial para la Educación 2003. Comparación de las estadísticas en el Mundo. Montreal. Instituto de estadísticas de UNESCO.
- ✚ (2006) Compendio Mundial para la Educación 2006. Comparación de las estadísticas en el Mundo. Montreal. Instituto de estadísticas de UNESCO.
- ✚ UNESCO-UNICEF (1981) Sociedad rural, educación y escuela. Buenos Aires.
- ✚ UNITED NATIONS, Department of Social and Economic Affairs (1951). Measures for the Economics Development of Underdevelopment Countries. New York, United Nations.
- ✚ URRUTIA, M. (1979) 50 años de desarrollo económico colombiano. Bogotá.
- ✚ VALCARCEL, Luis E. (1954) La educación del campesino. Lima. Universidad de San Marcos.
- ✚ VARGAS DE ROA. Rosa Margarita (1992). La educación en el sector rural: Diagnostico y recomendaciones. Revista Javeriana, Vo. 117 No. 581 Enero-Febrero. Bogotá.
- ✚ VELEZ, Edo. (1998). Las innovaciones educativas en Colombia. En Revista del convenio Andrés bello El Tablero No. 59, Agosto de 1998
- ✚ YIN, Robert. (1994) Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. California: SAGE Publications Inc.
- ✚ ZAMORA GUZMAN, Luis Fernando (2005) Huellas y búsquedas. Una semblanza de loas maestras y maestros rurales colombianos. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate.