



Cancillería



Ministerio de
Educación Nacional



CARTA DE EDUCACIÓN DE LAS RURALIDADES



COLOMBIA

PRESIDENCIA ROTATIVA

CONSENSO
DE BRASILIA



Carta de Educación de las Ruralidades Red Sudamericana de Educación Consenso de Brasilia

A través de 3 sesiones de trabajo conjunto durante el segundo semestre de 2024, representantes de los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela, se reunieron en el marco del Consenso de Brasilia, para compartir experiencias exitosas en las que el enfoque territorial en la educación de las zonas rurales tuviera protagonismo.

Este ejercicio colectivo y de aprendizaje mutuo permitió evidenciar elementos clave para seguir avanzando en la garantía del derecho a la educación en los contextos rurales, zanjar el desajuste entre las realidades territoriales y las políticas públicas implementadas y otorgar a la escuela rural un espacio propio dentro y que trascienda dentro y fuera del sistema educativo.

Este documento recoge aspectos en común que surgieron en los encuentros, y que permiten sentar una base para la construcción de una Carta de Educación de las ruralidades que permita a los distintos gobiernos establecer rutas de trabajo colaborativo.

» Se espera entonces que las siguientes ideas sean la base para continuar con la discusión y se sigan profundizando en las presidencias *pro tempore* que continúan:

» **1. Profundizar en el enfoque territorial.**

» Indicadores relacionados con pobreza, educación, salud, acceso a la tierra, infraestructura, entre otros, demuestran una enorme desigualdad histórica de las zonas rurales respecto a las zonas urbanas de cada país. El modelo de desarrollo asumido por los distintos países, sumado a factores de conflicto armado, conflictos por la tierra, entre otros, han llevado a una concentración de la población en zonas en las que se ubicaron los centros político-administrativos y los espacios de consumo, generando cada vez una mayor desatención de las zonas dispersas.

Es necesario abrir la posibilidad de generar acciones de política más complejas, que partan de leer los territorios y sus particularidades y que exigen abordajes más intersectoriales y multidisciplinarios. En este orden, se requiere de un enfoque territorial “más adecuado, robusto y con mayor potencial, tanto para una mejor comprensión de lo rural como para el impulso de las transformaciones requeridas para la reducción de la pobreza y la desigualdad, así como el incremento de las oportunidades de bienestar en un marco de cohesión territorial” (CEPAL, 2019, p.13).

En el terreno de lo educativo, podría plantearse que, la educación rural ha estado marcada por las necesidades construidas por estados sobre todo





centralistas, y por las concepciones de lo rural y las tendencias de desarrollo centradas en aspectos productivos. En gran medida la educación rural se ha construido como “apéndice” de la urbana, (o simplemente en oposición a ella) y ha servido de gran manera para hacer tránsito de lo rural a lo urbano.

Hay entonces un problema de ajuste entre las realidades territoriales y las políticas públicas de educación rural. De otro lado, hay un vacío de conocimiento entre la relación de desarrollo rural y educación. “La educación rural ha sido un campo soslayado, casi olvidado, por la investigación educativa desarrollada en la mayoría de países latinoamericanos. La primera razón obedece a la mirada urbano-céntrica que predomina en algunos acercamientos analíticos (Santos, 2019). Esta mirada se nutre de modelos educativos generados para contextos urbanos y oscurece las condiciones de la escolaridad en el medio rural, instalando además una visión deficitaria de la educación rural que ha dificultado seriamente el análisis de su problemática y su especificidad” (Galván, 2020, p.49).

Se plantea entonces, que la profundización del enfoque territorial es primordial a la hora de diseñar y ejecutar políticas públicas en educación de las ruralidades y deberá ser un eje transversal de los elementos en común de los países.

2. Poner en tensión el concepto de lo rural.

Las dinámicas sociales, climáticas, económicas actuales de América Latina requieren abordajes respecto a la ruralidad, que trasciendan la mirada convencional que la reduce a lo agrícola y que determina “lo rural” obedeciendo exclusivamente a la densidad demográfica. Así mismo, se requiere una perspectiva que trascienda la descripción de lo rural como opuesto a lo urbano, carente o poco moderno. “La diversificación productiva, la multifuncionalidad de las zonas rurales y la creciente interacción entre dichas zonas y los centros urbanos de distintos tamaños, han empujado hacia una nueva mirada, multidimensional, que complejiza los límites dicotómicos entre lo rural y lo urbano” (CEPAL, 2019, p.13). Así, se plantea la necesidad de dejar atrás la mirada dicotómica sobre lo rural (Rural/Urbano, atrasado/moderno) y pasar de la dicotomía a la interacción, entendiendo que lo dicotómico no hace justicia sobre las diversas realidades que se viven en los territorios.

Se requiere un acercamiento particular al mundo rural, que parta del reconocimiento y valoración, no solo de sus realidades diversas, sino de los saberes, conocimientos y experiencias de quienes lo habitan, generando espacios de participación, construcción conjunta, concertación y reivindicación.

Las políticas públicas para las ruralidades entonces deberán poner en tensión las concepciones convencionales sobre lo rural; esto incluye la problematización misma de conceptos como educación rural, educación en el ámbito rural, educación del campo, educación para o de lo rural o las ruralidades, entre otros.





3. Procesos educativos contruidos desde y con las poblaciones en los territorios.

Es necesario reconocerle a la educación en las ruralidades un espacio propio con unas categorías particulares. Las Instituciones y establecimientos educativos en los territorios rurales tienen unas especificidades que pasan, no solamente por lo pedagógico y didáctico, sino también, por su importancia comunitaria como articuladora y gestora de procesos locales, propia de estos contextos en los que se establecen múltiples relaciones de colectividad. Se trata de fortalecer una educación en las ruralidades que se relacione y valore sus contextos, desde la que se comprendan las complejidades y potencialidades de estos territorios.

Cada institución educativa rural se desarrolla en un territorio caracterizado por sus particularidades físicas y sociales, lo que impone la necesidad de equilibrar lo común a todas las escuelas con las especificidades de cada comunidad. Esto implica por lo menos:

3.1. Desarrollar procesos de formación específicos para docentes que trabajan en zonas rurales.

La educación en las ruralidades requiere que los docentes reciban un proceso de formación específico que parta de la comprensión, el reconocimiento y la capacidad de potenciar las dinámicas sociales, culturales, identitarias, productivas y organizativas del territorio. “El territorio como lugar en el que se producen y reproducen relaciones sociales; lugar de identidad y reconocimiento social; lugar con significado particular para los pobladores. La noción de construcción social del territorio, como parte de la dinámica de identidad regional, constituye hoy una de las claves para la comprensión de lo rural” (Zamora, 2012. P.292).



Si bien no se desconoce la importancia de fortalecer los procesos de formación disciplinar que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes, una educación que se involucre con su territorio deberá dar herramientas a los docentes para acercarse de una manera distinta a los contextos. Primero, con herramientas para su lectura y análisis, pero también con herramientas que permitan generar posiciones reivindicativas de lo rural, entender y celebrar su diversidad, establecer vínculos con lo rural, entre otras.

Una apuesta política que pone en el centro a las ruralidades y el desarrollo rural, deberá incorporar la formación de los docentes rurales como un valor en sí mismo apartándose de la mirada que han hecho a los procesos de formación para estos territorios “subsidiarios de lo urbano”. Una formación que entienda que no se trata exclusivamente de adaptar contenidos de lo urbano a lo rural, y le dé un lugar particular al pensamiento de lo pedagógico en relación con la cultura, la lengua, la naturaleza y economía local de los territorios rurales.

3.2. Articular las propuestas educativas con las apuestas locales de desarrollo rural.

Esto implica un acercamiento intersectorial e intergubernamental a las políticas públicas que permita la articulación entre lo educativo y las propuestas de desarrollo rural local.





proyectos trazando metas de largo aliento para el mejoramiento de la educación en estos territorios.

5. Pedagogías desde y para las ruralidades.

La pedagogía es puente entre las culturas y los territorios rurales. Las particularidades de estos territorios requieren de la construcción y fortalecimiento de otras maneras de operar. Se destacan propuestas de itinerancia, alternancia y modelos educativos flexibles. Las implicaciones pedagógicas, normativas y de funcionamiento del sistema educativo que estas apuestas han tenido en cada país, son importante fuente de aprendizaje entre países con características poblacionales, culturales y geográficas similares, en clave de garantizar las trayectorias educativas en todos sus niveles y modalidades.

De otro lado, en reconocimiento de la existencia mayoritaria de escuelas unitarias y multigrado en las zonas rurales y rurales dispersas de nuestros países, se hace necesario pensar y actuar sobre ellas, con pedagogías y procesos de formación que respeten y promuevan las lenguas, culturas, tradiciones, saberes y conocimientos ancestrales y formas de vida locales.

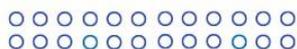
6. Autonomía para culturas ancestrales.

» Visibilizar la importancia de avanzar en la construcción de propuestas educativas propias, etnoeducativas, interculturales y bilingües de las comunidades ancestrales de los países. Esta apuesta no implica apartarse de los sistemas educativos occidentales, sino integrarlos y contribuir a la solución de problemas contemporáneos incorporando múltiples miradas culturales. Busca ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender tanto en su lengua materna como en los conocimientos del mundo occidental, promoviendo una educación que respete y valore las tradiciones y saberes ancestrales, al tiempo que integra las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad moderna.

Se trata entonces de una educación que respete las formas de vida de cada pueblo y que brinde herramientas políticas, organizativas, pedagógicas y administrativas en favor de la pervivencia de las culturas.

7. Revalorar saberes y conocimientos campesinos y ancestrales.

La educación de las ruralidades deberá darle un lugar protagónico desde sus apuestas curriculares, a los saberes campesinos y ancestrales de los territorios. Esto implica tensionar lo común/universal y lo diverso, reconociendo las singularidades locales, en clave de reivindicación de estas poblaciones. Incorporar los saberes a los currículos y prácticas pedagógicas tiene un potencial clave en la articulación de las Instituciones y establecimientos educativos, con sus propias realidades, dando relevancia y pertinencia a la educación. Una educación de las ruralidades que, desde sus programas y currículos, reconozca al sector rural en sus distintas dimensiones, no sólo productivas, sino también socio culturales.





Así mismo, es fundamental el reconocimiento de las expectativas propias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales frente a su proceso formativo, así como su derecho a valorar y aprender de su territorio, y convertirse en agentes de cambio del mismo (Salazar, 2021).

8. Fortalecer el trabajo colaborativo entre los maestros y educadores rurales.

Tenemos en nuestros países un escenario de escuelas unitarias o unidocentes en el que los maestros no siempre tienen posibilidad de interactuar y generar procesos de aprendizaje entre pares. Se propone entonces que los procesos de formación incluyan la conformación y fortalecimiento de redes y de comunidades de aprendizaje, de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje que impulsen el trabajo colaborativo a través del intercambio de experiencias.

Las redes y otros escenarios de trabajo colaborativo, como los microcentros, aportan, no solamente a la cualificación de los docentes sino también a la posibilidad para el sistema educativo, de contar con procesos de gestión de conocimiento pedagógico, disciplinar y didáctico propio para las ruralidades que “pongan sobre la mesa” temas fundamentales para estos territorios relacionados, por ejemplo, con saberes agroecológicos, memoria histórica, nuevas ruralidades y su relación con el desarrollo rural, entre otros.

9. Fortalecer la investigación educativa y la gestión de conocimiento.

- » La formación de docentes rurales en investigación, que aporte al mejoramiento de la práctica pedagógica, saber pedagógico, y a la comprensión de los asuntos propios de la educación rural, se complementa con las posibilidades de abrir preguntas investigativas desde las Universidades y otras instancias de investigación, que impulsen el diseño de políticas y proyectos propios para la educación en las ruralidades.

10. Condiciones estructurales y tecnológicas para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Se deberán sumar todos los esfuerzos para garantizar que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y docentes de las ruralidades cuenten con espacios educativos dignos y pertinentes. Infraestructura adecuada a los contextos, dotaciones y material pedagógico, acceso a servicios básicos, incluida la conectividad, son mínimos requeridos para garantizar los aprendizajes de los estudiantes.

Es indispensable que estudiantes y docentes, cuenten con las herramientas didácticas que favorezcan sus aprendizajes, garantizando, tanto el acceso al conocimiento universal, como al local a través del trabajo autónomo y colaborativo.

11. Trayectorias educativas completas desde la primera infancia hasta la educación superior.





El derecho a la educación deberá garantizarse desde la primera infancia hasta la educación superior, priorizando estrategias educativas que permitan la permanencia de los estudiantes en los territorios. Las ruralidades de nuestros países tienen un reto clave en la atención de jóvenes campesinos y rurales que no han completado su escolaridad, promoviendo su reintegración al proceso educativo y facilitando la formación social, técnica y profesional, así como los procesos de alfabetización de adultos en los territorios. Los procesos de educación media deberán considerar apuestas articuladas con el desarrollo rural territorial.





Marco Normativo

Chile:

Decreto 33 de 2011: Reglamenta asignación para programa de educación rural. Ministerio de Educación. Publicado el 11 de mayo de 2011, promulgado el 20 de enero de 2011.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1025225>

Decreto 1107 de 2021: Exento autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga decretos exentos n° 477, de 1995, y n° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación. Publicado el 16 de septiembre de 2021, promulgado el 8 de septiembre de 2021.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=1165329&idParte=10269625&idVersion=2222-02-02>

Decreto 2 de 2009 [con fuerza de ley]: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005. Ministerio de Educación. Publicado el 2 de julio de 2010, promulgado el 16 de diciembre de 2009.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Colombia:

- » Ley general de educación (1994).
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- » Ley 715 (2001).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>

Plan Especial de Educación Rural (2017). En proceso de actualización para publicación.

Perú:

Ley General de Educación, Ley N° 28044.
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

Reglamento de la Ley General de Educación, Ley N° 28044.
<https://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-n-011-2012-ed.pdf>

Decreto Supremo N° 006-2021-MINEDU. Modificatoria al Reglamento de la Ley General de Educación.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138236-006-2021-minedu>



Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>

Decreto N° 013-2018-MINEDU. Política de Atención Educativa para Población de Ámbitos Rurales. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/238113-013-2018-minedu-fe-de-erratas>

RM N° 204-2021-MINEDU. Creación del Modelo de Secundaria en Alternancia. Secundaria rural. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1938488-204-2021-minedu>

RM N° 515-2021-MINEDU. Creación del Modelo de Secundaria con Residencia Estudiantil. Secundaria rural. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2569620-515-2021-minedu>

RM N° 516-2021-MINEDU. Creación del Modelo de Secundaria Tutorial. Secundaria rural. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2569547-516-2021-minedu>

» RSG N° 256-2016-MINEDU. Creación del Modelo de Secundaria Tutorial <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124037-256-2016->



Bibliografía

Acto legislativo 01 de 2023. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=213790>

Departamento Nacional de Planeación (2022). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Tomado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>

J. Fernández L., M. I. Fernández e I. Soloaga, “Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019.





Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura- IICA.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69.

Felipe, C. & L. Vargas (2022). Concepciones sobre materiales educativos en escuelas rurales multigrados monolingües [Aportes para el Diálogo y la Acción, 26]. Lima: CREER-GRADE.
<https://www.grade.org.pe/publicaciones/concepciones-sobre-materiales-educativos-en-escuelas-rurales-multigrado-monolingues/>

Villarán, V. y Cueto, S. (2024). Balance y perspectivas de nuestro trabajo con escuelas rurales multigrado. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 27.
<https://www.grade.org.pe/publicaciones/balance-y-pespectivas-de-nuestro-trabajo-con-escuelas-rurales-multigrado/>

Zapata, M. A. y Centurión, H. V. (2023). Incidencia e impacto del Modelo Educativo en Alternancia en las Comunidades Indígenas Amazónicas del Perú, RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 29, núm. 1, 2023. Universidad de Granada.
<https://www.redalyc.org/journal/916/91675489005/html/>

- » Salazar Cancino, U. (2021). Los derechos de los niños a valorar y aprender del territorio a través de una pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad: ¿Qué competencias docentes son necesarias? Una mirada reflexiva. En *Repensando la educación rural: Reflexiones y aportes en el territorio chileno* (pp. 161 - 187). Ediciones Universidad de Los Lagos-RUCHER.
- »
- »

