PROGRAMA ESPECIAL DE FORMACIÓN RURAL SUPERIOR PARA LA PAZ

-EDUPAZ-

GRUPO GESTOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Escuela Permanente de Pensamiento Universitario (EPPU) "Red Saludpaz Unal”

Noviembre de 2019

Red SaludPaz

semillero de investigación en desarrollo rural

Red Agroecológica FMVZ UN

ESTRUCTURA

Introducción

1 CONTEXTO GENERAL DE LA RURALIDAD COLOMBIANA

2 DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL

2.1 La postura oficial: cifras y propuestas
2.2 Las voces de los territorios: precariedad generalizada de la educación en el ámbito rural

3 PROPUESTA EDUPAZ

3.1 Justificación
3.2 Alcance
3.3 Principios orientadores
3.4 Descripción de la propuesta y de su enfoque
3.5 Objetivos
3.6 Estrategias

Referencias

Introducción

El Acuerdo Final puede asumirse como una oportunidad para visibilizar la ruralidad colombiana y, especialmente, para proponer al Estado y a los diversos ámbitos de la sociedad estrategias para el cumplimiento a cabalidad de lo pactado, apuntando así, a la construcción de la paz, entendida como el conjunto estructurado de actuaciones en la fase posterior a la violencia generalizada que procuren evitar el retorno o continuación del conflicto armado. Dentro de las estrategias planteadas por la sociedad, las universidades tenemos mucho por decir y hacer.

Este documento presenta una propuesta universitaria denominada programa especial de formación rural superior para la paz -EDUPAZ-. El documento fue elaborado por un grupo gestor interdisciplinario de profesoras y profesores de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional en el marco del proyecto Escuela Permanente de Pensamiento Universitario (EPPU) “Red SaludPaz UNal, impulsado por el Doctorado Interfacultades en Salud Pública (DISP) de la Universidad Nacional de Colombia, en alianza con otras universidades y organizaciones sociales.

El proyecto EPPU, además de elaborar la presente propuesta en educación superior, tenía como objetivo construir lineamientos de política pública para la realización de los compromisos definidos en el punto 1.3 del Acuerdo Final (Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral-PNRRI) en los ejes de infraestructura y adecuación de tierras, desarrollo social, estímulos a la economía solidaria y cooperativa y sistema para la garantía progresiva del derecho a la alimentación. Lo anterior, desde un enfoque territorial del buen vivir, interdependencia de derechos, sustentabilidad ambiental, soberanía alimentaria, flexibilidad pedagógica y participación social vinculante, que articulara saberes, prácticas, disciplinas, actores y sectores.

Para el logro del objetivo del proyecto general se realizaron seis encuentros regionales entre el 29 de noviembre de 2018 y el 6 de Abril de 2019 en varios lugares del país: Subregión PDET Alto Patía – Norte del Cauca, en Popayán (Cauca) y en Buga (Valle); Subregión PDET Sierra Nevada – Perijá, en La Paz (Cesar); subregión Cuenca del Caguán, Piedemonte Caqueteño y Macarena, en Florencia (Caquetá); Subregión del Urabá, en Apartadó (Antioquia) y Subregión del Medio Atrato, en Quibdó (Chocó). Posterior a los encuentros regionales se realizó un encuentro nacional en la ciudad de Bogotá en donde se establecieron cuatro mesas, una de ellas dedicada a la discusión con las y los participantes acerca de la categoría buen vivir (salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza, soberanía alimentaria). Los resultados de los encuentros regionales y del encuentro nacional, en especial de la mesa dedicada a la discusión sobre el buen vivir, fueron tenidos en cuenta para la elaboración de la presente propuesta; adicional a ello, se realizó un ejercicio de más de un año de revisión documental, reuniones con expertos, reuniones con funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y asistencia a foros y seminarios.

La propuesta EDUPAZ surge en un escenario de aportes sociales al cumplimiento del Acuerdo de Paz y como compromiso de la Universidad Nacional con lo pactado. En este sentido y en materia de educación superior rural, un primer punto, que incluso ha sido el eje de movilización del equipo gestor de la propuesta, es el encontrarse con unos indicadores absolutamente desalentadores y demostrativos de la gran inequidad de la que ha sido víctima la ruralidad colombiana. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018) el promedio de años de educación en la población rural es de 5,5, la cobertura de la educación media está cerca del 27.4%, la tasa de tránsito inmediato a educación superior está en el 22% y la oferta de programas de educación superior en áreas rurales es apenas

del 1%, comparado con el 99% de oferta en áreas urbanas. Este panorama, y siendo la educación un factor que según el mismo MEN es necesario para la inclusión social y productiva ya que junto con otros factores posibilita el acceso a bienes públicos de interés social como la alimentación, salud, protección social, vivienda, agua y saneamiento, exige que las universidades aportemos a la construcción de paz desde la perspectiva de la justicia, la equidad y el derecho. Lo anterior en contraposición a la propuesta oficial centrada en integrar regiones, fortalecer la democracia y propiciar la inclusión social de quienes han vivido en la marginalidad.

Desde la perspectiva de justicia, la equidad y el derecho los ejes teóricos articuladores de la presente propuesta son la pertinencia y el enfoque diferencial de los territorios. Pertinencia entendida como el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno; nos ocuparemos aquí de la comprensión de las formas como la universidad ha respondido a las necesidades rurales, pero especialmente, nos centraremos en el debate sobre el sentido de esta categoría en el contexto específico de la construcción de paz de acuerdo con la visión de las comunidades. El segundo eje, el del enfoque diferencial de los territorios, surge como reacción al trato homogéneo que tradicionalmente el Estado ha dado a lo rural y que se ve reflejado en sus indicadores y propuestas; por el contrario, consideramos que estamos ante diversas ruralidades que constituyen diferentes territorialidades y que, como tal, deben ser comprendidas y abordadas.

El documento se organiza en tres apartados. En el primero se describe un contexto general de la ruralidad colombiana; en el segundo se presenta el diagnóstico de la educación superior rural en Colombia, se incluye aquí las voces de los territorios y en el tercero se detalla en concreto la propuesta EDUPAZ.

La presente propuesta de un programa especial de formación superior rural quiere aportar desde el sentir de quienes hicieron parte de los diferentes lados de la guerra y que luego de extensos y profundos debates recogieron ese sentir y redactaron un Acuerdo de Paz. El grupo gestor pretende aportar a la educación, ahora, desde el lado invisibilizado en la academia, quizás por la guerra, el de la ruralidad colombiana, concentrándonos en los esfuerzos mancomunados para lograr el buen vivir que el país reclama. Aspiramos a que el desarrollo de la presente propuesta trascienda a la construcción de la política pública en educación superior rural.

1. CONTEXTO GENERAL DE LA RURALIDAD COLOMBIANA

2. DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL

La Tabla 1 muestra la evolución de estudiantes matriculados de 2010 a 2016 comparativo rural-urbano. Como se puede apreciar, hay una marcada reducción de la población atendida en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, lo que contrasta con el crecimiento de la matrícula en las ciudades, aglomeraciones y municipios intermedios.

Tabla 1. Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ciudades, aglomerados. e intermedios	1.541.267	1.701.896	1.768.053	1.928.805	2.045.905	2.122.269	2.207.969
Rurales y rurales dispersos	46.493	44.087	44.447	38.248	34.535	27.235	26.316
Total	**1.587.760**	**1.745.983**	**1.812.500**	**1.967.053**	**2.080.440**	**2.149.504**	**2.234.285**

Fuente: SNIES - MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN citado por el Plan Rural de Educación Superior (2018)

De los anteriores indicadores surge de inmediato una pregunta central: ¿cómo se explica que en un periodo de seis años la matrícula en educación superior rural se haya reducido a casi la mitad? Una primera explicación y en la que diferentes documentos coinciden en calificar es la amplia brecha que históricamente se ha ido construyendo entre lo rural y lo urbano. Brecha que a su vez hace parte de las causas que llevaron a la guerra y que solo hasta que se cierre se podrá pensar en una verdadera paz estable y duradera.

Para tratar de contextualizar mejor el contenido de la brecha en el ámbito específico de la educación superior rural y así en parte dar respuesta a la pregunta planteada recurriremos, en primer lugar, al discurso oficial en cuanto a estadísticas, explicaciones y propuestas. A su vez y teniendo en cuenta que la brecha rural urbana es una construcción socio histórica que atañe directamente a hombres y mujeres que habitan territorios específicos, recurriremos también a las voces de quienes tienen mucho que decir de sus expectativas en muchas áreas, entre ellas, la educación superior como alternativa para mejorar las condiciones de vida en el campo colombiano.

2.1 La postura oficial: cifras y propuestas

Para visualizar el panorama actual de la educación superior rural en el país a continuación se presenta brevemente la síntesis de los siguientes documentos que se han tomado como referencia: el Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018**,** el Acuerdo por lo Superior 2034, el Acuerdo Final, el Plan Rural de Educación Superior 2018 y el actual Plan de Desarrollo 2018-2022. El análisis en conjunto de estos documentos permite constituir un sentido general de indicadores, explicaciones y propuestas tanto gubernamentales como las expresadas en el Acuerdo de Paz.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 estipuló la educación como pilar fundamental de la igualdad social y el crecimiento económico en el largo plazo; sugiere cerrar brechas en acceso y mejorar la calidad del sistema educativo. Entre las estrategias para el aumento de cobertura y permanencia en el sistema, el plan propone incrementar el acceso a la educación media con una política de modernización que incorpore elementos asociados al tránsito a la educación superior y a la formación para el trabajo y el desarrollo humano. En

educación rural propone un modelo que responda a la dispersión de la población, a la oferta y necesidades de servicios complementarios (ej. transporte y alimentación) y a las necesidades de desarrollo del campo. Lo anterior teniendo en cuenta no solo la formación académica sino también la formación en competencias transversales y técnicas, con esquemas de enseñanza flexibles, que respondan a dinámicas de la población rural con articulación de diversos sectores y con la ampliación de infraestructura.

El Acuerdo por lo Superior 2034, resultado de un ejercicio participativo realizado en el 2014, propuso como política pública (no vinculante) para la consolidación de un sistema de educación superior pertinente y de calidad, acciones tendientes a garantizar la inclusión de grupos poblacionales con condiciones especiales (discapacidad y/o con capacidades excepcionales, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado, habitantes de frontera o en zonas geográficas tipificadas como de difícil acceso y población en proceso de reintegración y desmovilización). Así, el Acuerdo espera aportar significativamente a la construcción de la sociedad del posconflicto, con la desconcentración de la oferta en educación superior, lo que favorecería no solo al acceso sino la permanencia y graduación oportuna, y un aumento de posibilidades de financiación de la demanda.

El Acuerdo Final numeral *1.3.2. Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza* establece que en materia de educación rural se debe:

> (…) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Acuerdo Final, 2016).

Lo anterior, desde modelos flexibles, enfoque diferencial, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, permanencia de personal docente calificado, acceso a tecnologías de información, gratuidad para educación preescolar, básica y media, becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria y con apoyos de manutención. También, acuerda promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales, implementar un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural, fortalecer y promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario en áreas como agroecología, biotecnología o suelos.

A diferencia del Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 y del Acuerdo por lo Superior 2034, el Acuerdo de Paz incorpora una perspectiva directa de derecho a la educación, no solo con condiciones de cobertura, sino también de permanencia desde la gratuidad y con consideraciones sobre la calidad y la pertinencia, entendida esta última, no solo como oferta de programas del área agropecuaria, sino en términos de lo que la sociedad necesita. Así mismo, se propone otra aproximación en la relación entre sociedad y naturaleza como es el caso de la visión agroecológica.

Cumplir las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018, consolidar un sistema de educación superior pertinente y de calidad según el Acuerdo por lo Superior 2034 y dar respuesta a lo definido en el Acuerdo de Paz, requiere que el gobierno y la sociedad colombiana, diseñen nuevas estrategias y fortalezcan las propuestas existentes. Con este propósito, en 2018 el Ministerio de Educación Nacional elaboró el Plan Rural de Educación Superior, documento que contiene un detallado diagnóstico del estado actual de la educación superior rural y las propuestas y estrategias gubernamentales. A continuación, se presentan algunos de los planteamientos de este documento.

2.1.1 Las cifras

El Plan Rural de Educación Superior (2018) define como problemas principales: baja cobertura, falta del tránsito inmediato desde la educación media a la educación superior y falta de pertinencia. Veamos en estos aspectos, cuáles son los planteamientos generales, para así contextualizar el estado actual de la educación superior rural desde la postura oficial.

Cobertura.

En primer lugar, se destaca el problema del acceso, la oferta y la demanda de programas de educación superior en la ruralidad. Se señalan dificultades de acceso a educación superior dada la baja cobertura en educación media, la baja permanencia de los estudiantes rurales en las aulas de clase, la concentración de la oferta en las áreas urbanas y los bajos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas de la educación media. De estos, el factor que más influye en la baja cobertura de la educación superior rural es la baja cobertura en educación media. Para el año 2013 el 39,4% de las y los jóvenes entre 16 y 17 años estaban desvinculados al sistema educativo, fenómeno explicado por el desinterés individual, la falta de pertinencia de los programas, la baja calidad y las expectativas inadecuadas sobre lo que la educación puede aportar al mejoramiento de condiciones de vida y a la generación de ingresos; a lo anterior, se suma la falta de ingresos económicos, los costos y el difícil acceso a los centros educativos (Departamento Nacional de Planeación (2014), citado por el Plan Rural de Educación Superior, 2018).

En cobertura por municipios, para 2016 por ejemplo solo 409 municipios (36%), de un total de 1.122, registraron al menos un estudiante matriculado en programas de educación superior ofertados directamente en estos municipios (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- citado por el Plan Rural de Educación Superior, 2018). Aunque en todos los departamentos se oferta al menos un programa de formación, el 64,8% de la oferta para el 2016 se concentraba en Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca y Santander.

En el desempeño en las pruebas estandarizadas, cerca del 50% de los establecimientos educativos tienen un desempeño inferior o bajo en ellas, frente al 20% de los establecimientos urbanos (DNP, 2014 citado por el Plan Rural de Educación Superior, 2018). Se muestra, no solo un problema de acceso a la educación superior, sino también de calidad de la educación media.

La baja cobertura en educación superior también se relaciona con el insuficiente desarrollo de infraestructura que responda a condiciones mínimas necesarias para ofrecer el servicio de educación superior, y por las bajas oportunidades para una inserción económica y social de los egresados de universidades en el sector rural.

No obstante, el plan destaca que a pesar de los esfuerzos de los últimos años en materia de cobertura, en el 2016 casi 653.000 jóvenes y adultos obtuvieron el título de bachiller, lo que supone que aunque el acceso y permanencia de los bachilleres de las zonas rurales viene descendiendo en términos absolutos, la demanda potencial en las zonas rurales tuvo un repunte, de manera que esta población debe ser objeto de acciones en materia de política pública para contribuir a la disminución de las brechas regionales. A pesar de esos avances en ampliación de oferta, en el 2016 la tasa de cobertura neta en zonas rurales alcanzó solamente el 65%, en las zonas rurales dispersas el 54%, y en las zonas de posconflicto el 60%. En las zonas urbanas la cobertura fue del 75%, demostrando la necesidad de soluciones más contundentes.

Tránsito inmediato desde la educación media a la educación superior

La tasa de tránsito inmediato a educación superior es un indicador de la proporción de bachilleres que ingresan a programas de educación superior al año siguiente de culminar la educación media. En un primer acercamiento, el MEN realizó un seguimiento a los jóvenes que cursaron grado 11 en el año 2014 y que ingresaron a un programa de educación superior (técnico, tecnológico o universitario) en el primer o segundo semestre del año 2015. Mientras que en lo urbano esta tasa fue del 42,6%, en lo rural solo llegó al 22%, otra evidencia de la amplísima brecha rural-urbana.

Entre las razones para un tránsito urbano y rural tan bajo a educación superior se destacan: recursos económicos insuficientes, falta de una orientación sobre la trayectoria profesional, preferencia por programas de formación para el trabajo y desarrollo humano, falta de interés, necesidad de vincularse al mercado laboral, servicio militar, deseo de un receso, resultados bajos en las pruebas SABER 11 o en las pruebas realizadas por las IES para el ingreso a los programas seleccionados (MEN 2015 citado por el Plan Rural de Educación Superior, 2018). La explicación se hace especialmente desde aspectos individuales (preferencias, falta de recursos o falta de capacidad para el desempeño de las pruebas) y no por aspectos estructurales de la oferta misma de programas para la ruralidad.

Pertinencia

Según el Plan Rural de Educación Superior (2018) la pertinencia en un primer y genérico sentido se relaciona con las preferencias según área de conocimiento. Para el 2016 las mayores preferencias fueron en las áreas de economía, administración, contaduría y afines (40,29%), ciencias sociales y humanas (25,28%) e ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (18,83%). Agronomía, medicina veterinaria y afines participaron solo con el 4,48%, matemáticas y ciencias naturales con el 1,13%, ciencias de la salud 0,45%. De manera que si se considera pertinencia en educación rural como la preferencia por áreas agropecuarias, esta sería muy baja. Pero es de aclarar que la pertinencia va mucho más allá de esta definición, como adelante se amplía.

En relación con el género, el documento destaca que para el 2016 más del 50% de las mujeres se orientaron a economía, administración, contaduría y afines, seguido de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines con el 16%. Lo que deja ver una tendencia de las mujeres a elegir carreras no directamente relacionadas con el campo.

2.1.2 Las propuestas

> (…) ante la oportunidad después de la firma del acuerdo de paz de llegar a muchos territorios colombianos donde anteriormente las instituciones de educación superior no tenían ninguna posibilidad, se trabaja en la propuesta de un Plan Rural de Educación Superior. El cual, bajo el enfoque propuesto por la Misión para la transformación del campo (DNP, 2015), invita a la construcción de las estrategias a partir de las comunidades en cada territorio, acorde a sus necesidades y desarrollos; para que, de este modo, la participación, la apropiación y la autogestión por parte de ellas, permitan el crecimiento y la sostenibilidad de las alianzas interinstitucionales para el desarrollo territorial (p.7).

La anterior afirmación contenida en el Plan Rural de Educación Superior deja ver, por un lado, una justificación del MEN a su imposibilidad de llegar a la ruralidad, especialmente de las zonas más afectadas por la guerra, pero también es de destacar, el reconocimiento explícito a las oportunidades generadas por el Acuerdo de Paz. Así mismo, vislumbra lo que deben ser los enfoques para lograr revertir la brecha rural urbana; desde las comunidades: participación y autogestión, y desde el Estado: alianzas interinstitucionales. Veamos cuales son estas propuestas y estrategias.

El Plan Rural de Educación Superior pretende convertirse en una estrategia que ocurra en, desde y para la ruralidad, con calidad y pertinencia. Para el MEN implica capacidad de responder a las necesidades, realidades y desafíos propios de los territorios para ser competitivos en entornos heterogéneos con un enfoque que se preocupe por contribuir a la conservación del medio natural, por la producción racional en los ámbitos campesinos y por mejorar la vida social y comunitaria en las zonas rurales. Aquí se amplía y se da otro sentido a la pertinencia entendida en este caso como la capacidad de la Institución de Educación Superior y sus programas, para responder a las necesidades del entorno en pro del desarrollo regional. El proceso sería liderado por el MEN, las Instituciones de Educación Superior del país y los diferentes actores del territorio interesados en fortalecer procesos de desarrollo territorial rural.

En cuanto al enfoque para lograr estas aspiraciones se plantea la educación inclusiva e intercultural como estrategia para mitigar la exclusión social desde el reconocimiento de los aspectos económicos, culturales, político-jurídicos, sociales simbólicos y subjetivos. Esto orientado especialmente y entre otras, a poblaciones denominadas vulnerables como las víctimas del conflicto armado, poblaciones indígenas, comunidades negras, población *Rrom* y población que tradicionalmente ha tenido un rezago en el acceso al sistema de educación superior. Lo anterior unido al enfoque de igualdad de género y de derechos para una ruralidad compleja que compromete: lo ambiental, la equidad de género, la producción y productividad, la posibilidad de agregar valor y la construcción de un tejido social que se fija como propósito central la generación de bienestar y el buen vivir para las poblaciones.

En términos de pertinencia el documento señala que es prioritario transformar los métodos y enfoques de enseñanza para pasar de las aproximaciones tradicionales basadas en la productividad mediante la mecanización, agroquímicos y combustibles fósiles, a la adopción de nuevas formas de aproximación a las realidades productivas y a contextos de la problemática rural y agropecuaria del país.

Desde un enfoque territorial, el MEN propone tres líneas de acción complementarias: modelos educativos adaptables y flexibles; acceso y permanencia de la población rural a educación superior y fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio y la consolidación de la paz. Líneas de acción orientadas bajo los principios de pertinencia, calidad, desarrollo rural, inclusión, equidad y progresividad.

De acuerdo con el MEN los modelos educativos adaptables y flexibles comprenden las acciones fundamentadas en el principio de inclusión y equidad para generar alternativas diferenciales de acuerdo con las necesidades específicas de los territorios y donde se reconozcan los saberes propios de manera que se potencialicen las capacidades de los habitantes y sus territorios. En cuanto a flexibilidad el MEN establece que es importante que la oferta en las regiones contemple diversas formas de llegar a la ruralidad, entre ellas, la promoción y fortalecimiento de las modalidades a distancia, presencial y virtual entre otras.

En cuanto a la segunda línea, la de acceso y permanencia y teniendo en cuenta que la deserción en educación superior rural se aproxima al 50% (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior citado por el Plan de Educación Superior Rural 2018) el MEN propone combinar estrategias de acceso con programas de retención estudiantil en el sistema.

Para la tercera línea estratégica, fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio y la consolidación de la paz, el MEN propone articular distintos las IES, el sector

productivo, las entidades gubernamentales y la cooperación internacional en lo que se denominan “Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo” (ARED). Estas Alianzas tienen como fin ampliar la cobertura, fomentar acciones para el desarrollo y la construcción de paz, fomentar la definición de oferta pertinente y adaptable a las necesidades del territorio, crear mecanismos de financiación para el acceso a la educación superior e incentivar la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.

Del análisis del Plan Rural de Educación Superior del 2018 se concluye que, aunque de limitado alcance frente a la dimensión del problema, el MEN ha venido en los últimos años estimulando importantes acciones en cuanto a acceso, tránsito inmediato y lo que considera como pertinencia en educación superior, acciones que en conjunto apuntaban a que en alguna medida se diera cumplimiento en esta materia a lo pactado en el Acuerdo Final. Pero lo que es absolutamente preocupante es que, hasta el momento, el gobierno Duque no ha mostrado intenciones concretas de avanzar en el mismo sentido.

En el actual Plan de Desarrollo la única mención a la educación superior rural está contenida en el numeral III, denominado “Pacto por la equidad”: política social moderna centrada en la familia, eficiente, de calidad y conectada a mercados. Objetivo 5: Apuesta para impulsar una educación superior incluyente y de calidad. Ítem: Cierre de brechas regionales y urbano-rurales, que esboza cuatro puntos: revisión y reenfoque de las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) en programas técnicos, tecnológicos y profesionales; regionalización de las Instituciones de Educación Superior; ampliación de la oferta de programas virtuales y a distancia y capacitación de docentes y jóvenes en herramientas tecnológicas. Aparte de estos elementos el documento no especifica nada más en cuanto a educación superior rural.

Entonces y volviendo a la pregunta inicial tenemos que son muchos los elementos que explican que en un periodo de seis años la matrícula en educación superior rural se haya reducido a casi la mitad. Entre estos elementos están la pertinencia, el acceso, la permanencia, la calidad de la educación media y la credibilidad en la educación como posibilidad para la movilidad social y otras razones que emergieron al indagar las voces de los territorios. Lo anterior, obliga a complejizar el entendimiento de la brecha, pero especialmente a tomar medidas mucho más contundentes pues ante este abismo tan grande las acciones estatales siempre se quedarán cortas.

La situación descrita no solo se explica exclusivamente por las dificultades para llegar a los territorios por condiciones de la guerra. Los indicadores evidencian lo que para el Estado colombiano ha significado históricamente la ruralidad, expresado en una institucionalidad que no garantiza el derecho al bienestar de esta población. Hasta que lo rural deje de verse como subsidiario y opuesto a lo urbano, como despensa de alimentos para la ciudad, como atraso, como fuente de recursos para su explotación o como paisaje romántico intervenido desde posturas asistencialistas y no centradas en el derecho, no habrá posibilidad real de lograr la paz. Preocupa que la propuesta del MEN que desataba alguna esperanza, hoy se desconozca y minimice, según lo planteado en el “pacto” del actual Plan de Desarrollo.

2.2 Voces de los territorios: precariedad de la educación en el ámbito rural

"La participación comunitaria no ha sido tenida en cuenta para la formulación de los Planes Nacionales, tampoco hay propuestas pedagógicas de socialización"

"No hay relevo generacional que se perdió por el conflicto armado"

"Hace falta capacitación de los profesores"

"Hay dificultades de desplazamiento"

"Anteriormente no había necesidad de que los estudiantes se trasladaran a los pueblos"

"No se considera la vocación productiva de la zona y los calendarios agrícolas"

"Que la educación sea desarrollada por maestros con origen en las comunidades, que no tengan excusas para atender jornadas completas y que no sea una educación contratada"

"Aquí la única presencia es del SENA"

Los anteriores son testimonios recogidos en los encuentros regionales y dan cuenta de la precariedad de la educación superior como evidencia de la inequidad histórica del sector rural colombiano. Esta inequidad se manifiesta en muchos sentidos: cobertura, calidad, pertinencia, infraestructura, pedagogía e ingreso a programas de educación superior, tal como fue denunciado en la mayor parte de los encuentros regionales.

Adicionalmente, en educación básica no hay aulas adecuadas, los cursos tienen 50-60 estudiantes, con un docente por contrato que tiene a cargo varios cursos que no presta sus servicios todos los días de la semana y no cuenta con la capacitación suficiente para ejercer su labor. También, se denuncia maltrato psicológico por parte de los docentes, especialmente con los indígenas, para quienes en algunos territorios no existe una política educativa diferenciada.

En educación superior el panorama es muy desalentador. En los encuentros se denuncia la poca oferta de programas públicos a este nivel, casi la única presencia es la del SENA a nivel técnico y tecnológico. En ocasiones, cuando se han ofertado programas de educación superior, las iniciativas han fracasado, caso de la Universidad Popular del Cesar, que fracasó entre otras razones por la distancia que debían recorrer los estudiantes, que no contaban con recursos suficientes para transporte y gastos de mantenimiento.

Además de las denuncias, en los encuentros regionales también se recogieron propuestas de las comunidades. Algunas de estas propuestas fueron: visionar la educación rural como construcción y consolidación de territorios en paz, ligar la educación rural a proyectos productivos locales con enfoque agroecológico, fundamentarse en el bien común, tener en cuenta los planes de vida desarrollados por las comunidades, contar con programas centrados en educación diferencial para campesinos, indígenas y comunidades afro y en algo que fueron muy insistentes es que las universidades presenten propuestas de educación rural porque *"solo con lo que el MEN propone no será suficiente para superar la precariedad de educación superior rural en el país"*.

Un aspecto decisivo identificado en el encuentro nacional es que no se puede hablar de un solo tipo de ruralidad. Hay que hablar de ruralidades, pues en los territorios confluyen múltiples historias, actores y miradas a veces coincidentes, otras veces divergentes frente a lo requerido para un buen vivir. Cada lugar, de acuerdo con su condición histórica, cultural, económica, geográfica y la manera cómo han vivido y afrontado la violencia constituye un sentir específico del territorio. Los diagnósticos estatales en general se quedan cortos, las cifras se tornan frías y no describen con profundidad a los habitantes rurales.

Al comparar el estado de la situación, desde la postura oficial y desde las voces de los territorios, hay que insistir en que no puede tratarse a lo rural como algo homogéneo. Los diagnósticos exigen de vivencias en los lugares, de cifras cargadas del sentido y la voz de las personas que son algo más que un dato. Por ejemplo, oficialmente se insiste en proponer como estrategia la inclusión de las comunidades vulnerables y resulta, que las personas no se ven a sí mismas como pobres o vulnerables, sino que hacen referencia expresa a que su condición obedece al abandono del Estado, lo cual amerita lógicas de intervención distintas. Por esto, en la presente propuesta se plantea como conveniente profundizar en los territorios en específico, con las consideraciones de la gente respecto a lo que se propone, para luego colectivamente construir lineamientos de un programa más general de educación superior rural. A continuación, describiremos lineamientos gruesos de la propuesta.

3. PROPUESTA EDUPAZ

3.1 Justificación

Es responsabilidad del Estado revertir las cifras de inequidad en educación rural, eliminar la desigualdad y la pobreza, recoger los sentires y demandas de los territorios en su condición histórica de precariedad y dar cumplimiento a lo pactado en el Acuerdo de Paz. Los indicadores de inequidad en educación superior rural son devastadores. Para lograr una paz estable y duradera se requiere de otra manera de intervención del Estado, contraria al tradicional asistencialismo, a la focalización, individualización y subsidio a la demanda, que han caracterizado las propuestas gubernamentales. Se requiere no sólo garantizar el acceso y la permanencia, sino generar propuestas educativas que contribuyan realmente al progreso de los territorios y al empoderamiento de las comunidades, con un enfoque centrado en el derecho, la equidad y la justicia, que dignifique la ruralidad y posicione a la educación superior, no como un privilegio, sino como una posibilidad de transformación social.

Del diagnóstico oficial y de las voces de los territorios se concluye que coexisten varias problemáticas que deben ser tenidas en cuenta al formular una propuesta de educación superior rural centrada en la pertinencia. Como se indicó, uno de los problemas graves de la actual ruralidad colombiana es que se está quedando sin gente, para empeorar, la poca oferta de programas de educación in situ, acelera esa migración. Esto obliga a mediano plazo a revisar la finalidad de las actuales carreras agropecuarias apuntando a desarrollar una política de permanencia en el campo. Los actuales programas son poco pertinentes, no enseñan a valorar la propia cultura y el rescate de tradiciones, tampoco enseñan a producir y a atender los problemas propios de cada ruralidad.

De otro lado, la permanencia no está garantizada y de allí la alta deserción. Además, la actual, es una educación sugerida para la movilidad social individual que desvincula el conocimiento de la solución de los problemas colectivos. Los modelos son poco flexibles en términos de duración, admisión y pedagogía; asimismo, se considera que la calidad depende de que tanto esa educación se acoja a los estándares de los modelos de educación universalistas y hegemónicos. No se cuenta con un modelo que apunte al desarrollo rural y a la transformación del campo. No se propone una verdadera educación diferencial a nivel regional, étnico y ecosistémico. Tenemos diseños para un país homogéneo. De continuar con esta visión, no se garantizará la superación de la gran brecha rural urbana.

Las universidades públicas deben participar de este cambio. Desde su lugar privilegiado, haciendo lo que saben hacer, pueden aportar a la generación de propuestas que sólo llegarán a impactar la desigualdad del sistema en su conjunto, sí dinamizan y entrañan cambios sustanciales en los lugares donde estas propuestas se concreten. Así mismo, deben sugerir ejercicios prácticos implementados desde la extensión, como otra de las funciones misionales de las universidades, para intentar articular contenidos de la política pública en educación superior rural.

La Universidad Nacional ha tenido experiencia en propuestas de educación superior rural. Está por ejemplo, el programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) dirigido a bachilleres de zonas de presencia nacional como programa que permite el ingreso a

cualquiera de los 73 programas de pregrado en las áreas de ciencias, ciencias agropecuarias, ciencias sociales, ciencias de la salud (excepto medicina) e ingeniería; también está el PEAMA Sumapaz con nuevas propuestas pedagógicas, en este programa durante el primer ciclo de estudios los profesores se desplazan a la región, se facilita la permanencia en los programas y en el territorio.

El MEN tiene experiencias bajo el modelo de "alianzas estratégicas", tal es el caso de la regionalización para la desconcentración de la oferta en las grandes ciudades que funciona como alianza entre gobierno nacional, los gobiernos departamental y municipal, la sociedad civil, el sector productivo y la academia para la adecuación de infraestructura física y tecnológica y asistencia técnica a las Secretarías de Educación. También, programas como las "Universidades de Paz" que propenden por los estudios en los primeros semestres académicos en el lugar de origen de los estudiantes y el programa UTOPIA liderado por la universidad de La Salle desde el 2010 para la formación de ingenieros agrónomos bajo un nuevo modelo de educación superior rural para la paz y el posconflicto.

En América Latina también hay muchas experiencias y conocimiento donde los gremios prefieren crear sus propias escuelas y hay escuelas pedagógicas que validan esas experiencias. A nivel de educación superior están por ejemplo la universidad de la tierra en México como propuesta de educación alternativa y desescolarizada o el programa de licenciatura en educación del campo en Brasil. En Colombia están, entre otras, propuestas como el Instituto Agroecológico Latinoamericano-IALA- María Cano, la Licenciatura en pedagogía de la madre tierra y el programa en Pedagogía en ruralidad y paz, ambas propuestas de la Universidad de Antioquia o el Complejo de educación rural del Catatumbo. Con estos dos últimos programas se vienen adelantando gestiones para establecer convenios que den mayor viabilidad a la presente propuesta. Otro antecedente importante es que algunos integrantes de la Red Saludpaz vienen participando en el proyecto financiado por el SUE titulado: "Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo". Proyecto desarrollado en conjunto con la Universidad Distrital, la Universidad Pedagógica, la Universidad Militar y el Colegio Mayor de Cundinamarca.

Como Centro de Pensamiento Universitario Red SaludPaz Unal se considera que hay la suficiente justificación para intervenir en educación superior rural. Contamos con capacidades académicas, administrativas y pedagógicas, para hacer planteamientos complementarios y diferenciados de lo que se viene haciendo desde los programas de cobertura regional institucionalizados como PEAMA o en la versión de formación de profesionales desde la regionalización y desde las alianzas del MEN. Es indispensable trazar una perspectiva propia para la ruralidad, construida en conjunto con mujeres y hombres de los territorios, escuchando sus necesidades, aspiraciones, sentires y poniendo esto en diálogo con lo que como académicos consideramos sería una propuesta para la transformación del campo colombiano, es decir, sobre lo que conjuntamente construyamos como "pertinencia".

3.2 Enfoque

Vista la educación como posibilidad conjunta de comprender y revertir inequidades y de generar transformaciones individuales y colectivas en el campo colombiano hacia la dinamización de la economía local, el fomento de las vocaciones del territorio y la potencialización de los procesos de cohesión del tejido social, el grupo gestor se inclina por construir en conjunto con los territorios, una propuesta donde el eje central sea la pertinencia y el enfoque diferencial territorial, de lo que se dice y se hace. La pertinencia estará en diálogo con otras cuatro categorías-enfoques centrales: buen vivir, agroecología,

desarrollo rural con enfoque territorial y educación diferencial, que ya están contenidas en el Acuerdo Final (Figura 1).

Figura 1. Enfoque de la propuesta de formación superior rural.

Fuente. Elaboración propia

3.2.1. Pertinencia

De acuerdo con Malagón (2003), la pertinencia:

> Constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno. La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está insertada, se da de diferentes formas y con estructuras diversas, tanto al interior de la universidad como del entorno social.

Siguiendo a Malagón (2003), las múltiples relaciones con el entorno social incluyen las dinámicas de pertinencia entre la universidad y: el sector productivo, el Estado (organismos gubernamentales de la educación superior), los sectores sociales, el sistema de valores de una sociedad, los saberes populares, los procesos internacionales, los procesos culturales y la región. Estas vinculaciones constituyen, según el autor, los espacios para concretar la pertinencia y determinar qué tan pertinente es o no la educación superior.

Considerando la universidad como un ente autónomo en la construcción de interpretaciones del entorno, que le permitan interactuar e incidir en los procesos de cambio de la sociedad, la presente propuesta parte inicialmente de la definición de pertinencia descrita arriba; sin embargo, como ejercicio de investigación-acción, será en conjunto con la comunidad seleccionada donde se ponga a prueba y seguramente se reinterprete esta y las otras categorías. El propósito, además de poder ejecutar un proceso de formación en educación superior rural, es también aportar a la construcción de política pública desde el ejercicio práctico.

3.2.2. Buen vivir

El buen vivir, a diferencia de un “vivir bien” o de un “vivir mejor”; es una opción de existencia en que la calidad de la vida no depende exclusivamente del acumulado y la disposición de ingresos monetarios y de bienes materiales. En el buen vivir se subraya la emergencia y la acentuación de componentes filosóficos, éticos y políticos mediante los cuales se asuma como permanente actitud de vida el respeto por la heterogeneidad de culturas y formas de vida se propenda por estilos de vida respetuosos de la naturaleza y la organización en comunidad de las diferentes sociedades.

El tipo de desarrollo postulado –a diferencia de los paradigmas eurocéntricos prevalecientes- es un rescate, una afirmación, una nueva construcción cultural, para ir

avanzando, en una relación armónica con la naturaleza y la comunidad en formas muy diversas de vida, que no esperan a cambios políticos estructurales, sino que se inician desde ya, avizorando y construyendo desde hoy opciones y caminos, que guardan muy estrecha dependencia con diferentes, pero muy claras apuestas y opciones educativas y socializadoras.

3.2.3 Agroecología

El Acuerdo Final fue enfático en distanciarse del enfoque de la revolución verde y del extractivismo y propugnó por fortalecer y promover la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como la agroecología. Desde el momento en que el modelo productivista del desarrollo agrícola se sustentó en el paradigma productivo de la revolución verde, poco a poco emergieron posiciones críticas que, desde diferentes perspectivas, inicialmente llamaron la atención sobre las brechas sociales que el modelo incubaba, dado que la alta dependencia de inversiones y de insumos externos dejaba con pocas alternativas a las economías parcelarias.

Luego, se afianzaron las críticas a los impactos ambientales de esa agricultura altamente mecanizada del monocultivo que usaba de manera indiferenciada herbicidas y pesticidas y que, además, propugnaba por una pertinaz artificialización de todos los ecosistemas y paisajes. Es así como empezó a llamarse la atención sobre formas de producción sustentable. Finalmente, habría de recaerse en la consideración de que la calidad de los alimentos no sólo residía en su valor energético o proteico, pues además debía tenerse consideración de la inocuidad de los diferentes insumos y tóxicos con que se los producía. Comenzó así, a hablarse de una alimentación sana y tomaron fuerza las corrientes de producción orgánica e incluso corrientes más radicales como las de los vegetarianos y veganos que reclaman buenas prácticas de manejo, respeto por el bienestar animal y por los derechos de los animales.

Este espectro de críticas llegó a configurar corrientes emergentes que reivindicaban la diversidad de opciones en los modelos de producción agropecuaria, incluidas las denominadas tecnologías apropiadas como oferta para los pequeños productores y las de los desarrollos endógenos y locales, que en su conjunto cuestionaban lo que parecía no cuestionable en la hegemonía de la revolución verde, que había llegado a asumir la característica de ciencia única dentro de los medios académicos. En los 80s se viró hacia otras corrientes productivas que asumían como ejemplo modelos de producción más ajustados a las condiciones tropicales, caso del Brasil, o empezó a considerarse el desarrollo de modelos productivos propios que atendían a las limitaciones económicas y ecosistémicas, por ejemplo, con el doble propósito en la costa atlántica.

Desde los 80s ya se hablaba de las tecnologías apropiadas inspiradas en la Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals Borda, y en esos mismos 80s, al momento de crear las Unidades Municipales de Asistencia Técnica (UMATA), se invocó el enfoque de los sistemas de producción. Últimamente, enfoques como de los de productor a productor, que en nuestro país ha adquirido la denominación de escuelas campesinas (ECAs) prohijadas por Corpoica, revalorizaron, empoderaron y adoptaron una nueva mirada sobre la sabiduría popular y los conocimientos locales, destacando su ajuste y adaptación a la diversidad de ecosistemas y a las condiciones socioeconómicas locales. De manera que ese tipo particular de conocimientos son otros de los elementos a tener en cuenta al momento de sugerir alternativas de producción.

Las opciones anteriores fueron direccionando la sistematización de lo que en los últimos años se reconoce como agroecología. Ésta parte de tender vínculos y puentes entre el conocimiento científico ofrecido por la ecología, la teoría de sistemas y el conocimiento popular o ancestral, buscando una síntesis entre estos, mediante el diálogo de saberes, para plantear que más que el conocimiento atomístico y especializado que deriva en enormes monocultivos, es decisivo apelar al conocimiento "sentipensante" de lecto-naturaleza en que aprendiendo de la naturaleza, se intenta descubrir las sinergias y conexiones existentes entre la diversidad de elementos presentes en la naturaleza y en todo sistema de producción que contenga altos elementos de diversidad.

Así, se propone direccionar el cambio productivo y tecnológico valiéndose del reconocimiento y aprovechamiento de los recursos, bienes y saberes locales, para disminuir la enorme dependencia económica y mental que deriva del uso exclusivo de tecnologías intensivas en insumos externos. Pero como además no se cree que la técnica esté aislada de lo económico y lo político, se establece una conexión entre los paradigmas técnicos y los desarrollos económicos, políticos y sociales. Por esto, la agroecología aboga por la defensa de las economías campesinas y comunitarias, dado que considera que sus formas de producción son más respetuosas del medio ambiente y que ellas albergan parte de las alternativas técnicas que deben ser reconocidas y fomentadas.

Igualmente, se aboga por otro tipo de circuitos mercantiles y de mercados, como la producción de subsistencia y los mercados locales. En tanto así se desperdicia menos alimentos, se dejan menos "huella energética", debido a que hay menos malgasto de las energías fósiles, y porque se contribuye de manera más decisiva a la seguridad alimentaria, pues es menor el transporte en doble vía de insumos y bienes alimentarios. Además, porque los problemas de seguridad alimentaria no derivan exclusivamente de la disponibilidad como del acceso a esos alimentos.

3.2.4 Enfoque territorial

El Desarrollo Rural (DR) con "enfoque territorial", según lo ha venido planteando el gobierno parece ser más una traducción y una simbiosis colombiana de lo que en la literatura del Desarrollo se conoce como "DR territorial", al que se vinculan algunos postulados del "Desarrollo Comunitario" y el "Desarrollo local". En estas teorías, se apela a crear alianzas, consensos y acuerdos entre las comunidades, las empresas y el Estado, para alcanzar la inserción en las economías globalizadas.

El Desarrollo Territorial –según la versión de Tartaruga (AÑO)- se centra en la búsqueda y la creación de "ventajas competitivas" y de alianzas productivas que, al posicionar las "ventajas comparativas" de ciertos renglones especializados de la producción en los territorios y al propiciar en ellos la generación de "economías de escala", a la manera de *clusthers*, posibiliten una inserción competitiva de los diferentes territorios en las economías globalizadas.

Entretanto, los desarrollos locales y comunitarios apuntan a desatar y desplegar los recursos locales y la acción concertada de las comunidades y de los gobiernos locales y nacionales, para acordar de manera participativa, la atención a las necesidades sociales más sentidas por las comunidades en los diferentes territorios. En uno y otro tipo de discurso, la apelación al desarrollo de liderazgos, de formas organizativas y de acuerdos institucionales, parece ser un elemento decisivo; así que tanto como la realización de programas o proyectos productivos y sociales, la promoción y fortalecimientos de los liderazgos y las formas organizativas, parece ser una precondición para el logro del

desarrollo, con mayor razón cuando paralelamente se invocan concepciones de “buen gobierno” para que las autoridades acudan a nuevas formas de relación con las comunidades, y abandonen tanto el paternalismo como el recurso a las decisiones verticales y unilaterales, en que las opciones y visiones planteadas por los gobiernos y financiadores son las que terminan imponiéndose.

Sin embargo, en las últimas épocas, frente al carácter autocrático y centralista que se atribuía a la unificación de las formaciones nacionales, emergió una nueva consideración de lo que dentro de los países son los “territorios”. Estos empiezan a entenderse como construcciones históricas y sociales por cuenta de las mismas comunidades y poblaciones. Particularmente en el caso de las regiones más marginales (regiones de colonización reciente) y de las poblaciones comunitarias (afrodescendientes e indígenas), han sido esas comunidades –y no el Estado Nacional- las que por cuenta propia y según sus particulares visiones, construyeron esos territorios. En esos territorios esas comunidades crearon sus propias opciones y alternativas de futuro, diferentes al de las sociedades mayores, y en alguna medida al plantear la prospectiva de lo que se avizora para esos territorios, les asiste un derecho de autodeterminación o por lo menos de consultas con carácter vinculante. El sentido de que los territorios son ante todo construcciones sociales es algo particularmente válido en una historia como la colombiana en la que “es mucho el territorio y es muy poco el Estado” y en que muchas de las regiones cuentan con sus propias formaciones sociales, en momentos en que el Estado Nacional apenas incipientemente inicia acciones en esos territorios buscando alcanzar una legitimación de la que históricamente ha carecido.

Uno de los grandes debates y vacíos del denominado enfoque territorial postulado por el gobierno, es que no se pronuncia sobre el grado de autodeterminación y de la fuerza vinculante de las consultas y de la formulación de los planes de desarrollo, en coyunturas como la actual, en que han cobrado evidencia el impacto ambiental y social de los grandes macroproyectos y de la extranjerización de la propiedad territorial y de las concesiones a inversiones extractivistas pregonadas por el modelo económico dominante.

3.2.5 Enfoque diferencial

Los currículos homogenizadores propios de la educación convencional, se desentienden del otorgar prioridad a una educación contextualizadora, en que más que hablar de verdades generales, se ejemplifiquen las teorías y leyes científicas con las realidades de los territorios. Esos mismos currículos priorizan las historias nacionales, desconociendo que hay historias y geografías locales; exaltan los valores y tradiciones urbanas y cosmopolitas, intentando borrar y menospreciar los valores y tradiciones locales; describen otras cosmogonías y espiritualidades e ignoran las espiritualidades propias. Describe el conocimiento presentándolo en otras lenguas, dialectos y semánticas, olvidando que el ser humano se dignifica en la medida en que logra una plena comunicación con sus congéneres y expresa con energía sus propias realidades.

En general, por un menosprecio de lo local y tradicional, la educación convencional, desapercibe la existencia y comprensión de los propios problemas, dándole un sentido diferente al educarse, no interesada ni conectada con el propósito de la colectividad y el aporte a la solución de los problemas de sus propias comunidades.

Sin que se desconozca la importancia del aprendizaje de principios científicos y del desarrollo de actitudes ciudadanas, del análisis crítico y del cálculo matemático, una educación diferencial debe priorizar como eje articulador del proceso educativo, el reconocimiento de las propias realidades, culturas, historias, costumbres y problemas, de manera que la educación no incentive el desarraigo y una movilidad social individualizadora,

sino que por el contrario, propenda por la construcción de colectividad, dinamice la potencialización de los territorios y el urgente empeño en superar los problemas de sus respectivas comunidades.

3.3 Descripción d la propuesta

Un programa realmente especial, para territorios tan especiales, los más marginales y golpeados por el conflicto, debe partir de efectivos enfoques diferenciales de género, étnico, victimas, pero principalmente de un enfoque diferencial en lo territorial. Las propuestas a realizar no pueden ser una simple extensión y replica de las currículos e instituciones existentes, tampoco -tal como se percibe en muchas de las propuestas gubernamentales- se puede tratar de estrategias de focalización, con algunas iniciativas para garantizar más acceso y retención o propiciar la movilidad hasta los ciclos más altos del sistema educativo, o de "alianzas" entre el MEN y las IES como estrategias para simplemente propiciar el acceso a los programas de educación superior.

Un programa realmente diferencial no puede partir de considerar que lo "pertinente" es ofrecer más de las carreras técnicas agropecuarias que actualmente se están ofreciendo, casi que limitando el derecho que los jóvenes de origen rural- al igual que los jóvenes de todos los estratos urbanos- de optar por las carreras que sientan más afines[1]. Un real enfoque de pertinencia y diferencia se constituye a partir de una propuesta que empodere, visibilice y sirva a la solución de los problemas de aquellas comunidades por los mismos actores, que son los que conocen el sentido profundo de sus historias y problemas y que además pueden contribuir a develar las estrategias para potencializar recursos y capacidades que aquellas comunidades han venido elaborando en la difícil y genuina adaptación a circunstancias, sociales, ambientales, técnicas y políticas muy adversas.

En la pertinencia, como se dijo más arriba, no se trata de replicar los programas agropecuarios convencionales y aumentar sus cupos. Se viene considerando que un enfoque diferencial es garantizar más acceso a mujeres, etnias y víctimas, de manera que se hace equivaler lo diferencial con la equidad y se reduce la equidad a simple focalización.

Desde nuestra perspectiva la clave de la pertinencia y lo diferencial, estriba en la oferta de programas que visibilicen, empoderen y contribuyan a la solución de los problemas por las propias comunidades, independientemente de si por otra parte se garantiza más cobertura en los programas convencionales urbanos y se propicia el acceso a los mismos de jóvenes de con esas procedencias diferenciales. Se debe concebir un programa que contribuya a formar una élite intelectual y dirigente con arraigo en esos territorios, que pueda de verdad representarlos y liderarlos debido al conocimiento profundo y vivencial que tienen de los mismos y además con la capacidad de sugerir soluciones, sin que se considere que esa sea de por sí una solución definitiva pues los conflictos de poder por la aplicación de los recursos públicos van a seguir existiendo.

La pertinencia de una propuesta educativa no se puede relacionar exclusivamente con programas agropecuarios, pueden ser programas integrales en salud colectiva, programas de construcción sostenible de obras e infraestructura comunitaria, programas especiales

[1] Con las actuales estrategias de acceso se avanza en algo hacia la equidad, y esas estrategias se deben seguir implementando, pero complementariamente se debe desarrollar un programa de real enfoque diferencial para esos territorios.

para la formulación, gestión, de planes y proyectos territoriales, programas agropecuarios con enfoque agroecológico y programas pedagógicos, entre otros.

El pasado movimiento universitario develó que, por el afán de buscar posicionarse internacionalmente, las IES públicas no operan como sistema, no hay cooperación interinstitucional, no se conciben programas especiales conjuntamente y lo que se han denominado “alianzas”, se concentran especialmente en aumentar la cobertura o facilitar el ingreso. Al vincular en las políticas de educación superior los objetivos de acreditación y de cobertura como indisolubles, las universidades públicas compiten entre sí, cada una trata de hacer presencia por su cuenta en la mayor cantidad de regiones y sectores sociales, sin atender a la pertinencia social y territorial de sus programas, la mayoría de veces a costa de la calidad, conduciendo a que sus programas en las regiones más aisladas sean programas de segunda.

Un programa especial para la ruralidad que trate de construir país y consolidar la paz, debe corregir esos rumbos y construir una **nueva institucionalidad**. El programa debe ser ofertado por el MEN o por el SUE, quienes de propia cuenta decidirán el título a ofertar, de manera que el proceso no se someta a los dilatados trámites de aprobación por las respectivas IES. Lo que se espera es ofertar programas o proyectos y no crear instituciones que con el tiempo se hagan insostenibles financieramente. El mismo SUE y el MEN administrarán el programa y otorgarán los títulos. Sin embargo, en la construcción de la concepción del programa, en los aportes que harán al mismo y en la implementación de cada ciclo para cada territorio, contribuirán las respectivas IES que tengan presencia en esos territorios. Asimismo, igualmente, se convocará a los gremios productivos y ONGs con presencia en esos territorios, para que contribuyan con el aporte de las capacidades y sus experiencias en el reconocimiento y solución a los problemas de esos territorios.

De esta manera se avanzará en reales programas de cooperación inter e intrainstitucionales. De igual manera se buscará cumplir con **objetivos diferenciales en lo pedagógico,** en que según principios de la extensión sea una educación en la que en buena medida se aprende haciendo en un sistema de educación por objetivos problemáticos. Para dar viabilidad a esos objetivos pedagógicos, en una perspectiva de **dialogo de saberes**, se tratará de construir contenidos programáticos en capacidades locales y reconocimiento de recursos locales, que serán avalados por el refuerzo que los principios científicos conceden a esos conocimientos locales y regionales; el refuerzo y explicación según principios científicos redundará a su vez en una incitación para que las comunidades y sus profesionales emprendan la búsqueda de nuevas tecnologías validadas.

Este enfoque diferencial de lo pedagógico debe propiciar que organizaciones y personas sin títulos académicos, pero con gran conocimiento de los territorios tengan incidencia docente y curricular, en un rescate y puesta en marcha de la metodología de campesino a campesino. En esta perspectiva, y para ahorrar recursos, en un modelo de educación presencial que debe ser muy flexible, una vez se conciba el programa, el currículo puede ser impartido por personas que puedan tener presencia directa en los territorios. Al efecto se propone una estrategia de **formación de formadores**, según la concepción general del programa se elabora conjuntamente por todas las IES, pero los currículos y contenidos programáticos se especifican territorialmente. Profesores de las diferentes universidades operan como instructores de las personas que tendrán a cargo el desarrollo de los

programas en los territorios, estos profesores a su vez será tutores temporales especiales de los estudiantes en talleres que se realizaran periódicamente. De esta manera, se rescata algo de la experiencia SAT (sistema de atención tutorial) que fue tan exitosa en el bachillerato rural del Cauca y Santander.

Las anteriores consideraciones conllevan a otros principios del programa su **flexibilidad y transitoriedad.** Los programas no serán ni iguales, ni permanentes, ni continuos en ningún territorio. Aunque con orientaciones y una filosofía básica, entre los cuales ocupa un lugar decisivo el principio de Freire de una **educación contextualizadora**, del **dialogo de saberes,** los currículos no serán iguales en todos los territorios. En cada territorio el contenido programático tendrá un principio diferenciador según la historia, los recursos, capacidades, problemas, el compromiso y capacidades de los formadores, así se constituye un acumulado contextual que define buena parte de las prácticas, actividades y trabajos de profesionalización a realizar. En cada territorio el programa se establecerá con previa definición de las cohortes a atender y solo se prolongará si la demanda está justificada; se insiste en que se crean programas no instituciones. De otra parte, se buscará que el programa tenga la forma de **ciclos propedéuticos** de manera que sea fácil avanzar de un ciclo técnico o tecnológico a otro profesionalizante, pero en principio se opta por una oferta realmente tecnológica de tipo especial.

Gratuidad y bienestar. Se asume que la principal dificultad para el acceso de los jóvenes de esta procedencia rural es el de los costos de matrícula y particularmente los costos de permanencia. Además, al extraer a los jóvenes de sus territorios se enfrenta a los jóvenes a problemas de adaptación que consume buena parte de sus energías vivenciales y se les descontextualiza en la probabilidad de mostrar y exhibir sus potencialidades y capacidades, por obligarlos a desempeñarse en circunstancias diferentes a las propias. Así que el programa deberá ofrecerse en los mismos territorios, retomando exitosas experiencias de los institutos e internados agrícolas o de granja Manuel Mejía de la FNC, en donde en las épocas del DRI se formó a los mejores técnicos y prácticos agropecuarios, a toda una generación de extensionistas de procedencia rural. Esos internados garantizaban alojamiento y alimentación absolutamente subvencionada a todos los estudiantes, quienes además al cooperar en la atención de esas labores, justificaban la subvención y se educaban en valores de cooperación, convivencia, responsabilidad y disciplina. Esta parte de la gratuidad y de la permanencia en los territorios permite convocar a la participación activa de las entidades territoriales y locales, que pueden contribuir con buena parte del emplazamiento de la infraestructura existente y no utilizada plenamente en mucho de los territorios, además de que pueden aportar en la subvención de los estudiantes. Esa participación, también puede ser la garantía para que tengan una incidencia en la selección de los admitidos quienes deben ser recomendados y preseleccionados por comunidades, organizaciones o entidades locales.

3.4 Objetivos

3.4.1 General

Adelantar un proceso formativo de educación superior ampliable y escalable que garantice una pertinencia orientada a la formación de las capacidades necesarias para la transformación del territorio rural

3.4.2. Específicos

- Proyectar saberes académicos y pedagógicos validados por el equipo gestor dirigidos a generar un proceso de formación superior para la ruralidad como estrategia de educación pertinente
- Desarrollar un proceso educativo flexible y adecuado tanto a las demandas de las comunidades como a su proyección en una renovación del territorio (productiva, ambiental, social y cultural)
- Desarrollar un proceso educativo acompañado de un proceso investigativo y de sistematización de la propia experiencia para su ampliación y proyección en distintos territorios
- Identificar posibilidades de convenios con otras universidades u organizaciones que vengan trabajando propuestas similares a esta.

3.5 Fases

Se proponen las siguientes fases para la consolidación y puesta en marcha de la propuesta EDUPAZ:

3.5.1 Consolidación y formalización de la propuesta
3.5.2 Identificación y selección de uno o varios territorios para adelantar la propuesta
3.5.3 Formalización de convenios con otras universidades, organizaciones y gremios.
3.5.4 Discusión de la propuesta en los territorios
3.5.5 Implementación de la propuesta
3.5.6 Escalonamiento hacia nuevos territorios

Referencias