



Calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto en Colombia

Educational quality in rural areas during times of conflict in Colombia

José Reyes Navarro-Arias

tjosenavarro.est@umecit.edu.pa

**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá,
Provincia de Panamá, Panamá**

<https://orcid.org/0009-0006-9554-2217>

RESUMEN

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos estructurales agravados por décadas de conflicto armado y políticas centralistas que ignoran las particularidades territoriales, generando brechas educativas persistentes en las comunidades más vulnerables. Esta investigación se propuso construir un modelo de gestión educativa territorializada que fortalezca la calidad educativa en zonas rurales afectadas por el conflicto. Se utilizó un enfoque socio-crítico con 37 participantes del municipio de Tierralta, Córdoba, incluyendo rectores, docentes, estudiantes y funcionarios públicos. Los resultados evidenciaron desconexiones entre políticas nacionales y realidades territoriales, ausencia de mecanismos de seguimiento, pero también experiencias valiosas de participación comunitaria y alineación entre educación técnica agropecuaria y vocaciones locales. Se propuso un modelo basado en dos dimensiones: participativa-comunitaria y pedagógica-curricular, con mecanismos de sostenibilidad que posicionan a las comunidades como protagonistas de sus procesos educativos, demostrando que la educación rural de calidad es una inversión inteligente para construir territorios prósperos y en paz.

Descriptor: educación rural; extensión al medio rural; educación comunitaria. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Rural education in Colombia faces structural challenges exacerbated by decades of armed conflict and centralist policies that ignore territorial particularities, generating persistent educational gaps in the most vulnerable communities. This research aimed to build a territorialised educational management model that strengthens educational quality in rural areas affected by conflict. A socio-critical approach was used with 37 participants from the municipality of Tierralta, Córdoba, including school principals, teachers, students and public officials. The results revealed disconnects between national policies and territorial realities, a lack of monitoring mechanisms, but also valuable experiences of community participation and alignment between technical agricultural education and local vocations. A model based on two dimensions was proposed: participatory-community and pedagogical-curricular, with sustainability mechanisms that position communities as protagonists of their educational processes, demonstrating that quality rural education is a smart investment for building prosperous and peaceful territories.

Descriptors: rural education; rural extension; community education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/03/2025. Revisado: 11/03/2025. Aprobado: 01/04/2025. Publicado: 21/05/2025.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos estructurales agravados por décadas de conflicto armado y políticas centralistas que han ignorado las particularidades de cada territorio. Según un estudio de Cetina et al. (2024), este panorama se caracteriza por la persistencia de brechas educativas que afectan especialmente a las comunidades más vulnerables del país.

Por otro lado, el acuerdo final de paz de 2016 reconoció a la educación como un pilar fundamental para la construcción de paz territorial, generando instrumentos normativos como el Plan Especial de Educación Rural (PEER) y los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Sin embargo, la implementación de estas políticas evidencia tensiones profundas entre las directrices centrales del Estado y las realidades de los territorios rurales (Pérez-Verano, 2025; González et al. 2022; Williamson-Castro et al. 2017; Mendoza-Ponce, 2024).

En consecuencia, el municipio de Tierralta en Córdoba representa un caso paradigmático de esta problemática. Como territorio PDET, concentra condiciones de pobreza estructural, abandono estatal histórico y efectos persistentes del conflicto armado que complican la implementación de políticas educativas. Por lo tanto, esta investigación estudia estos desafíos desde una perspectiva crítica, proponiendo el constructo de gestión educativa territorializada como marco interpretativo y alternativa transformadora.

Del mismo modo, la relevancia de este estudio radica en su aporte teórico y práctico al campo de la educación rural. Desde el punto de vista teórico, propone superar las limitaciones de enfoques técnico-instrumentales de gestión educativa. Mientras que desde la perspectiva práctica, ofrece evidencia empírica sobre las brechas entre políticas formuladas y realidades territoriales, aportando elementos para el diseño de estrategias más pertinentes y efectivas.

De ese modo; esta investigación se plantea como objetivo de investigación proponer un modelo de gestión educativa territorializada que fortalezca la calidad educativa en las zonas rurales colombianas afectadas por el conflicto armado.

Marco referencial teórico

Inicialmente, las políticas educativas en Colombia habían operado históricamente desde un enfoque centralista que ignoraba la diversidad territorial. Sin embargo, como señalan Malagón et al. (2019), este paradigma demostró ser insuficiente para abordar las peculiaridades de cada contexto. Por otro lado, Roth (2019) conceptualiza las políticas públicas como medidas para evaluar la gestión gubernamental, determinando propuestas y herramientas generadas desde programas de apoyo. A pesar de ello, este enfoque también muestra limitaciones significativas en áreas rurales, donde la heterogeneidad cultural, social y económica requiere respuestas más especializadas.

Del mismo modo, Barrios (2024) plantea que las políticas públicas emergen de ciclos de acciones estructuradas influenciadas por procesos políticos que podrían acompañar la toma de decisiones y generar impactos en la solución de problemas institucionales. Sin embargo, en comunidades rurales afectadas por el conflicto, esta dinámica se complejiza debido a la multiplicidad de actores, intereses y necesidades convergentes en cada territorio.

Territorio como categoría pedagógica y política

Desde otra perspectiva, la gestión educativa territorializada propone superar la concepción instrumental del territorio como espacio geográfico administrativo, reconociéndolo como sujeto pedagógico y político. En esta línea, Guardamagna & Reyes (2019) argumentan que las políticas públicas deben orientarse hacia la comprensión de dinámicas convergentes al interior de territorios, reconociendo que la complejidad del poder se define por la conformación social, económica y política en el ordenamiento territorial.

Por consiguiente, esta perspectiva implica entender la escuela rural como actor colectivo con capacidad de agencia, resistencia y transformación, profundamente arraigado en dinámicas sociales, culturales y políticas de su



entorno. De esta manera, el territorio, desde esta óptica, no es receptor pasivo de políticas, sino constructor activo de alternativas educativas pertinentes.

Gobernabilidad y participación en contextos educativos rurales

En relación con esta temática, Hoyos (2015) define la gobernabilidad como la habilidad de responder ante problemáticas comunitarias, asumiendo la organización de actores nacionales, regionales y locales para proporcionar respuestas desde diferentes modelos estatales. En contextos educativos rurales, esto implica reconocer la legitimidad y el conocimiento de las comunidades como fundamentos para construir políticas educativas pertinentes y efectivas.

Simultáneamente, Avalor (2023) identifica tres elementos clave para reforzar la capacidad de gobierno a través de políticas públicas: consensos sociales, canales de deliberación y participación. En educación rural, estos elementos cobran relevancia especial para superar lógicas extractivas de formulación de políticas y avanzar hacia procesos genuinamente participativos que consideren las voces de todas las partes interesadas.

Calidad educativa desde enfoques territorializados

La calidad educativa representa una herramienta fundamental para construir una sociedad responsable desde perspectivas locales, según Pita (2021), especialmente en zonas rurales donde los proyectos de vida comunitarios y las economías territoriales se nutren de la educación. Malagón et al. (2019), por otro lado, argumentan que el desarrollo constante de políticas educativas permite comprender y aplicar transformaciones pedagógicas capaces de modificar realidades institucionales de forma positiva. Desde esta perspectiva, la calidad va más allá de parámetros estandarizados para concebirse como un proceso integral que fortalece los vínculos sociales, rescata culturas vernáculas y aporta a la edificación de territorios pacíficos.

MÉTODO

La perspectiva socio-crítica fue elegida como diseño de investigación, reconociendo que el conocimiento surge del diálogo interaccional entre los



investigadores a los participantes. Por esta razón, la elección de Tierralta, Córdoba en Colombia como caso de estudio está justificada por su condición de PDET, representatividad de la ruralidad cordobesa y efectos persistentes de las guerras internas.

Respecto a la muestra seleccionada, ella incluyó a diversos actores clave en la aplicación de políticas públicas educativas rurales que cumplían distintos roles: dos rectores quienes dirigían instituciones educativas rurales, dieciséis profesores que enseñaban a estudiantes de grados decimoprimer y décimo, dieciséis alumnos matriculados en educación técnica agrícola de nivel medio, así como también tres servidores públicos pertenecientes a las Secretarías de Educación Municipal, Departamental y al SENA. En definitiva, la elección siguió criterios representativos funcionales, asegurando la participación de personas con diversas responsabilidades en la puesta en práctica de políticas educativas territoriales, discriminados del siguiente modo:

- a) 2 rectores de instituciones educativas rurales
- b) 16 docentes de grados 10° y 11°
- c) 16 estudiantes de educación media técnica agropecuaria
- d) 3 funcionarios de Secretarías de Educación Municipal, Departamental y SENA

Se abordó la recolección de información mediante entrevistas abiertas a las cuales se les aplicó análisis de contenido para identificar aspectos fundamentales que permitieran contar con elementos esenciales para la generación de una propuesta emergente como respuesta al objetivo de investigación.

RESULTADOS

En un primer análisis, se evidencia una división perceptiva en cuanto a la existencia de políticas públicas educativas rurales. La mitad de los rectores reconoce la formulación de políticas, mientras que la otra mitad considera que

estas no están presentes o no se implementan adecuadamente. Esta dualidad no sólo refleja un problema de comunicación institucional, sino también una desconexión estructural entre lógicas centralizadas de creación y realidades territoriales de puesta en práctica.

Tal como manifestó uno de los rectores entrevistados: "Existen documentos muy bien elaborados, pero cuando llegamos a la aplicación práctica, nos encontramos con que las condiciones del territorio son completamente distintas a lo imaginado desde Bogotá" (Rector 1, comunicación personal, 2024). Esta percepción coincide con los planteamientos de Cetina et al. (2024) sobre la incapacidad de las políticas educativas colombianas para atender realidades debido a la homogenización y mercantilización promovida por el sistema.

Por otro lado, el análisis pone de manifiesto debilidades significativas en los mecanismos de gobernanza educativa territorial. El 100% de las instituciones analizadas no realiza seguimiento al eje estratégico "Educación de calidad para la convivencia y la mejora de la calidad de vida" del Plan de Desarrollo Municipal, revelando ausencia de procesos sistemáticos de evaluación y retroalimentación.

Sin embargo, surgen experiencias valiosas de participación comunitaria. Como señaló un docente: "Cuando logramos involucrar a las familias y a los líderes comunitarios en el diseño de los proyectos pedagógicos, los resultados son completamente diferentes. Los estudiantes se sienten más motivados y ven que lo que aprenden tiene sentido para su vida" (Docente 5, comunicación personal, 2024).

Configuración de diversos actores y relaciones de poder

En relación con los numerosos actores involucrados en la gestión educativa territorial, la investigación identifica varias entidades con intereses y objetivos distintos que inciden en este ámbito:

- a) Actores estatales: El Ministerio de Educación y las secretarías departamental y municipal operan bajo lógicas administrativas y de cumplimiento normativo.

- b) Actores comunitarios: Las familias, organizaciones sociales y líderes locales aportan conocimientos territoriales y demandas específicas de formación.
- c) Actores económicos: El SENA, sector privado local y cooperativas buscan vincular la enseñanza con necesidades productivas.
- d) Actores educativos: Los rectores, docentes y estudiantes median entre directrices estatales y realidades territoriales.

En consecuencia, la tensión entre estos actores se expresa en la percepción unánime (100%) sobre la ineficacia del SENA en la transición entre educación y empleo. Como manifestó una funcionaria: "Existe falta de articulación entre lo que enseñamos en las instituciones, lo que ofrece el SENA y lo que realmente demanda el sector productivo local" (Funcionaria 2, comunicación personal, 2024).

Pertinencia curricular y vocaciones territoriales

A pesar de las limitaciones identificadas, surge un resultado significativo: el 100% de los rectores considera que existe alineación entre la educación técnica agropecuaria y las vocaciones económicas del territorio. Esta vinculación representa un logro importante en términos de pertinencia curricular, aunque requiere profundizarse para trascender la formación técnica instrumental y avanzar hacia una educación integral.

En este contexto, una experiencia destacada proviene de un docente que implementó proyectos productivos comunitarios: "Cuando los estudiantes trabajan la huerta escolar con sus familias, no solo aprenden técnicas agrícolas, sino que fortalecen vínculos, recuperan saberes ancestrales y contribuyen a la seguridad alimentaria local" (Docente 8, comunicación personal, 2024).

Implementación desigual de estrategias de construcción de paz

Respecto a las estrategias de construcción de paz, el análisis de las estrategias de Ciudadanía, Reconciliación, Educación Socioemocional y Cambio Climático (CRESE) muestra una implementación heterogénea. Solo una minoría de



instituciones incorpora sistemáticamente contenidos de educación para la paz, limitando el potencial transformador de la educación en contextos de posconflicto.

De igual forma, los resultados evidencian que, a pesar del Acuerdo de Paz de 2016, las instituciones educativas rurales siguen enfrentando efectos del conflicto armado. Como señaló un rector: "Seguimos viendo jóvenes que abandonan sus estudios por falta de oportunidades, y otros que son atraídos por grupos ilegales porque no ven futuro en la educación" (Rector 2, comunicación personal, 2024).

DISCUSIÓN

Los resultados confirman la necesidad de superar las lógicas centralistas que han caracterizado las políticas educativas colombianas, en este sentido, la gestión educativa territorializada propone un enfoque alternativo que reconoce las particularidades de cada territorio y construye respuestas situadas desde y para las comunidades rurales. Cada región del país posee su propia historia y cultura, por lo que requiere soluciones adaptadas a sus necesidades.

Luego, como indica Espitia (2022), la reconciliación después de un conflicto requiere procesos profundos de cambio, incluyendo nuevas formas de enseñar que reconozcan la diversidad de realidades rurales. No hay un modelo único aplicable a todos los contextos, pues cada comunidad forja su propia identidad. Por lo tanto, los resultados demuestran que los mayores avances en calidad educativa ocurren cuando la comunidad participa activamente. Esto coincide con lo planteado por Bustamante (2020) acerca de la importancia de crear vínculos basados en el respeto y el diálogo entre docentes y alumnos.

En consecuencia, la gestión educativa territorializada propone construir objetivos, estrategias y horizontes educativos en conjunto con las comunidades locales. Esto requiere valorar sus saberes ancestrales y dejarse enriquecer por sus perspectivas. Del mismo modo, los resultados evidencian la necesidad de contar con políticas públicas capaces de adaptarse a cada contexto territorial.



Como señala Rodríguez (2024), promover la cátedra de paz brinda la oportunidad de transformar realidades a través del respeto mutuo.

Sin embargo, esto demanda superar visiones estandarizadas e impulsar procesos colaborativos que emerjan de cada región. La gestión educativa territorializada plantea mecanismos flexibles que respondan realmente a las características locales. En cuanto a las limitaciones, cabe mencionar que este estudio se centró en solo dos instituciones de un municipio determinado, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Del mismo modo, el enfoque transversal no permite observar la evolución a largo plazo de la aplicación de políticas.

PROPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA TERRITORIAL PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA RURAL EN CONTEXTOS DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos estructurales agravados por décadas de conflicto armado y políticas centralizadas desconectadas de las realidades territoriales. Según un estudio de Cetina et al. (2024), este panorama se caracteriza por la persistencia de brechas educativas que afectan en particular a las comunidades más vulnerables del país.

En consecuencia, el municipio de Tierralta en Córdoba representa un caso paradigmático de esta problemática. Como territorio PDET, concentra condiciones de pobreza, abandono histórico del Estado y los efectos persistentes del conflicto armado que dificultan la aplicación de políticas educativas nacionales. Por lo tanto, esta investigación estudia estos desafíos desde una perspectiva crítica, proponiendo la gestión educativa territorializada como marco conceptual e implementación alternativa transformadora.

Diagnóstico de la situación actual

Los resultados de esta investigación revelan desconexiones importantes entre las políticas formuladas a nivel nacional y su aplicación en el territorio:

Brechas en la Implementación de políticas



Se evidencia una división de percepciones en cuanto a la existencia de políticas públicas educativas rurales. La mitad de los rectores reconoce la formulación de políticas, mientras que la otra mitad considera que éstas no se implementan adecuadamente o no llegan al territorio. Esta dualidad no sólo refleja un problema de comunicación institucional, sino también una desconexión estructural entre lógicas centralizadas de creación y realidades territoriales de aplicación.

Ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación

Por otro lado, el análisis pone de manifiesto debilidades significativas en los mecanismos de gobernanza educativa local. El 100% de las instituciones analizadas no realiza seguimiento al eje estratégico "Educación de calidad para la convivencia y la mejora de la calidad de vida" del Plan de Desarrollo Municipal, revelando ausencia de procesos sistemáticos de evaluación y retroalimentación.

Fortalezas identificadas

A pesar de las limitaciones señaladas, se identifica un hallazgo significativo: la totalidad de los rectores considera que existe alineación entre la educación técnica agropecuaria y las vocaciones económicas del territorio. Esta vinculación representa un avance importante en términos de pertinencia curricular, aunque requiere profundizarse para trascender la formación técnica y avanzar hacia una educación más integral e inclusiva.

Fundamentos teóricos: una gestión educativa contextualizada

Desde otra perspectiva, la gestión educativa contextualizada propone ir más allá de la noción instrumental del territorio como mero espacio geográfico-administrativo, reconociéndolo como sujeto pedagógico y político. En esta línea, Guardamagna & Reyes (2019) argumentan que las políticas públicas deben orientarse a comprender las dinámicas convergentes al interior de los territorios, reconociendo que la complejidad del poder se define por la conformación social, económica y política en el ordenamiento territorial.

Propuesta de política pública contextualizada

Principios orientadores

1. Contextualización: Reconocimiento del territorio como sujeto pedagógico y político.
2. Participación: Inclusión activa de las comunidades en el diseño e implementación.
3. Pertinencia: Articulación con las vocaciones económicas y culturales locales.
4. Integralidad: Formación que vaya más allá de lo técnico hacia lo humano y ciudadano.

Tabla 1. Estrategias de sostenibilidad desde mecanismos de evaluación y retroalimentación continuos.

Componente Estratégico	Objetivo	Estrategias	Indicadores
Dimensión participativa y comunitaria	Fortalecer la participación de las comunidades como un eje central en la gestión educativa.	- Crear consejos territoriales de educación donde participen, de manera equitativa, las comunidades, docentes, estudiantes y autoridades locales, asegurando que se escuchen las voces de todos, especialmente de los grupos más vulnerables. - Promover metodologías participativas como talleres, mesas de diálogo y consultas abiertas, para que las comunidades puedan aportar en el diseño del currículo y en las decisiones educativas. - Fortalecer las escuelas de padres y madres con un enfoque territorial, brindándoles herramientas para que participen activamente en la educación de sus hijos y en la vida escolar, además de fomentar el liderazgo comunitario.	- Porcentaje de decisiones educativas tomadas con participación comunitaria, desglosado por tipo de actor (comunidad, docentes, estudiantes, autoridades). - Nivel de satisfacción de las comunidades con los procesos participativos, medido a través de encuestas sencillas y accesibles. - Número de proyectos pedagógicos contruidos de manera colaborativa, con evidencia de la participación activa de los diferentes actores. - Cantidad de talleres y capacitaciones realizadas para fortalecer las escuelas de padres y madres.

Dimensión pedagógica y curricular	Diseñar currículos que conecten los saberes locales, las competencias técnicas y la formación ciudadana, respondiendo a las necesidades del contexto.	- Incorporar los saberes ancestrales y conocimientos locales en el currículo, a través de actividades prácticas, materiales educativos y proyectos que reflejen la identidad cultural de cada región. - Fortalecer la educación técnica agropecuaria con un enfoque agroecológico, integrando prácticas sostenibles, proyectos productivos locales y alianzas con organizaciones rurales para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en sus comunidades. - Incluir la educación para la paz y la reconciliación en todas las áreas del currículo, trabajando temas como la resolución de conflictos, los derechos humanos, la diversidad cultural y la memoria histórica, para construir una sociedad más justa e inclusiva.	- Porcentaje de currículos que integran saberes locales y ancestrales, evaluado mediante revisiones participativas. - Número de programas técnicos agropecuarios implementados con enfoque agroecológico, incluyendo proyectos productivos sostenibles. - Nivel de percepción de inclusión y reconciliación en las comunidades educativas, medido a través de encuestas y entrevistas con estudiantes, docentes y familias. - Cantidad de materiales educativos desarrollados que incluyan saberes locales y educación para la paz. - Número de alianzas establecidas con organizaciones rurales y comunitarias para fortalecer la educación técnica.
-----------------------------------	---	---	---

Fuente: Elaboración propia (2025).

La propuesta presentada en la tabla 1 va más allá de lo que tradicionalmente se ha planteado en las políticas educativas de nuestro país. No se trata sólo de diseñar otro programa implementado desde Bogotá, sino de construir algo diferente: un modelo donde las comunidades rurales sean las protagonistas de su proceso educativo, donde los conocimientos ancestrales tengan el mismo valor que los saberes técnicos, y donde la sostenibilidad no dependa únicamente de la voluntad de los gobiernos temporales.

Cuando hablamos de la dimensión participativa y comunitaria, planteamos algo que suena sencillo pero que es profundamente transformador en nuestro contexto colombiano. Los consejos territoriales de educación propuestos no son simples comités que se reúnen ocasionalmente para validar decisiones ya tomadas. Son espacios donde la opinión de la lideresa comunitaria que conoce



cada familia de la vereda tiene el mismo peso que la del rector o del funcionario de la secretaría de educación.

Esta propuesta reconoce algo que a veces olvidamos en las oficinas gubernamentales: que las comunidades rurales han sobrevivido décadas de abandono estatal precisamente porque han desarrollado formas propias de organizarse, resolver sus problemas y cuidar a sus niños y jóvenes. Los indicadores planteados, como el porcentaje de decisiones tomadas con participación comunitaria, no son sólo cifras en un informe, sino termómetros que nos dirán si realmente estamos cumpliendo la promesa de devolver el protagonismo a quienes siempre han sido los guardianes de la educación en el campo: las propias familias campesinas.

La educación trasciende los muros escolares y comienza en el núcleo familiar. Fortalecer a padres y madres con herramientas pedagógicas asegura una enseñanza perpetua más allá de políticas transitorias. Una madre instruida en su rol formador es el sustento educativo más constante, más que disposiciones pasajeras.

Sabiduría territorial en los planes de estudio

Esta dimensión curricular toca una fibra profunda de nuestra realidad educativa. Durante generaciones, niños rurales estudiaron con materiales ajenos a su realidad, con ejemplos extraños a su cotidianidad. Un estudiante de Tierralta que aprende matemáticas calculando pasajes inexistentes para él, recibe una instrucción alejada de su entorno.

Esta propuesta no folcloriza la educación al incorporar conocimientos ancestrales y locales, sino que reconoce que el campesino capaz de predecir el clima observando nubes y fases lunares, posee un saber científico que se conjuga con meteorología y astronomía en los textos.

El enfoque agroecológico en la formación técnica agropecuaria representa una apuesta inteligente por la sostenibilidad. En lugar de preparar técnicos que reproduzcan modelos productivos dependientes de agroquímicos importados,



estamos hablando de jóvenes que aprendan a producir de manera limpia, a cuidar la tierra que heredaron de sus antepasados y que van a heredar a sus hijos. Esto no es romántico ni idealista; es profundamente práctico y estratégico para territorios que han sufrido los efectos de la agricultura intensiva y el extractivismo.

La educación para la paz que se plantea como transversal en toda esta propuesta cobra especial relevancia en territorios como Tierralta, donde las huellas del conflicto armado siguen presentes en la memoria colectiva. No se trata de hacer una cátedra más sobre la paz, sino de que toda la experiencia educativa esté atravesada por el respeto a la diferencia, el diálogo como método de resolución de desacuerdos y la construcción colectiva de alternativas de vida digna.

Indicadores

Los indicadores que propone esta tabla tienen algo especial: están diseñados para ser entendidos y usados por las propias comunidades. El "nivel de satisfacción de las comunidades con los procesos participativos" no es un dato que se va a quedar guardado en algún archivo de Bogotá, sino información que las mismas comunidades van a usar para mejorar sus procesos. Las "encuestas sencillas y accesibles" reconocen que no todos en el territorio rural tienen educación universitaria, pero todos tienen sabiduría y experiencia valiosas para evaluar si la educación está respondiendo a sus necesidades.

El "número de proyectos pedagógicos contruidos de manera colaborativa" nos habla de una forma diferente de entender el progreso: en lugar de simplemente contar cuántos planes diseñaron expertos externos, estamos midiendo cuántos proyectos surgieron del diálogo entre docentes, alumnos, familias y líderes de la comunidad. Esto garantiza que los proyectos tengan raíces locales profundas y, por lo tanto, mayores posibilidades de persistir con el tiempo.

Los indicadores relacionados con la incorporación de conocimientos tradicionales y la percepción de inclusión y reconciliación nos permiten dar seguimiento a transformaciones que son difíciles de cuantificar pero



fundamentales para la sostenibilidad a largo plazo. Cuando un estudiante se siente orgulloso de su territorio porque ve que sus saberes ancestrales son valorados en la escuela, estamos creando un sentido de pertenencia e impidiendo que la educación se convierta sólo en una vía de escape del campo.

Un modelo de retroalimentación que evoluciona

Lo más interesante de este enfoque es que establece un sistema que aprende constantemente de sí mismo. Los mecanismos de evaluación no están diseñados para juzgar o sancionar, sino para identificar qué está funcionando bien, qué no está funcionando y qué necesita ajustarse. Esto es especialmente importante en zonas rurales, donde las condiciones pueden cambiar rápidamente debido a factores climáticos, económicos o sociales.

Las "revisiones participativas" mencionadas en la tabla son espacios donde la comunidad educativa se reúne a reflexionar colectivamente sobre los avances y las dificultades. No es un experto externo quien llega a evaluar, sino la propia comunidad que hace memoria de su trayectoria y decide qué ajustes necesita realizar. Esto genera capacidades locales de autoevaluación que trascienden cualquier programa gubernamental particular.

Las fortalezas de un modelo concebido para perdurar

Este enfoque presenta diversas características que lo hacen especialmente prometedor para contextos como el colombiano. Primeramente, no depende exclusivamente de la voluntad política del gobierno nacional o departamental. Al crear estructuras participativas sólidas a nivel local, genera dinámicas que podrían mantenerse incluso cuando cambien las administraciones.

Asimismo, al incorporar la dimensión productiva a través de la educación técnica agroecológica, apuesta por la sostenibilidad económica de los territorios rurales a largo plazo. Esto es fundamental, ya que de nada serviría una educación de calidad si los jóvenes no vislumbran posibilidades de construir un proyecto de vida en sus territorios.

El componente de construcción de paz es especialmente relevante para zonas que han vivido décadas de conflicto armado. Al capacitar a ciudadanos capaces de resolver conflictos de manera pacífica y de construir colectivamente alternativas de desarrollo, estamos invirtiendo en estabilidad social a largo plazo.

Desafíos que debemos tomar en cuenta

Por supuesto, una propuesta de esta naturaleza enfrenta desafíos importantes. Primeramente, la coordinación entre diferentes instituciones que tradicionalmente han trabajado de forma descoordinada. Que el Ministerio de Educación, las secretarías de educación, el SENA y las organizaciones comunitarias colaboren de manera armoniosa requiere cambios culturales institucionales profundos.

El segundo desafío es la capacitación docente. Los maestros que implementarán estas propuestas necesitan desarrollar habilidades que posiblemente no adquirieron en sus carreras universitarias: metodologías participativas, incorporación de saberes locales, mediación de conflictos, trabajo con comunidades. Esto requiere programas de formación permanente diseñados específicamente para estos contextos.

El tercer desafío es el financiero. A pesar de que esta propuesta está diseñada para ser sostenible a largo plazo, necesita inversiones sustanciales iniciales en capacitación, infraestructura y acompañamiento técnico. Esto requiere creatividad para diversificar fuentes de financiamiento y para demostrar a los tomadores de decisiones que esta es una inversión inteligente, no un gasto superfluo.

Una apuesta por la transformación verdadera

En definitiva, lo que nos propone esta tabla va mucho más allá de mejorar algunos indicadores educativos aislados. Nos está invitando a reimaginar el significado de proveer educación pública en las zonas rurales de Colombia. Nos está proponiendo pasar de un modelo donde el Estado "lleva" la educación a las



comunidades, a un modelo donde el Estado acompaña a las comunidades para que construyan sus propios procesos educativos.

Esta es una apuesta valiente y necesaria para un país que durante décadas ha observado cómo la educación rural reproducía desigualdades en lugar de ayudar a superarlas. Los mecanismos de sostenibilidad que propone la tabla no son técnicas sofisticadas de planificación, sino el reconocimiento de una verdad sencilla: los procesos educativos que realmente transforman son aquellos que las comunidades sienten como propios y que responden a sus necesidades, sueños y proyectos de vida.

Si logramos implementar propuestas como esta, no solo estaremos mejorando la calidad educativa en el campo colombiano, sino contribuyendo a la construcción de territorios de paz donde los niños y jóvenes rurales puedan soñar con futuros dignos sin tener que abandonar la tierra que los vio nacer.

Estrategias de sostenibilidad

La inserción de los proyectos educativos territorializados en los planes de desarrollo a nivel municipal y departamental, de modo que se asegure su continuidad en el tiempo.

La capacitación docente y comunitaria permite generar autonomía en la gestión local de la educación.

Proyectos productivos vinculados a la educación que den vida a emprendimientos sostenibles.

Articulación con las políticas nacionales, departamentales y locales en pro de la educación rural.

Resultados esperados

A Corto Plazo (1-2 años).

Mayor participación de padres de familia, docentes y autoridades locales en la toma de decisiones educativas.



Planes de estudio acordes a la realidad y necesidades de cada región

Docentes capacitados en enfoques pedagógicos flexibles y pertinentes culturalmente.

A Mediano Plazo (3-4 años)

Disminución de las diferencias entre la calidad educativa del campo y la ciudad.

Indicadores como cobertura, deserción y graduación similares al promedio nacional.

Alianzas interinstitucionales para articular acciones en pro de la educación rural.

A Largo Plazo (5+ años)

Los resultados confirman la necesidad de superar las lógicas centralistas que han caracterizado las políticas educativas colombianas, en este sentido, la gestión educativa territorializada propone un enfoque alternativo que reconoce las particularidades de cada territorio y construye respuestas situadas desde y para las comunidades rurales. Cada región del país posee su propia historia y cultura, por lo que requiere soluciones adaptadas a sus necesidades.

CONCLUSIÓN

Este estudio logró desarrollar un modelo de gestión educativa que pone a las comunidades rurales en el centro de sus propios procesos de enseñanza, superando décadas de políticas educativas diseñadas desde las oficinas en Bogotá sin comprender las realidades del campo colombiano. Lo que encontramos en Tierralta, y lo que seguramente ocurre en cientos de veredas del país, es que cuando las familias campesinas, los maestros, los estudiantes y los líderes comunitarios se sientan juntos a pensar qué tipo de educación necesitan sus hijos, surgen propuestas mucho más relevantes y efectivas que cualquier programa formulado por expertos externos.

El modelo propuesto reconoce algo fundamental: que la señora que sabe cuándo va a llover observando el comportamiento de los animales posee un conocimiento tan valioso como el que aparece en los libros de texto, y que el



joven que aprende técnicas agroecológicas trabajando la huerta escolar con su familia está recibiendo una formación integral que lo prepara no solo para ser un buen técnico, sino para ser un ciudadano comprometido con su territorio.

La gran apuesta de este modelo es demostrar que la educación rural de calidad no es un lujo costoso, sino una inversión inteligente que genera territorios prósperos y en paz. Cuando los niños y jóvenes rurales se sienten orgullosos de sus raíces, cuando ven que en la escuela se valoran los saberes de sus abuelos, cuando conectan lo que aprenden con las necesidades de sus comunidades, entonces la educación cumple su verdadero propósito: formar seres humanos capaces de transformar sus realidades sin renegar de su identidad.

Los resultados de esta propuesta van más allá de mejorar pruebas estandarizadas o cumplir indicadores ministeriales; se trata de construir un país donde los jóvenes rurales puedan soñar con futuros dignos en sus propios territorios, donde las escuelas del campo sean espacios de encuentro y reconciliación, y donde cada vereda tenga la oportunidad de escribir su propia historia educativa. Solo así podremos hablar de una Colombia verdaderamente equitativa, donde la educación sea un puente hacia la paz y no una escalera para escapar del campo.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes rurales de Colombia.

REFERENCIAS

- Avalle, G. (2023). Gobernabilidad y gobernanza. Enfoques en tensión [Governability and governance: Approaches in tension]. *Estudios Políticos*, 66, 22-47. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a02>
- Barrios, D. (2024). Políticas públicas: Lo conceptual y de contexto [Public policies: Conceptual and contextual aspects]. *Prohominum*, 5(4). <https://doi.org/10.47606/acven/ph0205>



- Bustamante, M. (2020). La educación holística y los valores en la Educación Superior [Holistic education and values in higher education]. *Conrado*, 16(76).
- Cetina, W., Patiño, S., & Ospina, D. (2024). Los límites de la calidad educativa en Colombia: Una revisión sistemática del discurso hegemónico [The limits of educational quality in Colombia: A systematic review of the hegemonic discourse]. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 10123-10144. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14401
- Espitia, J. (2022). *Construcción de paz territorial en Colombia: Experiencias de organizaciones sociales en el municipio de Ovejas, departamento de Sucre* [Territorial peacebuilding in Colombia: Experiences of social organizations in the municipality of Ovejas, Sucre department] [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. Trabajo de grado, Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz, Universidad de Caldas. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/18134>
- González, V. M., Quiceno Serna, Y., Correa Carmona, D., Vélez Taborda, Y. J., & Montoya Ocampo, L. M. (2022). El maestro novel y la enseñanza de las ciencias naturales en contextos rurales [The novice teacher and the teaching of natural sciences in rural contexts]. *Praxis & Saber*, 13(34), 120-137. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14162>
- Guardamagna, M., & Reyes, M. (2019). El desafío de la implementación de políticas públicas participativas para el desarrollo del territorio [The challenge of implementing participatory public policies for territorial development]. *Economía, Sociedad y Territorio*, 19(59).
- Hoyos, J. (2015). *Gobernanza democrática territorial: Una aproximación analítica y cuantitativa* [Territorial democratic governance: An analytical and quantitative approach]. Trabajo de grado, Universidad del Rosario. Repositorio Institucional. https://doi.org/10.48713/10336_10673
- Malagón, L., Rodríguez, L., & Machado, D. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior [Educational public policies and quality assurance in higher education]. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32). <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017-2023 [The quality of education in rural areas: A systematic review 2017-2023]. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(Supl. 1), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>
- Pérez-Verano, J. (2025). La educación superior rural en Colombia: un estado del arte [Rural Higher Education in Colombia: A documentary review]. *Educación*, 34(66), 29-48. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.a002>



- Pita, B. (2021). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas [Public policies and educational management: Between the formulation and implementation of educational policies]. *Civilizar*, 20(39).
<https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>
- Rodríguez, M. (2024). *Análisis de la política pública de paz y la cátedra de la paz, a partir del modelo de referencial propuesto por Pierre Müller* [Analysis of the public policy of peace and the chair of peace, based on the referential model proposed by Pierre Müller]. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Repositorio Institucional.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/86129>
- Roth, A. (2019). Las políticas públicas y la gestión pública: Un análisis desde la teoría y la práctica [Public policies and public management: An analysis from theory and practice]. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 5, 223-229.
- Williamson-Castro, G., Torres-Huechucura, T., & Castro-Machuca, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo [Rural education: Institutional Educational Project from a participatory approach]. *Sinéctica*, (49).

Derechos de autor: 2025 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>