



# Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?<sup>1</sup>

Perspectives of rural and technical agricultural education in the post-conflict context: development or alternatives to development?

 **Catalina Restrepo Ruiz<sup>2</sup>**  
 **Edgar Hernán Macías Tapias<sup>3</sup>**

Recepción: Marzo 19 de 2022

Aprobación: Mayo 16 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

#### Cómo citar este artículo:

Restrepo R, Catalina. Macías T, Edgar. (2022). “Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?”.

Miradas, Vol. 17, N° 1. pp. 43 – 63.

<https://doi.org/10.22517/25393812.25180>

---

1 Estado de la cuestión del “Estudio de caso sobre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en el contexto del posconflicto” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE, a partir de la línea de Investigación “Educación y pedagogía”, para optar por el título de magister en Desarrollo Educativo y Social.

2 Zootecnista. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Consultora en procesos de desarrollo rural en diversas instituciones del sector agropecuario en Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9724-1964>. Correo electrónico: [crestrepor@upn.edu.co](mailto:crestrepor@upn.edu.co)

3 Filósofo y teólogo. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Sacerdote, docente y directivo en instituciones de la Sociedad Salesiana Inspectoría de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3582-9746> Correo electrónico: [ehmaciast@upn.edu.co](mailto:ehmaciast@upn.edu.co)

## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una revisión documental que permita articular la reflexión sobre la educación rural y media técnica agropecuaria en Colombia en el contexto del posconflicto, tensionando la relación con el desarrollo y la posibilidad de pensar las alternativas al desarrollo. Este ejercicio académico responde al interés de los autores por comprender a la escuela en su rol ético-político, a fin de vislumbrar horizontes para la paz en las amplias ruralidades del país. Los hallazgos permiten evidenciar la necesidad de pensar la pertinencia de la educación rural y media técnica agropecuaria, reconociendo la escuela como escenario de paz y el rol protagónico del docente como agente de transformación social. La indagación constata la instalación del discurso desarrollista en los procesos educativos y en los modos de comprender el tránsito hacia la paz. Esta situación contrasta con el enfoque dado por la Reforma Rural Integral de los Acuerdos de La Habana que apuesta por un nuevo modo de entender el campo y el progreso de las comunidades rurales a partir de los procesos educativos allí agenciados. El rastreo de alternativas al desarrollo en relación con la educación vislumbra horizontes hacia otros mundos posibles.

**Palabras clave:** educación rural, educación media técnica agropecuaria, desarrollo, posconflicto, alternativas al desarrollo.

## Abstract

The objective of this article is to present a documentary review that allows articulating the reflection on rural education and agricultural technical media in Colombia in the post-conflict context, stressing the relationship with development and the possibility of thinking about alternatives to development. This academic exercise responds to the interest of the authors to understand the school in its ethical-political role, in order to glimpse horizons for peace in the vast rural areas of the country. The findings make it possible to demonstrate the need to think about the relevance of rural education and agricultural technical secondary education, recognizing the school as a scenario of peace and the leading role of the teacher as an agent of social transformation. The investigation confirms the installation of the developmentalist discourse in the educational processes and in the ways of understanding the transition towards peace. This situation contrasts with the approach given by the Comprehensive Rural Reform of the Havana Agreements, which is committed to a new way of understanding the countryside and the progress of rural communities based on the educational processes organized there. The search for alternatives to development in relation to education glimpses horizons towards other possible worlds.

**Keywords:** rural education, agricultural technical secondary education, development, post-conflict, alternatives to development.

## Introducción

A continuación, se presenta un rastreo y análisis de artículos científicos, así como de tesis de maestría y doctorado de los últimos diez años que permiten ubicar la reflexión sobre la educación rural y media técnica agropecuaria en Colombia. El documento se organiza en cinco apartados que permiten dar cuenta de la relación de la educación rural y media técnica con el posconflicto, el desarrollo y las alternativas al desarrollo. El entramado del análisis da cuenta de la pregunta por la pertinencia de la educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto y la tensión entre las lógicas del desarrollo instaladas y la posibilidad de pensar las alternativas al desarrollo.

## La educación media técnica y la especialidad agropecuaria en Colombia

La formación técnica agropecuaria, en el ámbito escolar, se comprende como una especialidad de la educación media técnica, de acuerdo con lo establecido en el artículo 32 de la Ley 115 de 1994. Dentro de sus objetivos, la media técnica se propone preparar a los estudiantes para su vinculación al sector productivo y de servicios, o a la educación superior. No obstante, su pertinencia y calidad han sido ampliamente cuestionadas.

La primera constatación es la crisis de los establecimientos educativos técnicos (Dimas y Malagón, 2011), manifestada en el aprendizaje de oficios de baja calificación y mínima remuneración, sin involucrar criterios científicos, tecnológicos ni de

resolución de problemas, con escasa articulación con la educación superior, la baja inversión en infraestructura física y la insuficiente capacitación docente.

En esta misma línea, Iguarán (2015), constata la necesidad de pensar la pertinencia de la educación técnica para garantizar la participación de los y las jóvenes en oportunidades laborales, educativas y personales que contribuyan a su proyección de vida. Aunque se visibilizan como fortalezas su articulación con las necesidades de la comunidad, la promoción del emprendimiento y la oferta de herramientas para vincularse a la vida laboral, la educación media técnica presenta dificultades en torno a la reducción de competencias laborales, el endeudamiento para la generación de unidades productivas en sectores vulnerables, la inhibición de los procesos de desarrollo de pensamiento crítico, científico e intelectual (p. 178).

Aunque el país contaba a 2016 con 6.053 docentes de aula técnica, de los cuales el 23,9% estaban relacionados con la especialidad agropecuaria, el 6,6% de las competencias laborales específicas estaban relacionadas con el área agropecuaria y el 4,6% con el área ambiental (García et ál., 2016). Esto refleja la fragilidad de la formación agropecuaria y ambiental en el ámbito rural y técnico, situación que se hace compleja a la hora de vislumbrar la relación con la proyección profesional o laboral de los estudiantes.

Vargas (2018) ratifica la escasa articulación de la educación media técnica con la formación profesional, además de la desarticulación con el

sector productivo. Al respecto, la modalidad media técnica agropecuaria tiene poco impacto en la configuración del proyecto de vida de sus estudiantes, dado que no se evidencia información en las políticas institucionales ni alianzas concretas de articulación con instituciones de Educación Superior. De esta manera, la educación media técnica requiere incluir “currículos flexibles, afines y armónicos que permita a los estudiantes ese tránsito sin obstáculos, facilite el inicio de la vida laboral, y la continuación a los niveles tecnológico y profesional” (2018, p. 148).

Esta escasa pertinencia de la escuela rural y de la educación media técnica en la proyección de vida de los estudiantes, se evidencia en cuanto la formación para ejercer un oficio en la especialidad agropecuaria, no es suficiente ni garantiza una orientación para impactar la vida de los jóvenes y contribuir a su proyección laboral, dada la ausencia de oportunidades que frustra el deseo de los jóvenes de permanecer en sus territorios (Alzate et ál. (2019). Según Pinedo et ál. (2018), al mirar la educación rural y técnica agropecuaria es preciso identificar los lastres de la ausencia de inversión por parte del Estado y por ende la tarea de promover una formación acorde a las necesidades del contexto a partir de la implementación de proyectos productivos que propendan por un desarrollo autosostenible y ecológico de entorno (p. 92). Esta experiencia de los proyectos productivos ha sido para Ballesteros (2017), un enfoque significativo para los jóvenes y las familias de los Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales (ITAF),

de la región de El Tambo, Cajibío y Calima-El Darién, generando arraigo a la tierra (p. 191).

Al respecto, Cifuentes y Rico (2016), destacan cómo las representaciones sociales de los jóvenes frente a la educación y la ruralidad, están influenciadas por las experiencias vividas durante el conflicto armado y las vivencias en la ciudad producto del desplazamiento; así, los proyectos productivos emprendidos se constituyeron en una alternativa para mitigar los efectos de la guerra en la comunidad y propiciar alternativas para los campesinos que retornaron a sus territorios.

La investigación asociada a los proyectos productivos de la media técnica agropecuaria es reconocida como una alternativa para alcanzar la calidad educativa (Burbano, 2013). La implementación del componente investigativo en las prácticas de los estudiantes “logra contrarrestar la situación de marginación cultural, económica y educativa en la cual se encuentra la región” (2013, p. 76) y a su vez, mejora la calidad por cuanto integra los saberes del contexto y el cuidado del medio ambiente. Así, de acuerdo con Pabón et ál. (2018), se hace ineludible repensar la práctica pedagógica en las instituciones técnicas del sector rural en Colombia a fin de formar no solo en competencias laborales, sino fomentar criterios éticos para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Desde el punto de vista de Arias (2017), la forma de consumo de tecnología alejada de las prácticas sociales de los habitantes rurales

invisibiliza los saberes propios de los pobladores campesinos. De este modo, la vida diaria y real del campesinado desaparece cuando asiste a la escuela, pues se olvidan las tradiciones y las prácticas del campo, conduciendo a una idea de felicidad basada en la adquisición de objetos y en el mercado de productos llamados desarrollo. En consecuencia, la educación rural promueve en los campesinos una forma de pensar consumista, que olvida a la familia, las tradiciones, las maneras de intercambio y la solidaridad, y forma desde una lógica desarrollista.

El reconocimiento de los saberes locales y su integración a las prácticas pedagógicas de las escuelas de media técnica agropecuaria, es para Gómez (2019), en el contexto venezolano, el punto de partida para un currículo que atienda las necesidades básicas de aprendizaje de la población escolar propias del contexto sociocultural. Las escuelas medias técnicas orientadas desde y hacia la adquisición de competencias para la productividad no pueden desconocer los saberes locales que conforman la memoria biocultural de los pueblos, dado que estos “han sido el manejo, la adaptación y dominio (apropiación) del ser humano frente a su entorno inmediato” (Gómez, 2019, p. 84).

Al respecto, Sandoval (2019), intenta establecer la necesidad de un cambio que transforme las prácticas educativas centradas en una escasa relación entre la educación agrícola y ambiental. La revisión de la autora establece, para el caso venezolano, que la educación ambiental no conlleva a la protección ambiental, y cómo

la educación agrícola “no produce acciones orientadas a garantizar y promocionar la conciencia sobre el uso razonable de los recursos y que no se considera como medio para el desarrollo sostenible” (Sandoval, 2019, p. 59).

La revisión documental lograda hasta este punto ratifica la necesidad de seguir abriendo horizontes en la investigación entre la educación rural y la media técnica agropecuaria para salir de procesos educativos descontextualizados y desarticulados con respecto a las necesidades del entorno. Aunque algunas investigaciones destacan los PPP como alternativa formativa para los jóvenes y sus familias (Pinedo et al., 2019; Ballesteros, 2017; Cifuentes y Rico, 2016), es posible considerar como Fonseca (2018) que estos pueden terminar siendo proyectos fallidos por cuanto no inciden en la proyección de vida de los estudiantes. La pregunta por la pertinencia (Iguarán, 2015), más allá de la calidad y la cobertura, se hace ineludible en todo el ámbito educativo, y de manera especial en los contextos rurales. El acento puesto en los saberes locales (Arias, 2017), junto al valor dado a la investigación en las prácticas de los estudiantes (Burbano, 2013) son aspectos que permiten vislumbrar los procesos educativos rurales y agropecuarios como nuevos modos de pensar más allá de las prácticas instaladas en las instituciones educativas, que responden a políticas educativas para la productividad y la competitividad.

### **Perspectivas de desarrollo en la educación en entornos rurales.**

Dado que los procesos educativos se configuran desde una perspectiva de desarrollo e instalan una comprensión local de progreso, el presente apartado permite rastrear esta relación dominante, que se hace necesario contrastar antes de vislumbrar alternativas al desarrollo en el ámbito educativo rural.

Según Serna y Patiño (2018), la educación y el desarrollo humano en contextos rurales no tienen en cuenta las tradiciones campesinas, el sistema de creencias y las identidades culturales. La revisión documental en torno a las categorías de comunidad, nueva ruralidad, educación y desarrollo humano, denotan la fragilidad de las políticas educativas, la continuidad de la enseñanza tradicional, la permanencia de propuestas curriculares no adecuadas al entorno y la orientación de una educación con enfoque determinista económico. En consecuencia, solo el reconocimiento de la relación entre escuela-comunidad-ruralidad ayudará a dar valor real a la educación en el desarrollo humano y social de los sectores rurales. De forma similar, Colina y Dudamel (2019), consideran que la educación rural en América Latina requiere plantearse desde el desarrollo endógeno sustentable, por cuanto los cambios que se generen desde adentro de cada ser humano tienen la capacidad de hacer que los miembros de una comunidad emprendan acciones de preservación y cuidado del medio ambiente.

El contexto educativo colombiano, marcado por una educación centrada en una perspectiva

unidimensional, al margen de las diferencias territoriales o humanas de la población, encuentra en la noción de desarrollo rural “un referente conceptual importante para planificar la prospectiva de la educación en lo rural y la pertinencia de los procesos pedagógicos y formativos” (Ramírez, 2015, p. 3). La resignificación de la noción de desarrollo más allá de la connotación económica se puede orientar como un referente de buena vida para las poblaciones campesinas. Con todo, el enfoque de formación en aprendizajes productivos es considerado por Ramírez (2015) como una apuesta pertinente para el desarrollo de las comunidades. Adicionalmente, Pita y González (2016), consideran una orientación de una educación que forme desde la integralidad, dado que las ruralidades están atravesadas por la globalización, la multiocupación y el territorio.

La educación planteada desde la Constitución Nacional de Colombia de 1991, en palabras de Lozano, “emergió como una estrategia que debía contribuir al desarrollo del territorio, a la intervención y resolución de problemas y conflictos sociales que afectaban a la población allí asentada” (2017, p. 20). De esta forma, la educación rural, desde una comprensión del desarrollo humano sostenible, favorece las condiciones para la transformación del ser humano en persona, la formación de una cultura para el ejercicio político autónomo y responsable, y la producción de conocimiento con capacidad de comprender y transformar la realidad.

La visión crítica de Agudelo (2013), expresa las falacias que están a

la base de la comprensión del desarrollo como crecimiento económico y cómo estas lógicas perversas atraviesan la escuela haciéndola instrumento para aumentar el capital financiero. En medio de los procesos de la globalización, que caracterizan nuestro contexto se requiere una:

recomposición simbólica y lingüística del desarrollo y por ende de la función que la educación deberá cumplir para este progreso humano y social: de la recomposición de las relaciones de poder y de los vínculos entre los seres humanos, y de estos con el resto de la naturaleza de la que son originarios. (2013, p. 18)

Este enfoque aprecia en la educación una posibilidad sociohistórica para generar una ruptura cultural que favorezca una visión humanizante del ser humano, la ciencia y la tecnología. De esta manera, Agudelo (2013), argumentando el crecimiento del ser humano por encima del capital financiero, ratifica la necesidad de un desarrollo social en el cual la escuela puede contribuir a su alcance.

El rastreo realizado ha permitido destacar diversas comprensiones de la educación en perspectiva de desarrollo. Los enfoques de desarrollo comunitario, humano, endógeno, rural, sustentable, hacen explícita la necesidad de pensar la escuela rural más allá de un desarrollo económico, pero siguen considerando la escuela en función de este paradigma que se ha instalado y la ha definido como su promotora. La

orientación del proceso educativo en la perspectiva de lo afirmado por Agudelo (2013), que privilegie la integración de las comunidades, el cuidado del medio ambiente, el rescate de los saberes locales, la formación humanizante para el ejercicio político, autónomo y responsable, son pistas para salir del currículo desarrollista inserto en la educación rural y agropecuaria.

El enfoque ofrecido por la Reforma Rural Integral (2016) en torno al buen vivir (que más adelante se volverá a presentar), y su orientación diversa al desarrollo económico capitalista, contrasta aquí con algunos hallazgos presentados. Ahora bien, en el contexto de la educación rural y agropecuaria, es importante reconocer la incidencia y los desafíos que plantea la realidad del conflicto y el complejo proceso de posconflicto en el cual está inserto el país.

### **La escuela rural como escenario para el posconflicto**

En primer lugar, la documentación rastreada en este punto nos permite ratificar cómo la escuela está atravesada por el conflicto armado. Si a la raíz del conflicto armado existe como causa estructural el conflicto agrario, por el modelo de tenencia de la tierra, el uso tradicional de suelo y las políticas agrarias, esta situación ubica a la escuela entre las políticas del discurso del desarrollo que han empobrecido más al campesinado y la apuesta educativa por generar transformación en el territorio (Giraldo, 2016). En este sentido, los Internados para la Paz, -que garantizan la educación de jóvenes campesinos y su refugio frente

a diversas violencias-, y los Planes de Vida Comunitarios, -como estrategia para el mejoramiento de la calidad de vida-, son apuestas para enfrentar desde el contexto, las múltiples afectaciones del conflicto armado y agrario.

La situación del conflicto armado ha afectado de manera especial la población juvenil presente en el sector rural, obligando a los mismos a aplazar o suspender su educación, experimentando así el despojo de su juventud, dado que los grupos al margen de la ley los usaron como fuerza en la maquinaria de la guerra y el combate. Este despojo truncó el vínculo con el campo y han quedado “atrapados entre memorias de mucho dolor y pesadumbre que no facilitan las decisiones de reivindicar sus derechos de retorno al campo” (Jaramillo et ál., 2018, p. 209). Los jóvenes rurales enfrentan dificultades para procurar una transformación de sus vidas, pues se ha generado una naturalización de la violencia, debido a escasos referentes de paz en el contexto y únicamente cuando:

tienen la oportunidad de desarrollar un proyecto productivo en la parcela familiar, y participan de arreglos intergeneracionales que permiten la toma de decisiones autónomas sobre la producción, se van dando las condiciones para hacer sus vidas en el campo y articular sus apuestas a procesos territoriales más amplios (Jaramillo et ál., 2018, p. 213).

Por su parte, Ospina et ál. (2018), al reconocer las voces de los niños y niñas sobre el conflicto, el posconflicto y la construcción de la paz, establecen, un segundo elemento clave en este rastreo documental: el papel de la escuela como escenario de transición hacia la paz. Así:

la educación en un contexto de posconflicto implica esfuerzos centrados en la formación crítica y reflexiva, en la construcción de pedagogías para la memoria, en la sensibilización de las comunidades de acogida de los individuos sobrevivientes de guerra para la acción sin daño y para no caer en la revictimización (Ospina et ál., 2018, p. 950).

En esta misma línea, la escuela rural será pertinente en cuanto se logre la “visibilización de las víctimas como ciudadanos, participar en la construcción de narrativas de la memoria y cimentar una cultura para la paz, la reconciliación, la democracia y el respeto por los derechos humanos” (Osorio, 2016, p. 190). Este reconocimiento de la escuela como experiencia de agenciamiento de paz para los territorios se establece como un segundo elemento clave en la relación entre educación y posconflicto.

Vargas (2017), hace un análisis del Acuerdo de La Habana en relación con el compromiso pactado sobre la creación de un Plan Especial para la Educación Rural (PEER), del cual existe un documento diseñado a fecha



de 17 de julio de 2018, en espera de su aprobación por parte gobierno. Esta demora en la implementación del PEER, a cinco años después de la firma del acuerdo, evidencia un nivel de ineficiencia y escasa voluntad a nivel gubernamental y, por ende, la permanencia de las desigualdades y problemáticas de la educación rural. La definición de una clara política educativa para el sector rural, dado que las diversas iniciativas implementadas a lo largo de varias décadas, han sido insuficientes, se evidencia como un tercer elemento fundamental a la hora de pensar la escuela rural en relación con el posconflicto.

Aunque a lo largo de varias décadas se han llevado adelante diversas políticas de educación rural, como los programas PER, la permanencia del conflicto armado ha imposibilitado la implementación de las mismas (Naranjo y Carrero, 2017). Esta situación requiere la construcción de “un nuevo paradigma de abordaje de las temáticas referidas a la educación rural, que sea la misma población quien desde la identificación de sus necesidades pueda proponer posibilidades de acción en pro de procesos educativos de mayor pertenencia y calidad” (2017, p. 116). Parra et ál., haciendo un balance de la experiencia de los programas PER en sus dos fases establecen como reto fundamental apostar por respuestas nuevas redefiniendo y configurando las relaciones y las lógicas de Colombia como un país eminentemente rural (2018, p. 64).

Este desafío en el marco del posconflicto hace de la escuela un escenario clave para la paz, en el cual

el docente juega un papel significativo en cuanto capacidad de agenciamiento y transformación social. Este cuarto elemento es otro hallazgo entre los abordajes realizados por autores como Moreno (2017), Trujillo et ál. (2018), Bautista et ál. (2019), y Velásquez y Tangarife (2019). Moreno afirma que “la forma como se ha desarrollado el conflicto armado interno en Colombia, per se, hace evidente la débil incidencia que ha tenido el sistema educativo en la construcción de una cultura de paz” (2017, p. 129). A partir de esta constatación, Moreno siguiendo a Giroux, reconoce al docente como un intelectual transformador, “capaz de articular, desde sus condiciones de posibilidad, una constante investigación crítica que les brinde a sus estudiantes una visión de mundo diferente a la ofrecida por los medios de comunicación y la cultura de consumo” (2017, p. 136-137).

El interés por indagar acerca del papel del docente en el marco del posconflicto llevó a Trujillo et ál. (2018), a reconocerlo como sujeto político que encarna la responsabilidad de generar cultura de paz en los ámbitos escolares. Bautista et ál. (2019), consideran que “el sistema educativo en los entornos rurales ha sido en parte responsable de la edificación del conflicto armado por el abandono en el que se encuentran los establecimientos rurales (2019, p. 54). En este contexto, de baja calidad educativa y en diversos territorios donde hoy continúa o reaparece la violencia armada por otros actores, afectando la vida de las comunidades, incluso de los mismos maestros, estos últimos se convierten en agentes

capaces de influir en su entorno. La permanencia de los docentes en los territorios se expresa como resistencia en “la habilidad que tienen para incidir en la configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica” (Bautista et ál., 2019, p. 269). Esta capacidad de agenciamiento y resistencia está asociada, según Velásquez y Tangarife:

la pertenencia, la apropiación y la resistencia territorial, vistas a través de las implicaciones que tienen los maestros para mantener abiertas las escuelas, permanecer en medio del conflicto armado y realizar trabajo mancomunado con los padres de familia y con la comunidad. (2019, pp. 180-189)

Lo señalado anteriormente evidencia el recorrido académico que, en el marco del posconflicto, se ha ido generando en torno al papel de la educación rural, aunque no de forma específica hacia la educación media técnica agropecuaria. La estrecha relación del conflicto armado que afecta la realidad educativa, la potencialidad de la escuela como escenario de paz, la necesidad de una clara política de educación rural que abra horizontes hacia el posconflicto y la capacidad de agenciamiento de los docentes, son aspectos relevantes que permiten entender el estado actual de la escuela rural y sus retos de cara al posconflicto.

### **Las lógicas del desarrollo para la construcción de la paz**

La posibilidad de caminar hacia la paz, implica la transformación de diversas lógicas del desarrollo. Bajo este entendido, la Reforma Rural Integral-RRI busca consolidar un giro para entender de otro modo el bienestar del campo colombiano. Dar cuenta de las *lógicas que* giran en torno a la RRI, es el objetivo de las siguientes líneas.

Una mirada específica a la Orinoquía colombiana permite reconocer el impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014). Según Pacheco (2016), las luchas de los grupos armados dejan a las familias entre las hostilidades y las sospechas de colaboración a uno u otro grupo. Esta fuerte influencia visibiliza una tensión latente: a mayor hostilidad menor producción campesina familiar. Aunado a esto, Salgado plantea que “el campo colombiano y su población han tenido que vivir varias desgracias para que vuelvan sus ojos sobre ellos y se estime necesario promover algo de democracia y de justicia” (2016, p. 7); así, pone de relieve el surgimiento de la protesta campesina que reclama mejores condiciones de vida. Inclusive organismos multilaterales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, afirma que en Colombia se debe “combatir la pobreza y resolver el conflicto rural para alcanzar una sociedad estable, sostenible e involucrada en un proceso de modernización permanente” (PNUD, 2011, p. 84).

Saavedra (2017), critica la forma como el territorio, considerado un recurso extractivo o capital natural para el desarrollo económico, se ha convertido en espacio de despojo para los pobladores. También, argumenta que las comunidades campesinas, afro e indígena resisten “de cara a poderosos intereses del capital nacional y transnacional que desean apropiarse de importantes porciones de la selva húmeda tropical colombiana con sus innumerables riquezas hídricas, minerales y biológicas” (2017, p. 254). En este sentido, Acevedo y Martínez mencionan que más allá de promover la productividad, es imperativo avanzar hacia la seguridad y soberanía alimentaria, así como hacia el cuidado de los recursos agua, biodiversidad y agrobiodiversidad. De esta forma, se trata “de reconocer los saberes ancestrales y tecnologías propias que las comunidades han desarrollado por décadas de experimentación y trabajo” (2016, p. 9).

Aunque los gobiernos procuran realizar cambios medulares para superar la crisis agraria, “dichas políticas agrícolas son la expresión de un modelo de crecimiento y desarrollo, no son autónomas ni neutras, están subordinadas a políticas macroeconómicas y condicionadas por intereses de grupos de poder” (Trujillo, 2014, p. 38). Esta condición permea el diseño de estudios y políticas, y afecta los retos de cambio, de manera que se da continuidad a modelos de desarrollo neoliberal, y en el mejor de los casos, se plantean desarrollos alternativos.

De acuerdo con Sánchez y Sánchez “el predominio de la cuestión agraria es la nota característica de

las medidas y acciones económicas contempladas en el Acuerdo de paz” (2018, p. 377). Sin embargo, los autores al analizar el Acuerdo de Paz frente al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, encuentran una serie de contradicciones entre el modelo de desarrollo que está en la base de estos documentos. Si bien la RRI apunta por una economía campesina, familiar y comunitaria para la promoción de mercados regionales, el Plan Nacional de Desarrollo se inscribe en un modelo de competitividad en el ámbito internacional y de economía neoliberal, desconociendo así el desarrollo definido por el Acuerdo de paz. Esta tensión se refleja en el hecho de considerar desde el Acuerdo de Paz un paradigma de desarrollo basado en el buen vivir, frente a un modelo de crecimiento económico amparado en la productividad según el modelo tradicional de planificación nacional.

Guerrero et ál. (2014), indicaron posibles escenarios rurales tras la firma del Acuerdo de Paz que se han presentado en procesos de posconflicto en Centroamérica. Así, consideran la posibilidad de que se presenten escenarios de bienestar a medias, supervivencias o pobreza absoluta. A su vez, se comprende la promoción de un escenario ideal de paz y prosperidad, desde un modelo de desarrollo sustentable e integral que involucre a la comunidad campesina en la formulación de políticas agrarias. Este último escenario, poco probable en las condiciones actuales, se convierte en un reto para seguir contrastando los pasos que se están dando en la implementación de los Acuerdos de Paz.

Incluso, según Estrada (2017), los Acuerdos de La Habana posibilitan el desarrollo productivo en los territorios de posconflicto a fin de reducir la pobreza, la desigualdad y la informalidad en lo rural. Por tanto, se trata de un desarrollo que permite economías diversificadas más allá de lo agropecuario. El desarrollo local como herramienta para hacer posible el posconflicto en las comunidades rurales marca “la diferencia en sus condiciones de vida y en su deseo de retornar al campo, y en general para la consecución y mantenimiento de la paz” (Álvarez, 2018, p. 90). Para Ruíz (2017), las dinámicas económicas actuales (agricultura, minería, ganadería, entre otros) podrían favorecer el desarrollo local y por ende contribuir a la búsqueda de equidad y paz; sin embargo, las condiciones del sector rural y sus políticas, ancladas en la lógica de una economía agropecuaria de monocultivos y rentabilidad, son contrarias al enfoque de la RRI.

Es así que, para establecer la transformación estructural del campo planeada desde la RRI, es necesario ir más allá, esto significa pensar políticas otras que se desliguen de visiones unidimensionales que ponen los acentos en la productividad, competitividad y sostenibilidad, que “solo ven ‘empresarios’ en vez de agricultores, ‘empresas’ en vez de familias’, ‘mercados’ en vez de seguridad alimentaria y sostenibilidad ambiental” (Acevedo y Martínez, 2016, p. 9). La RRI es una clara apuesta política por la paz, que pasa por el desarrollo social y económico equitativo, desde un enfoque territorial,

diferencial y de género. Esta reforma se logra mediante la integración de las regiones, la erradicación de la pobreza y la promoción de la igualdad, de tal forma que se “asegure el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía y en consecuencia, garantice la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016. p. 10).

El rastreo logrado hasta aquí ratifica la necesidad de una transformación estructural del sector rural por la vía del desarrollo para posibilitar el fin del conflicto y la consecución de la paz. Las investigaciones, que ofrecen acentos en torno al territorio y lo local, aunque justifican un cambio, siguen mirando el desarrollo económico como el eje transversal de la transformación del campo. El enfoque ofrecido por la RRI marca un giro histórico y social en el modo de comprender el tipo de desarrollo que requiere el campo hacia una economía campesina, familiar y comunitaria.

La promesa de la paz por la vía del desarrollo se convierte en la posibilidad de seguir manteniendo las inequidades sociales en el campo colombiano, pues como afirma Escobar “el posconflicto en Colombia no se puede construir con las categorías que crearon el conflicto”<sup>4</sup>, las cuales llevan al detrimento de la naturaleza y del territorio. De este modo, el despliegue a continuación busca desligar la relación educación-desarrollo-paz para pensar nuevos mundos posibles agenciados por procesos educativos en relación con las alternativas al desarrollo.

<sup>4</sup> Recuperado de [https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id\\_video=530](https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id_video=530) 3 de agosto de 2020, 9:20 a.m.

## La educación en perspectiva de alternativas al desarrollo

Este apartado considera otros modos de pensar la vida y la educación rural como apuestas por otros mundos posibles en perspectiva de alternativas al desarrollo.

Guido (2011), da cuenta de dos proyectos educativos muy significativos en el contexto latinoamericano: el proyecto de la universidad intercultural Amawtay Wasi (Ecuador) y el Sistema de Educación Indígena Propio (Colombia). El primero se fundamenta sobre la interrelación de todos los seres entre sí, dado que se complementan y se autorregulan; además las acciones comunitarias que se promueven tienen como fin el buen vivir. El segundo, es generado por el movimiento indígena del Cauca, cuyo sistema educativo “adopta la territorialidad como uno de sus principios, el respeto por la naturaleza como sustento de la vida y la formación dentro de una lógica ecológica” (Guido, 2011, p. 110). Estas prácticas se vislumbran como alternativas al desarrollo, pues implican una perspectiva intercultural que posibilita la apertura al paradigma de la complejidad y “el reencuentro con los saberes ancestrales y nuevas cosmovisiones para generar sentidos y relaciones respetuosas de unos y otros” (Guido, 2011, p. 110).

Transitar hacia el buen vivir requiere ir hacia las personas y no solamente a las cosas. El buen vivir es posible desde el ámbito educativo si se fortalecen las capacidades de los sujetos y se contribuye con su calidad de vida. Si el desarrollo económico exige formar para el mercado, es necesario,

desde las alternativas al desarrollo, poner en diálogo los tiempos y reconocer prácticas educativas diversas de los pueblos, movimientos y actores sociales, centradas en el valor de la persona, colocando la vida como fuente y fin de la educación (Crespo, 2018).

En esta línea Minteguiga (2012), propone comprender el papel de la educación en el paso de “una economía de mercado hacia una economía con mercado, social y solidaria” (p. 44), así como su rol en la incorporación de derechos humanos, colectivos y derechos de la naturaleza. Asimismo, la autora enfatiza en la necesidad de crear nuevas prácticas pedagógicas, repensando nuestra intervención humana y sus consecuencias en el entorno. Al respecto, Foradori (2016), considera el buen vivir como paradigma para construir una racionalidad ambiental que supere la visión extractiva de la racionalidad moderna.

Una mirada al contexto nacional nos ubica en Burgos (2016), quien plantea la urgencia de una educación basada en las prácticas del buen vivir para afrontar el desequilibrio generado por el desarrollo en la relación entre los humanos y los restantes seres de la naturaleza. De este modo, las prácticas del buen vivir permiten construir “escenarios de impacto social que posibilitan nuevas generaciones de ciudadanos hacia una vida humana y ecológicamente más justa” (2016, p. 185). Lo anterior reclama superar los límites que plantean los currículos de ciencias naturales y los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en las instituciones educativas.

Sepúlveda y Monsalve (2017), al preguntarse por las bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que hacen posible una formación para los docentes en alternativas al desarrollo, plantean un cambio de paradigma orientando la acción educativa hacia el biodesarrollo en cuanto ética para el cuidado de la vida de todo el ecosistema. De este modo, el cuidado colectivo y del mundo, en cuanto buen vivir, se convierten en “el horizonte para construir sujetos autónomos capaces de pensar y actuar por sí mismos, en relación con los otros” (Sepúlveda y Monsalve, 2017, p. 287).

Teniendo a la base la pregunta por la posibilidad de construir alternativas al desarrollo en el ámbito rural, tras el Acuerdo de Paz en Colombia, Castillo (2016) hace una mirada crítica a la eficiencia productivista que orientan los Planes de Desarrollo del país y aboga por alternativas al modelo imperante. Esta apuesta académica pone en marcha otras lógicas que incluyan “valores tales como la solidaridad... otras formas de relacionarse con la naturaleza y otras cosmovisiones para un futuro en el que las mayorías tengan cabida” (Castillo, 2016, p. 83). Aunque la autora comprende el posacuerdo como escenario para la construcción de alternativas al desarrollo, es posible entrever que allí la educación juega un papel importante ya que facilita horizontes nuevos de comprensión de la vida rural.

Pineda y Suaza (2017), dan cuenta de un proceso de educación crítica, comprendiendo la labor educativa campesina en torno a la

construcción de alternativas al desarrollo rural y buen vivir. En este estudio la comunidad reconoce la inviabilidad de una agricultura que amplía las brechas sociales y contribuye a la degradación del ecosistema. La alternativa se encuentra en la agroecología como propuesta del buen vivir en las comunidades rurales que acompaña la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), para recuperar la identidad y quedarse en el campo. Los procesos comunitarios han permitido “un despertar de conciencia alrededor de la necesidad e importancia de cuidar la naturaleza, de restablecer los vínculos ancestrales con la madre tierra, de rescatar los conocimientos y valorar las identidades campesinas” (Pineda y Suaza, 2017, p. 161).

La propuesta presentada por Neira (2019) en torno a la emergencia de una economía feminista a través de una etnografía multilocal, ratifica la apuesta por la búsqueda de alternativas al desarrollo en el contexto de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) con la Asociación de Mujeres en Icononzco (Tolima) y Mutatá (Urabá). Esta propuesta indaga por las disposiciones subjetivas para transitar de las economías de mercado hacia las economías del cuidado. Este trabajo en el marco de la implementación del Acuerdo de La Habana, apunta a ofrecer un modo diverso de construir la paz desde la sostenibilidad de la vida.

El rastreo de alternativas al desarrollo y la educación evidencia la relevancia que ha ido tomando esta relación en el contexto latinoamericano. Los acentos relacionados por las

investigaciones en torno al buen vivir, al cuidado de la vida, los procesos colectivos de recuperación de la historia, el rescate de la solidaridad, la economía del cuidado y la necesidad de nuevos modos de relación con la naturaleza, plantean un escenario adecuado para pensar la educación como agente capaz de movilizar una transformación del campo por otras vías posibles.

### **A modo de conclusión**

El rastreo efectuado ha permitido hacer un análisis en torno a la educación rural en relación con el conflicto y el posconflicto, así como también sobre la educación media técnica agropecuaria dentro del contexto rural. Allí, se caracteriza a la escuela como un escenario propicio para agenciar procesos de paz, pero altamente limitada por la ausencia de políticas educativas, la poca pertinencia frente a las necesidades del contexto y la orientación de sus prácticas en función del desarrollo económico o de desarrollos alternativos. El abandono del Estado, la reactivación del conflicto armado y los currículos descontextualizados, son realidades que no se pueden desconocer a la hora de pensar la escuela de cara a la construcción de la paz a partir de los Acuerdos de la Habana.

Si desde la RRI se establece una vía para la transformación del campo que incluye la educación rural y la educación media técnica agropecuaria, esta posibilidad histórica representa una oportunidad para pensar la pertinencia de la educación desde las alternativas al desarrollo superando así las categorías de progreso, crecimiento económico,

competitividad y extractivismo que están en la base de la lógica del desarrollo. La mirada de la educación rural y la educación media técnica en perspectiva de alternativas al desarrollo permite transitar del paradigma desarrollista a un nuevo modo de relación con la naturaleza, en cuanto acentúa nuevos modos de vida como la ética del cuidado, la práctica del buen vivir, la agroecología, las economías del cuidado, las prácticas campesinas de asociación y de recuperación de la memoria, entre otras experiencias que van emergiendo en el contexto.

### **Referencias bibliográficas**

- Acevedo, A., Martínez, J. (2016). La agricultura familiar en Colombia. Estudios de caso desde la multifuncionalidad y soporte a la paz. Fondo Editorial ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Agrosolidaria.
- Agudelo, N.G. (2013). Educación y desarrollo: para Colombia, ¿una relación con posibilidades de realización sociohistórica? Revista Tecnogestión pp.12-19. Volumen 10 No. 1.
- Alzate, F., López, Ángela, Loaiza, D. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. El Ágora USB, 19(1), 95-114. <https://doi.org/10.21500/16578031.3494>

- Arias G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Ballesteros, F. (2017). Estudio de caso: institutos técnicos agropecuarios y forestales, ITAF. Proyecto de responsabilidad social empresarial implementado Por la Fundación Smurfit Kappa Colombia. Consultado el 27 de junio de 2020.
- Bautista, M., Gonzáles, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Fundación Compartir. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio\\_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf)
- Burbano, N. (2013). Modalidad agropecuaria como alternativa de calidad educativa para el progreso de la población escolar rural de Albán. [tesis de maestría. Universidad de Nariño] Repositorio institucional <http://sired.udenar.edu.co/2470/1/89762.pdf>
- Burgos, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208.
- Castillo, O.L. (2016). ¿Es el posacuerdo un escenario para la construcción de alternativas al desarrollo para Colombia? En dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas. Reflexiones sobre lo rural en los diálogos de La Habana. pp. 55-84 Pontificia Universidad Javeriana.
- Cifuentes, J., Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 25, junio diciembre, 2016 ISSN 2145-9444 (electrónica) <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9795>
- Colina, L.J., Dudamel, C. (2019). La educación rural como eje nuclear para el desarrollo endógeno sustentable. *Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* ISSN: 2244-8330. Páginas 144-155
- Crespo, C. (2018). Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p36-52>
- Dimas, P., Malagón, L. (2011). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. *Perspectivas Educativas* – 2011/4/51-65/. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/issue/view/92>



- Estrada, L. (2017). Desarrollo productivo y equidad en los territorios del posconflicto. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/13680.pdf>
- Fonseca, R.A. (2018). “Proyectos Pedagógicos Productivos como proyecto de vida de egresados de la IETAD”. Revista Vínculos, vol 15, no 1, enero-junio 2018, 70-79. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/13137/13896>
- Foradori, L. (2016). La educación ambiental como herramienta para la concientización y participación ciudadana en el paradigma del buen vivir, frente a la racionalidad capitalista en Latinoamérica. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=718](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=718)
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., Pérez, J., Rey, C., Rosales, L. y Villalba H. (2016). *Caracterización de la oferta de la educación media en Colombia*. (Documentos de Trabajo. No. 33). Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. [https://www.researchgate.net/publication/313701384\\_Caracteristicas\\_de\\_la\\_oferta\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/313701384_Caracteristicas_de_la_oferta_de_la_educacion_media_en_Colombia)
- Giraldo, E. (2016). Entre el fusil y el tablero [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57069>
- Gómez, E. (2019). Memoria biocultural, saberes locales agrícolas de los contextos locales integrados en la educación media técnica agropecuaria. Revista Arbitrada del CIEG. ISSN: 2244-8330 Número 39 septiembre-octubre 2019 [páginas 82-52]. [http://www.grupociieg.org/archivos\\_revista/Ed.39%20\(82-91\)-Gomez%20Eduardo\\_articulo\\_id523.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.39%20(82-91)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf)
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Reporte. NOREF. Norwegian Center for Conflict Resolution. [https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref\\_report\\_nrc\\_educacion\\_colombia\\_2016.pdf](https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf)
- Guerrero, E., Rojas, A., Torres, M., Bourdon, N. (2014). Plan prospectivo para el desarrollo agrario en las Regiones colombianas a partir del posconflicto al año 2025. El Agora USB, 14(2), 397-417. <http://hdl.handle.net/10819/7090>

- Guido, S. (2011). Alternativas al desarrollo y educación en América Latina. *Revista Educación Y Ciudad*, (21), 101-112. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/107>
- Iguarán, J.M. (2015). Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: reflexiones a partir del estado del arte [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1>
- Jaramillo, O., Ocampo, A., Osorio, F. (2018). ¿Qué jóvenes rurales deja el conflicto armado colombiano?: Retos en tiempos de posacuerdo. In Vázquez M., Ospina-Alvarado M., & Domínguez M. (Eds.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 199-220). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Retrieved November 28, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvfjd17k.12>
- Lozano, D. (2013). *Desarrollo, educación rural y construcción de paz en Colombia*. Bogotá. Ediciones Unisalle.
- Martínez, S., Pertuz, M.C., Ramírez, J.M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Minteguiga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. *Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador* 43-53.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos De Saberes*, (46), 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Naranjo, D.C., Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz: una mirada desde lo local para la transformación global Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social* No. 24, julio-diciembre 2017: pp. 95-120. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/12899/Prospectiva24-p.95-120-retos%20y%20desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Neira, A. (2019). Emergencias de una economía feminista. Etnografía multilocal de las prácticas de cuidado propuestas por las FARC en los espacios territoriales de capacitación y reincorporación de Icononzo (Tolima) y Mutatá (Urabá). [https://www.ucentral.edu.co/noticentral/andrea-neira-cruz-primer-lugar-del-premio-jorge-bernal?fbclid=IwAR2dP5nEPCPfw\\_0UvSCEDQ7HBasPJArtn\\_NbDyIAm-f9\\_ZCwjQhHbfmEY8](https://www.ucentral.edu.co/noticentral/andrea-neira-cruz-primer-lugar-del-premio-jorge-bernal?fbclid=IwAR2dP5nEPCPfw_0UvSCEDQ7HBasPJArtn_NbDyIAm-f9_ZCwjQhHbfmEY8)
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera 24.11.2016. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Osorio, J.J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Ospina, D. A., López, S., Burgos, S.B., Madera, J.A. (2018). La paz entre o urbano e o rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Pabón, N., Izarra, D. (2018). La Práctica Pedagógica en Instituciones Técnicas del Sector Rural de Colombia. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Gestión*, 1 (2). <http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/20>
- Pacheco, C. (2016). Impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014). *Revista Le Bret*, 8. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomás, pp. 93 – 123. ISSN: 2145-5996. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/LEBRET/article/view/1688/1303>
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6 (45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Pineda, M.C., Suaza, D.E. (2017). Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio [tesis de maestría Universidad de Antioquia]. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10063/1/PinedaMaria\\_2018\\_educacionrural.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10063/1/PinedaMaria_2018_educacionrural.pdf)

- Pinedo, E., Ahue, R., Coello, S. (2018). Fortalecimiento de la modalidad agropecuaria en la institución educativa José Celestino Mutis de Puerto Nariño, Amazonas (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana). <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4094/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20MODALIDAD%20AGROPECUARIA%20EN%20LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pita, L. A., González, W. (2016). La nueva ruralidad en la educación: percepciones de la comunidad académica universitaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista De Investigación Agraria Y Ambiental*, 7(2), 145-155. <https://doi.org/10.22490/21456453.1564>
- Ramírez, A. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural; ideas para construir la paz. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120.
- DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.13137>
- Ruiz C. C. (2017). El estado del campo colombiano para la Reforma Rural Integral. El caso de Antioquia. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 50, pp. 303-325. DOI: 10.17533/udea.espo.n50a16
- Saavedra, O. (2017). El discurso del desarrollo y las nuevas ruralidades en América Latina. *Revista Criterio Libre Jurídico*. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1605/4900>
- Salgado, C. (2014). Colombia: Estado actual del debate sobre desarrollo rural (1ª ed.). Desde abajo.
- Sánchez, E., Sánchez, V. (2018). La paz y la solución al problema del campo en Colombia: un análisis comparado entre el Acuerdo de Paz y el Plan Nacional de Desarrollo. <file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-LaPazYLaSolucionAlProblemaDelCampoEnColombia-6389578.pdf>
- Sandoval, M.A. (2019). Perspectivas de la educación ambiental y agrícola como paradigma educativo ecológico-productivo. [www.revistanegotium.org/ve/](http://www.revistanegotium.org/ve/) / núm. 43 (año 15) pág. 43-63. <http://www.revistanegotium.org/pdf/43/art3.pdf>

- Sepúlveda, C.M., Monsalve, C.A. (2017). Bases Epistemológicas, Pedagógicas y Metodológicas para la Construcción de un Programa de Formación Sobre Gestión de Alternativas al Desarrollo. Tomado de: Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros.; capítulo III, ponencia 2. Págs. 282-297.
- Serna, J.M., y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. Revista Temas III (12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>
- Trujillo, I. P. (2014). Reformas agrarias en Colombia: experiencias desalentadoras y una nueva iniciativa en el marco de los Acuerdos de Paz en la Habana. Ensayos De Economía, 24(45), 35-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/50431>
- Trujillo, L., Cardona, S. (2018). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. Campos en Ciencias Sociales. Vol. 7, n° 2. pp. 175-218. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- Vargas, L. D. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016. Hojas Hablas, (14), 123-130. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a9>
- Vargas, L. (2018). La educación media técnica y su articulación con la educación superior en el departamento de Bolívar 2010-2015. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.72.5>
- Velásquez, P. A. y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (2), 180-207. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)\\_9.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_9.pdf)