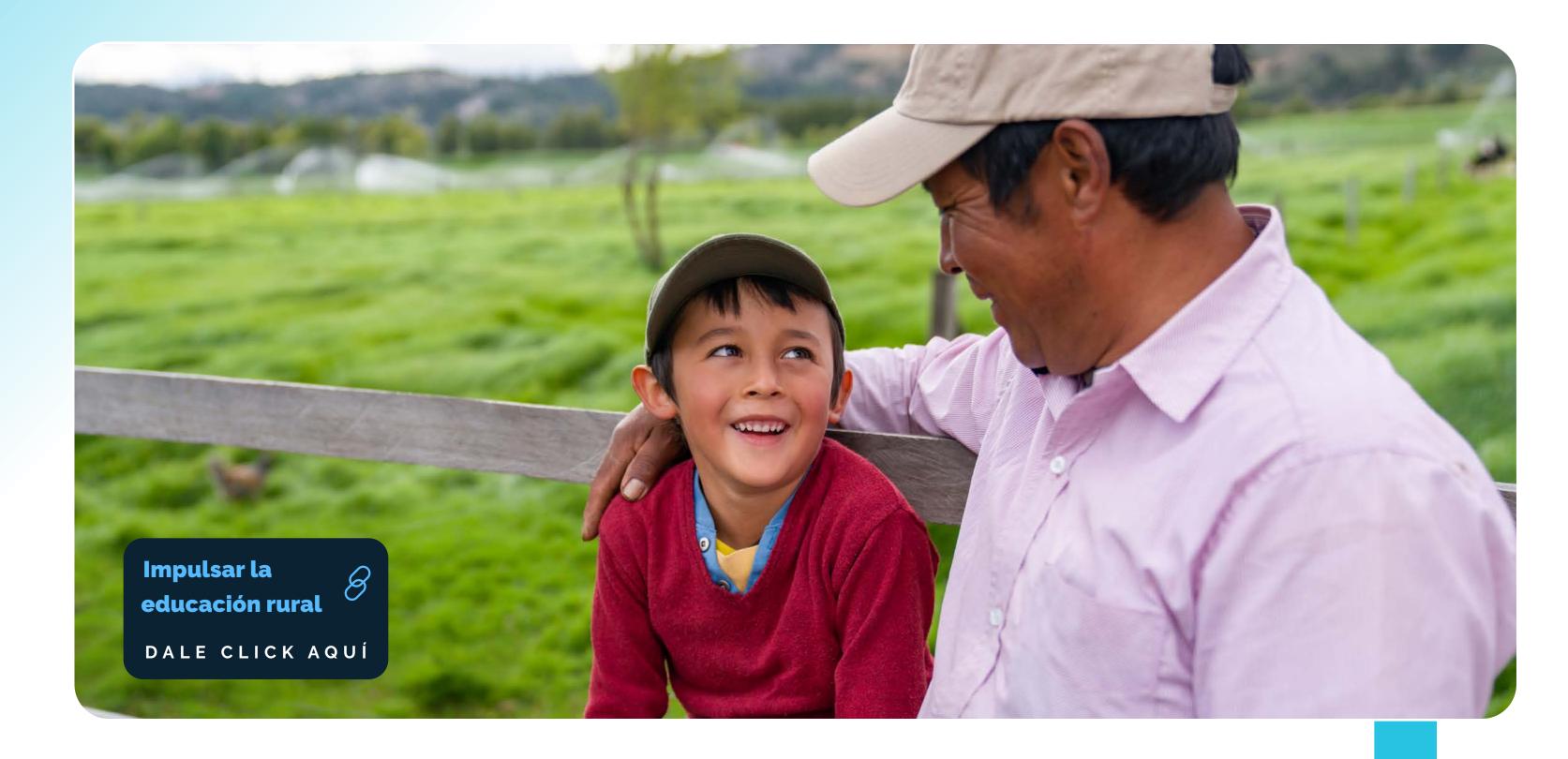




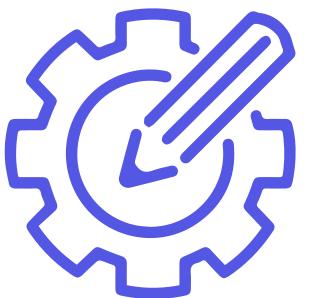
Fabio Jurado Valencia

Profesor Especial, de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Literatura, de la Universidad Nacional Autónoma de México.



SOBRE "EL PLAN ESPECIAL DE EDUCACIÓN RURAL" -PEER-

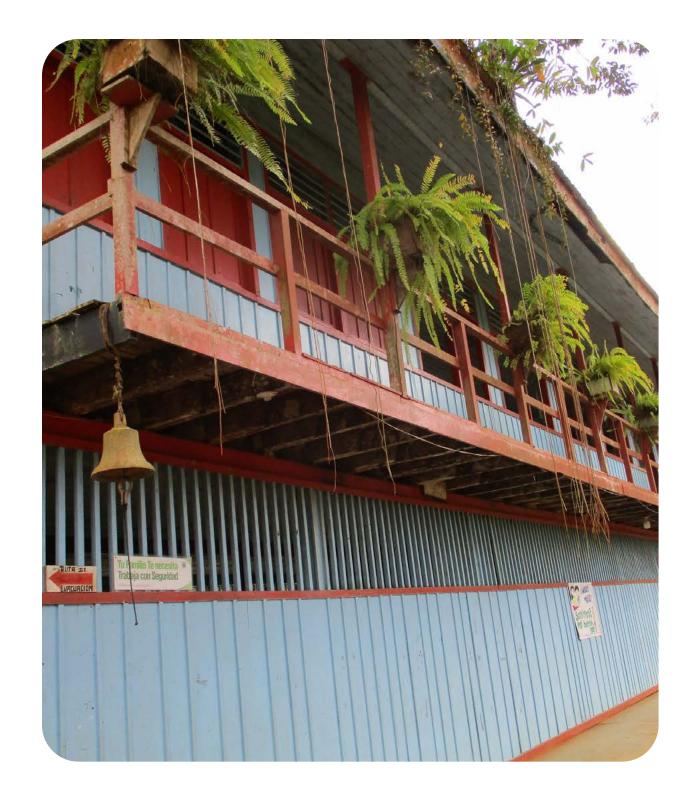
En la edición No. 2 de 2001 del periódico virtual *Altablero* del Ministerio de Educación Nacional, se informa que el Programa de Educación Rural será una "estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural".





En dicho informe se reconocen los problemas relacionados con la cobertura, la calidad y la no pertinencia de las prácticas curriculares y pedagógicas, en las escuelas rurales del país, además de los altos índices de pobreza, desempleo y violencia. Estas afirmaciones en torno a la educación rural permanecerán en los documentos ministeriales de las dos primeras décadas del siglo XXI. De esta manera, en el año 2009, el Ministerio se referirá a la segunda fase (la primera se había iniciado en 2006) del Proyecto de Educación Rural (PER), cuyo objetivo es:

incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta la media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares, con el fin de elevar la calidad de vida de la población rural (Portal MEN, 2009, recuperado en 2022).

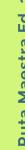


La implementación de las dos fases fue financiada con un préstamo del Banco Mundial y, en 2013, el proyecto recibió el nombre de Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER). Los cambios de nombres (unas veces programas y planes, otras veces proyectos) provienen de las políticas de cada gobierno y no

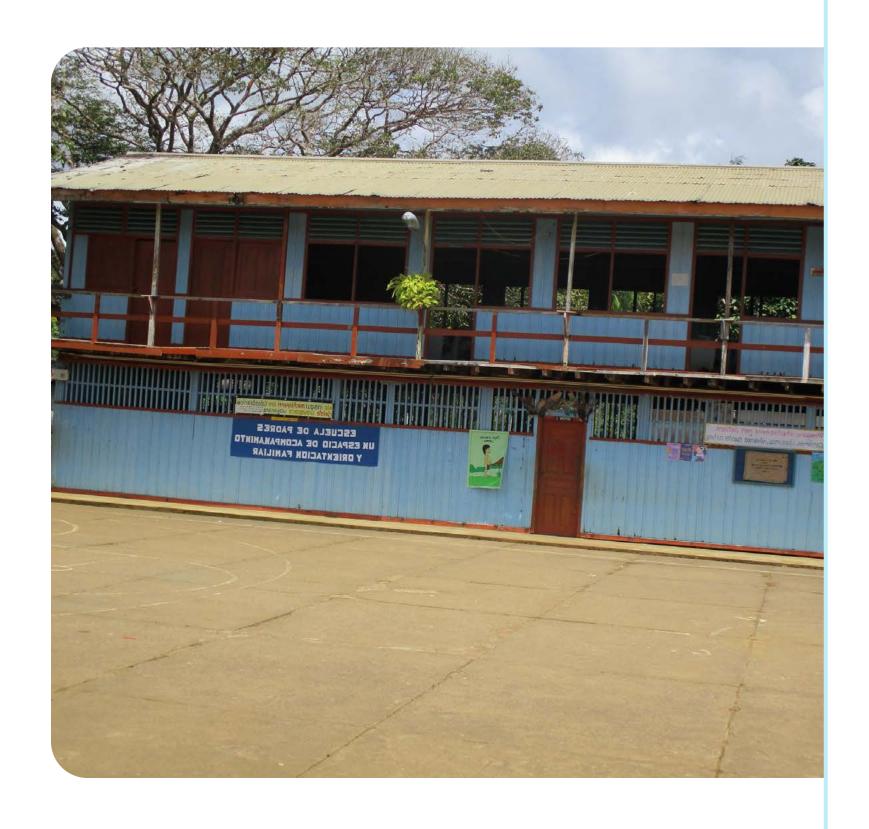
Mitú: Normal Superior. Fotografía de Fabio Jurado, 2022.

de políticas de Estado; por esta razón, cada documento es distinto, si bien la preocupación y los "diagnósticos" sobre la educación rural son los mismos, cuestión que conduce a las inercias y aplazamientos en la concreción del discurso declarativo gubernamental.

A partir del año 2013, con el primer gobierno de Juan Manuel Santos, a propósito de las conversaciones en torno a la paz, se extienden y mantienen las reflexiones sobre la educación rural, hasta el final de su gobierno (2018), y se propone el Plan Especial de Educación Rural (PEER), cuya fundamentación aparece en versiones que se fueron ajustando progresivamente en los años 2017, 2018 y 2020. En la versión de diciembre de 2020 aparece un aviso en cada página, que indica: "Versión Final para adopción", pero no se ven los logos de ningún ministerio ni de la presidencia (han transcurrido 27 meses del gobierno Duque); por esta razón, no nos apoyaremos en dicha versión: nadie



asume la responsabilidad del documento de 2020. De igual forma, en noviembre 17 de 2021, se publica la Resolución 21598 del Ministerio de Educación, "por la cual se adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER), en cumplimiento de lo establecido en el punto 1.3.2.2. del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera".



En la versión de 2017 se reitera que el plan busca promover "una educación de calidad para los niños, adolescentes y adultos del país, al igual que responda de manera oportuna y pertinente a sus características individuales, la región, cultura y contexto en el que se desarrollan" (p. 7), y se llama la atención sobre "la baja oferta de educadores cualificados para que puedan ofrecer un servicio educativo contextualizado", además de "la baja capacidad administrativa del sector". Sin embargo, hasta el año 2022 nada nuevo aparece en el escenario de la formación de los docentes con los perfiles específicos ni las reflexiones pedagógicas para la educación rural ocupan lugares trascendentes en estos documentos, aunque se aluda a los modelos educativos flexibles para las comunidades rurales y se introduzca, con el programa *Todos a Aprender*, el acompañamiento pedagógico en la conformación de comunidades de aprendizaje en las instituciones

Mitú. Normal Superior. Módulo Escuela de padres. Fotografía Jurado 2022.

educativas de las zonas rurales. Es loable, por supuesto, que en el documento de 2018 se consideren algunos lineamientos para construir las pedagogías según los contextos rurales, y se introduzcan referentes de carácter propositivo.

Hay pocas diferencias respecto al tratamiento del problema entre una y otra década, y en 2018 se mantienen los datos de la versión de 2017, en relación con el promedio en años de escolaridad: "para el año 2015 fue de 5,7 años en las zonas rurales, mientras que en las zonas urbanas fue de 9.5 años. Para el año 2016, el promedio de años de educación en la zona rural fue de 6 años, mientras en la zona urbana fue de 9.6 años" (p. 2). Pero la inversión presupuestal para los fines señalados es un tema tabú, pues, en la versión de 2018, desaparece lo planteado en 2017: el plan "involucra inversiones desde la educación inicial y preescolar hasta el nivel de educación superior, con el objetivo de cerrar brechas en términos de años de cobertura, permanencia y



La educación preescolar de tres grados (ley 115 de 1994) es anunciada en el documento de 2018, aunque con reservas: "... de acuerdo con la disponibilidad de infraestructura y demás condiciones para garantizar una educación inicial en el marco de la atención integral en el sector educativo, se podrán incluir dentro de la oferta local para primera infancia las aulas

de prejardín y jardín..." (p. 95). Los grados 10 y 11, la etapa fundamental para los jóvenes, tampoco corresponden al ciclo de educación media, al menos como existe en la mayoría de los países del mundo, esto es, con rutas diversificadas.

En 2017 el Ministerio divulgó la primera versión del Plan Especial de Educación Rural

Se llama la atención sobre "la baja oferta de educadores cualificados para que puedan ofrecer un servicio educativo contextualizado"

El objetivo señalado en 2009, y en los documentos posteriores, asume la existencia del nivel de preescolar y el de educación media, en el sistema educativo colombiano; pero, por un lado, en el sector público prevalece solo un grado para preescolar (transición), el cual, en la realidad de las aulas, se convirtió en primer

calidad de la educación, que

adolescentes en su trayectoria

educativa en su paso por los

educativos, (y) aseguren una

(p. 10). Los lugares comunes

(cerrar brechas, pertinencia,

oficial sobre la calidad de la

educación, sea urbana o rural.

eficiencia, equidad...) se

imponen en el discurso

diferentes grados y niveles

favorezcan la continuidad

de los niños, jóvenes y

educación inclusiva"





(PEER), como respuesta a los acuerdos para la paz con las FARC. Es una versión en borrador que el MEN publicó en su portal y en cuyas primeras páginas reduce el problema a una visión económica, la que se matizará en la versión de 2018: "... es vital invertir en educación, ya que aumentar el capital humano de la población o la fuerza laboral permite generar sinergias productivas que, en últimas, mejoren el desarrollo y crecimiento económico de un país" (p. 5). Así, la inversión en educación rural y la retroalimentación en la productividad agrícola fluyen en el documento, relación natural, por supuesto. Sin embargo, esto no es posible si aquellos que habitan en las geografías rurales no desarrollan una identidad respecto al deseo de saber y el placer de descubrir los conocimientos de las ciencias, las humanidades y las artes. Esta perspectiva, más incluyente, tiene que enlazarse con la "Reforma Rural Integral", consignada en los acuerdos de paz de 2016.



La manía de los "diagnósticos" en educación

En los planes educativos de los gobiernos se suele describir, a partir de "diagnósticos", la situación de los temas neurálgicos que son objeto de la política pública. El documento del PEER es uno de los que incurren en esto, dentro del cúmulo de los que se han producido durante las dos primeras décadas del siglo XXI y que resaltan la desarticulación del sistema educativo, la cual comienza en las regulaciones internas del Ministerio mismo, en especial, cuando se ponen en juego los intereses particulares.

En 2014 el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia identificó 112 documentos escritos por "expertos" independientes y por grupos de investigación de diversas universidades, respecto a las fisuras y las estrategias para enderezar el edificio de la educación; en



políticamente correcto

ellos se proponen rutas posibles para la articulación del sistema, el aseguramiento de la calidad y los modos de afrontar las brechas sociales desde la educación. En el estudio de la Universidad Nacional, se señala que Colombia es un país hiper-diagnosticado en educación, que no requiere más diagnósticos sino, más bien, decisiones políticas de consistencia y monitoreo de la inversión para acometer la fragilidad del sistema.

Los "diagnósticos" institucionales en educación son de carácter general y recaen en lo políticamente correcto, como se observa en el listado de los compromisos establecidos para la reforma rural integral; lo políticamente correcto es lo que, en las ciencias del lenguaje, se llama discurso repetido, es decir, el "discurso institucionalmente garantizado" (Pécheux, 1975, p. 42), o lo que las personas quieren oír:

Específicamente, el sector educativo, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional, se hace responsable de:

- 1. Garantizar cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
- 2. Ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.



- 3. Implementar la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información.
- 4. Garantizar la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.
- 5. Mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes, a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.



- 6. Generar oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
- 7. Incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (grados décimo y once).
- 8. Ofrecer becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.
- 9. Promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
- 10. Implementar un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
- 11. Fortalecer y promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.

progresivamente los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.



13. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural (MEN, 2018, pp. 7-8).

Desde que se aprobó la Ley General de Educación, en 1994, estos enunciados se repiten y se perpetúan con sus ecos en los discursos de la política pública para la educación colombiana; en los documentos "nuevos" simplemente se hacen adecuaciones de lo general (propio de la educación en cualquier país) a lo particular (la educación rural en Colombia). Con excepción del ítem 8, que es disonante por la mención de la gratuidad y la subvención del Estado (préstamos para estudiar), lo que se declara no proviene estrictamente de los acuerdos para la paz, sino de las declaraciones universales sobre la educación, como las recomendaciones de UNESCO (2011; 2014), e incluso de la OCDE (Schleicher, 2018).



Central Nacional

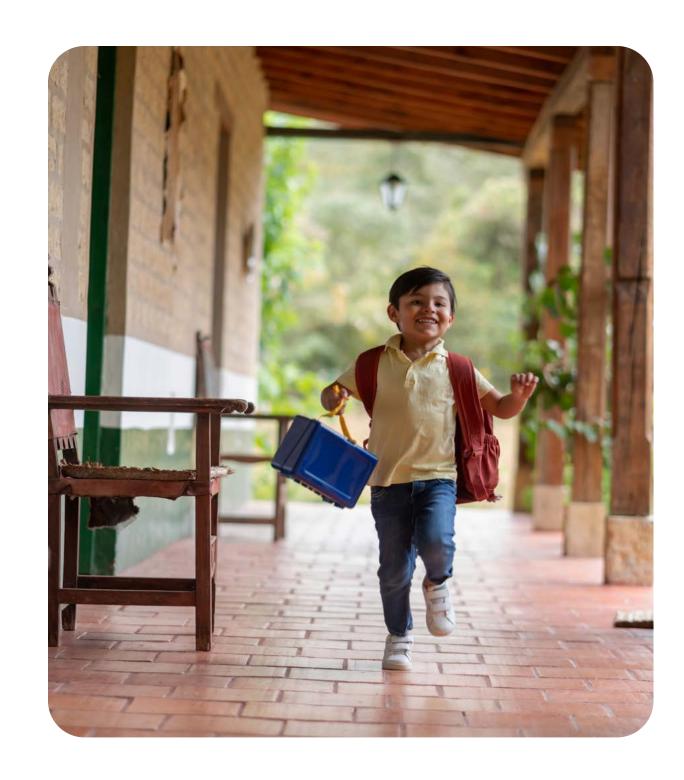
La fragilidad del sistema educativo golpea más a la educación rural

Las diferencias entre las dinámicas de la educación urbana y aquellas de la educación rural orientan las descripciones estadísticas del documento en referencia. desembocando en las conclusiones que durante décadas se han reiterado, al mostrar las brechas que existen entre los contextos rurales y los contextos urbanos:

Es perentoria la formación de los docentes y de los directivos de las escuelas rurales

al realizar el análisis en educación superior, se observa que la tasa de tránsito inmediato a educación superior en lo rural está en el 22% y en lo urbano 41%, cifras que evidencian la complejidad de este nivel de educación y la brecha clara entre los dos universos [...] la tasa de analfabetismo para la zona urbana (cabeceras) es de 3.52% mientras que en la zona rural (centros poblados y rural disperso) es de 12.13% (para la población mayor a 15 años) (MEN, 2018, p. 2).

El porcentaje de analfabetismo y baja escolaridad de los adultos –la mayoría colonos en las zonas de la Orinoquía, la Amazonia y las costas del Pacífico y del Caribe-, es muy alto. Y se afirma, de manera peyorativa, que:



Con base en estos datos se logra observar una baja participación de los estudiantes dentro del sistema educativo en las zonas rurales dispersas, lo cual puede estar relacionado con un desinterés tanto de los padres como de los niños, niñas y jóvenes por atender a una institución educativa, lo cual está relacionado con lo encontrado en la Misión para la Transformación del Campo (MEN, 2018, p. 23)



No se trata de un desinterés respecto a la educación, cuando las distancias geográficas entre la casa y la escuela son grandes; las vías, si acaso existen, son intransitables; se carece de transporte y la alimentación escolar es objeto de corrupción; por otra parte, los temores y la zozobra que genera el conflicto armado, el cual, después de los acuerdos con las FARC, aún permanece, condiciona la inasistencia a la escuela en regiones como Santander, Arauca, Cauca, Nariño y Guaviare.

El documento del PEER no logra trascender la estructura superficial de la descripción del fenómeno; no penetra en la estructura profunda, porque es notorio el desconocimiento de la realidad de las escuelas de la zona rural y del sistema educativo en su conjunto; tal desconocimiento está asociado con la subestimación de las investigaciones en educación realizadas en Colombia,, a partir de la década de 1980, como las de Parra Sandoval (1986; 2014); Saénz,



Saldarriaga y Ospina (1997); Mariño (1999) y Mejía (2018), entre otros. Por el contrario, se referencian autores como Heckman, Cunha, Chetty, Psacharopolus & Patrinos, etc., cuyas obras son poco conocidas en América Latina, y si bien abordan problemas universales de la educación, no son suficientes para profundizar en las dificultades que enfrentan las escuelas rurales en Colombia. En vez de esto, se deben poner en diálogo unas y otras fuentes para identificar convergencias y divergencias.

Los problemas neurálgicos del sistema y de la educación rural: horizontes posibles

Es perentoria la formación de los docentes y de los directivos de las escuelas rurales, y para ello es fundamental que haya presencia de universidades que tengan trayectoria en investigación en educación. Pero respecto a la formación de los docentes, el PEER declara que:

La relación existente entre las modalidades a distancia y virtuales con la ampliación de cobertura en zonas rurales resulta positiva, pues como se ilustró en el diagnóstico, a medida que se incrementa la cobertura en la ruralidad se incrementa la matricula en dichas modalidades, ya que de 9.199 estudiantes que estaban matriculados en 2010 en programas a distancia y virtuales, se incrementó a 12.599 estudiantes para 2016 un 50% de incremento (MEN, 2018, p. 133).



Se requieren, por lo menos, tres décadas de paz y concordia en Colombia, y un contacto permanente con los códigos de la escritura para consolidar, de manera ágil, el uso de las herramientas digitales en los territorios de la periferia; es decir, garantizar la fluidez de la conectividad en las zonas rurales. Los datos estadísticos son relativos cuando se pretende compararlos entre un período y otro: en el caso de Colombia, ante la ausencia de la universidad presencial de calidad en las zonas rurales, se opta por las

SANTILLANA

licenciaturas a distancia, sin importar la universidad que las ofrezca ni su calidad. A las universidades solo les importa el pago de cada semestre y no tanto el monitoreo académico del proceso de formación; y este es otro asunto pendiente: la rendición de cuentas por parte de las universidades con programas en educación a distancia en las zonas rurales. Al respecto, una maestra declara:

La carrera comprendió cinco años, todas las clases las recibíamos en los periodos de vacaciones aquí en San José del Guaviare donde para entonces era el colegio Juan Pablo al pie de la catedral del centro. El trabajo de grado finalmente no sé qué pasó allí, pero éramos tres compañeros y el director en ese entonces

delegó a uno de ellos para estar a cargo de las observaciones, pues las contribuciones que hacíamos nunca le gustaban; él siempre decía que hablábamos como indios y los escritos que le pasábamos nos los tiraba a la basura en nuestra presencia y muchas veces lo vi y no se tomaba la molestia de ni tan siquiera leer algunas líneas; finalmente nos graduamos. Los maestros que nos dieron las clases en el desarrollo

Mitú. Colegio INAYÁ. Fotografía Jurado 2022.

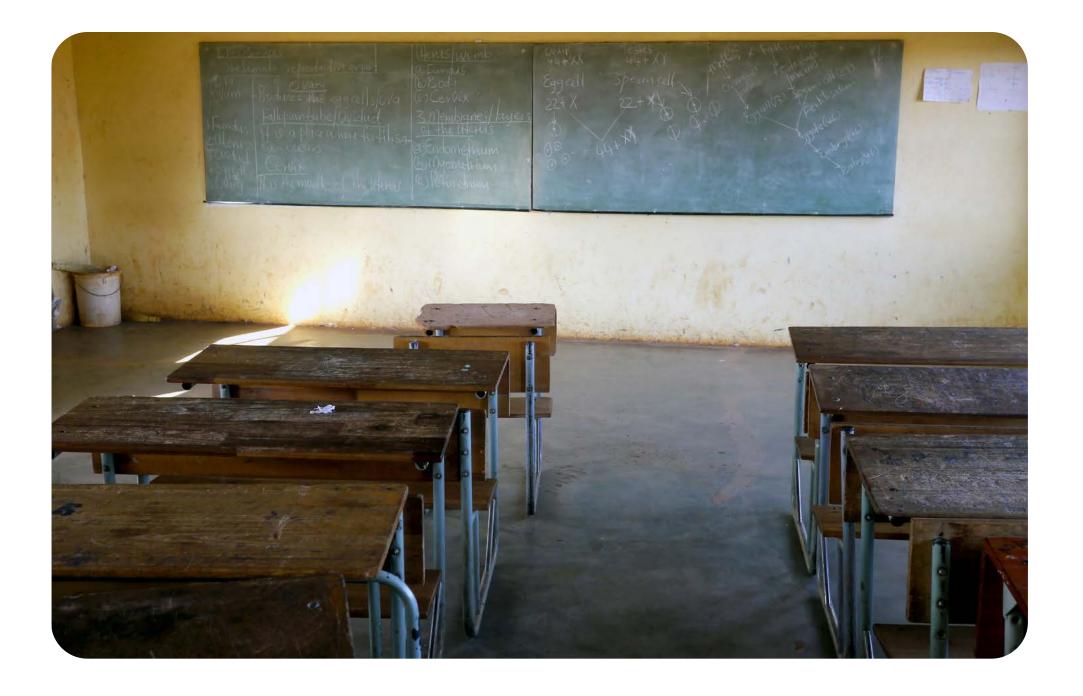




de la licenciatura todos eran maestros licenciados de este departamento, Guaviare, que trabajaban en las instituciones del mismo departamento. La universidad nunca trajo sus maestros a nosotros... iniciamos cancelando 900.000 mil pesos y terminamos pagando 1.100.000 pesos, en 2005, y el total de la carrera nos salió por 11.000.000 de pesos; El proceso de pago de la licenciatura se nos permitía pagar mes a mes hasta cumplir con la totalidad de cada semestre: quienes no tuvieran la totalidad del semestre no recibíamos los textos; nos tocaba sacar las copias para poder realizar los trabajos (Red/Lenguaje, 2018, p. 27).

El Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia incursionó con la maestría en educación y con programas de formación continua y presencial en las zonas rurales de Guaviare, Arauca, Casanare, Putumayo y Tumaco, y halló que el 70% de los docentes cursó licenciaturas a distancia. Frente a las limitaciones para leer y escribir textos académicos, se necesitó dedicar dos semestres para la aprehensión crítica de los códigos de las fuentes teóricas. Las competencias para leer y escribir eran semejantes a las de los bachilleres.

El 70% de los docentes cursó licenciaturas a distancia. Frente a las limitaciones para leer y escribir textos académicos, se necesitó dedicar dos semestres para la aprehensión crítica de los códigos de las fuentes teóricas



Es la narración de una maestra rural que cursó la maestría con el acompañamiento intelectual de un equipo cuya concepción de escritura se sustenta en perspectivas etnoculturales: de la oralidad a la escritura y de la escritura a la oralidad para converger en el texto académico. La tesis de la profesora fue publicada por la universidad con el título: *El conflicto armado transformado en un cuento infantil* (2019).

El otro problema neurálgico es el índice de docentes rurales en condición de provisionalidad. El documento del PEER señala que "[la provisionalidad]







en el período 2012-2015 fue, en promedio, 11% superior al área urbana" (p. 38), de lo cual se colige que, como los docentes provisionales dependen de los gobiernos municipales y departamentales, y del número de estudiantes matriculados, no se tienen datos completos al respecto. No obstante, en regiones como Vaupés, casi la mitad de

los docentes es provisional. Son provisionales quienes no aprueban el "concurso de méritos" y quienes, por diversas circunstancias, como la ruralidad dispersa, no pueden presentar las pruebas. En este sentido, un reconocimiento a los maestros y las maestras de la ruralidad profunda debe ser el nombramiento oficial, considerando la experticia pedagógica de quienes llevan diez o más años como docentes rurales. con el compromiso de la actualización, el compromiso de con la consistencia de las políticas, la actualización pedagógica en educación rural y permanecer en la región, como en efecto lo sugiere el PEER cuando se refiere al "concurso especial" (p. 102).

En relación con los "modelos flexibles de educación preescolar, básica y media", ya insinuados en la ley 115 de 1994 y en el decreto 1860 del mismo año, el Ministerio tendría que transformarse y comprometerse a dar consistencia a las políticas de formación docente. los enfoques curriculares y la dotación de textos y materiales innovadores con perspectiva intercultural, para las instituciones educativas rurales. Los docentes y los directivos, así como las familias, se confunden con la disparidad de los documentos divulgados entre los años 2015 y 2022 (DBA, Mallas, Guías y libros de texto),

que el MEN promovió para todo el país, sin consultar a los docentes mismos sobre sus enfoques (en muchas escuelas rurales, estos materiales permanecen en cajas, sin ser utilizados).

Cuando se señala en el PEER la necesidad de "incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (grados



Ruta Maestra Ed. 3

décimo y undécimo)", se subestima el horizonte de expectativas de los jóvenes. Se cree que introduciendo programas complementarios para el trabajo —el programa de articulación con el SENA en la zona rural— se está resolviendo la carencia del ciclo de la educación media diversificada. Son programas compensatorios que resultan arbitrarios, porque obligan a los jóvenes de las zonas rurales a tomar cursos relacionados con la agricultura y con la reproducción animal, cuando no todos ellos quieren dedicarse a dichos oficios, sin duda importantes y necesarios para la región y el país.

En las zonas rurales se requiere de una educación que brinde oportunidades y tenga versatilidad en las opciones, para aprender haciendo



Muchas veces los jóvenes de los colegios rurales tienen que inscribirse en los cursos de contabilidad que el SENA ofrece para los grados diez y once, porque no tienen más opción. En las zonas rurales se requiere de una educación que brinde oportunidades y tenga versatilidad en las opciones, para aprender haciendo, como en efecto se señala en el PEER. Esto es posible con el ciclo de la

educación media diversificada, tan necesaria para las ciudades como para las zonas rurales, y que ha de articularse con la educación pos-media, ya sean las carreras universitarias, las formaciones tecnológicas o los oficios calificados. Si la maestría en educación pudo implementarse en las regiones de la Amazonia y la Orinoquia de manera presencial, los pregrados, incluidos los de educación, en diálogo con las normales superiores (donde las hay), también podrían funcionar de manera presencial.

En relación con la necesidad de "promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas", se está señalando tácitamente, en el PEER, la exclusión de los derechos fundamentales a la educación de que han sido objeto las mujeres rurales. Si los jóvenes huyen de la escuela para refugiarse en la oscuridad de la guerra, ellas también huyen para dedicarse a cuidar a los hermanos menores o ayudar en los quehaceres



domésticos. Por esta razón, para garantizar los derechos de los jóvenes, hombres y mujeres, será necesario desarrollar y fortalecer los acuerdos de paz, además de proponer, sin discriminación alguna, rutas diversas de formación profesional, que tengan carácter presencial, cuenten con apoyo virtual, sean gratuitas y cuyo ingreso sea flexible.

Cuando hablamos de rutas diversas de formación profesional queremos resaltar que no se trata de ofrecer, de manera unilateral, "capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural" a los jóvenes rurales, sino también considerar la posiblidad de la formación en áreas vinculadas

con las profesiones liberales, incluyendo las artes, la tradición popular y folclórica, y las humanidades. Es importante reiterar que la reestructuración de los grados diez y once hacia el ciclo de la educación media diversificada (de dos o tres grados, dependiendo de la elección), no solo para los colegios rurales sino para todo el país, es la mejor alternativa para ayudar a los jóvenes a construir los horizontes de la educación posmedia o del ejercicio laboral.

No se requiere "llevarle la orientación al estudiante" por medio de ferias de ofertas universitarias, como lo sugiere el PEER, sino de ofrecerle un ciclo de formación que fortalezca su madurez intelectual para que, junto con los maestros,



formados para dicho ciclo, tome decisiones de acuerdo con sus intereses y el dominio que tenga de las diferentes áreas del conocimiento. En esta perspectiva, es arbitrario insistir en la división entre educación media académica y educación media técnica, como se registra en la ley 115 y lo retoma el PEER. El ámbito académico es inherente a una y otra modalidad, pues lo técnico también es académico. Así pues, nuestra propuesta es la educación media diversificada, que sea gestionada en los mismos colegios con un acento fuerte en la pedagogía por proyectos; tanto el SENA como las universidades fungirían de entidades asesoras y de apoyo a la diversificación y a la articulación de la formación pedagógica con el proyecto existencial de los jóvenes. RM



Referencias

- Barriga, Carlos; Rodríguez,
 Enrique; Rey, Silvia; Benítez,
 Sayra; Sarmiento, Eunice
 (2014). Informe: Proceso de
 caracterización de los modelos
 de aseguramiento o gestión
 de la calidad en los diferentes
 niveles del sistema educativo
 colombiano: rutas para su
 integración o articulación.
 Bogotá: Universidad Nacional
 de Colombia-MEN; s/p.
- Jurado, Fabio (comp.) (2018).
 Los horizontes del sistema educativo colombiano.
 Bogotá: Redlenguaje.
- Mariño, Germán (1999). La gran aventura de leer y escribir: una experiencia de capacitación de docentes en ejercicio dentro del marco de la investigación-acción. En:

- Escritos pedagógicos (2021):
 Bogotá: Aula de Humanidades.
- Mejía, Marco (2018).

 Pedagogía y transformaciones
 sociales. Madrid: UOC.
- MEN (2013). Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Bogotá: MEN.
- MEN (2017). Plan especial de Educación Rural.
 Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (borrador). Bogotá: MEN.
- MEN (2018). Plan especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá: MEN.

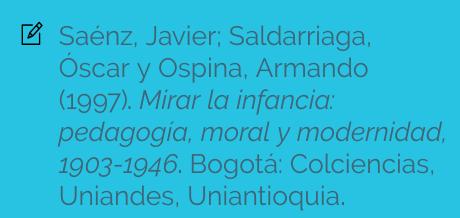
- Parra Sandoval, R. (1986).

 La escuela inconclusa.

 Bogotá: Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. y Castañeda, Elsa (2014). La vida de los maestros colombianos (cuatro tomos). Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Externado de Colombia, Universidad de Ibagué, Fundación Restrepo Barco.
- Pécheux, Michel (1975). Hacia el análisis automático del discurso. Madrid: Gredos.
- Rebellón, Melania (2019).

 El conflicto armado

 transformado en un cuento
 infantil. Bogotá: UNAL.



- Schleicher, Andreas (2018).

 Primera clase. Cómo

 construir una escuela de

 calidad para el siglo XXI.

 Bogotá: Santillana-OCDE.
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación. UNESCO: UNESCO
- UNESCO (2014). Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021. UNESCO: UNESCO.

