


Compartir



FEDESARROLLO

ALIANZA



La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo

Autores:

Susana Martínez-Restrepo
María Cecilia Pertuz
Juan Mauricio Ramírez

Colombia tiene una deuda histórica con el campo, como lo señala el Informe de la (Misión de Transformación del Campo, 2015a). Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. El primer punto de los Acuerdos de Paz de La Habana plantea la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral. Dicha reforma cobija, entre otros aspectos, el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema y la reducción drástica de la pobreza rural, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria. En materia educativa, propone crear un Plan Especial de Educación Rural, que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014).

Los estudios muestran que las zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos, y un muy bajo logro educativo (Misión para la Transformación del Campo, 2014). El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, cifra alta, comparada con el promedio nacional de 3,3%. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%, y los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas (Delgado, 2014). La situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural - urbana. Con el fin de desarrollar el campo, y reducir sus niveles de pobreza, es crucial mejorar las coberturas educativas y la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales. Características del medio rural disperso como el número cada vez más bajo de estudiantes por grado, las largas distancias entre veredas y cabeceras municipales, o la presencia de trabajo infantil durante las temporadas de cosecha, son problemas complejos que requieren respuestas creativas (Tieken, 2014).

El presente documento de política presenta la situación actual de la educación rural en Colombia, y discute las principales estrategias que han sido propuestas para superar esta deuda histórica con los niños, niñas y jóvenes rurales. Se toman en cuenta particularmente las propuestas en el tema educativo de la (Misión para la Transformación del Campo, 2015b).

1. ¿Cuál es la situación actual de la educación en las zonas rurales de Colombia?

Aunque se han logrado importantes avances desde el año 2000 en las tasas de matrícula, gracias al aumento de la cobertura y de incentivos a la demanda de Programas como Más

Familias en Acción (Ramírez et al., 2013), la tasa de matrícula neta, continúa siendo baja en la educación básica secundaria, en las zonas rurales. En particular, la matrícula en la educación secundaria llega al 68% en zonas rurales, frente al 84% en zonas urbanas (**Figura 2**).

Figura 1. Tasa de matrícula neta¹ en la educación primaria por zona

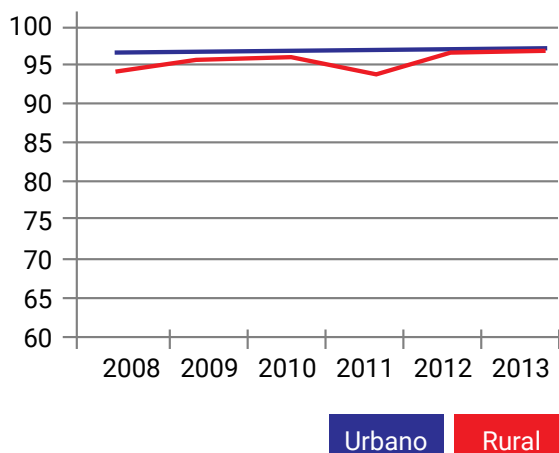
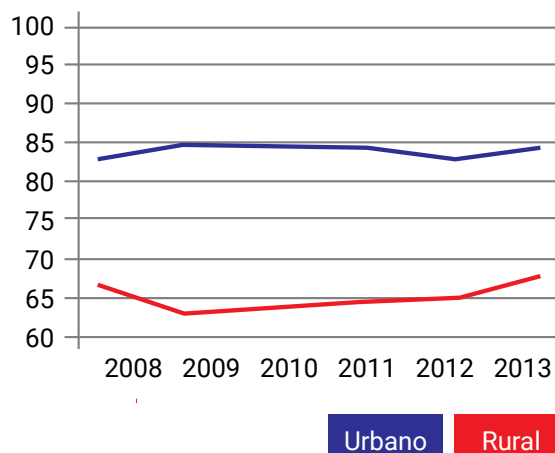


Figura 2. Tasa de matrícula neta en la educación secundaria por zona



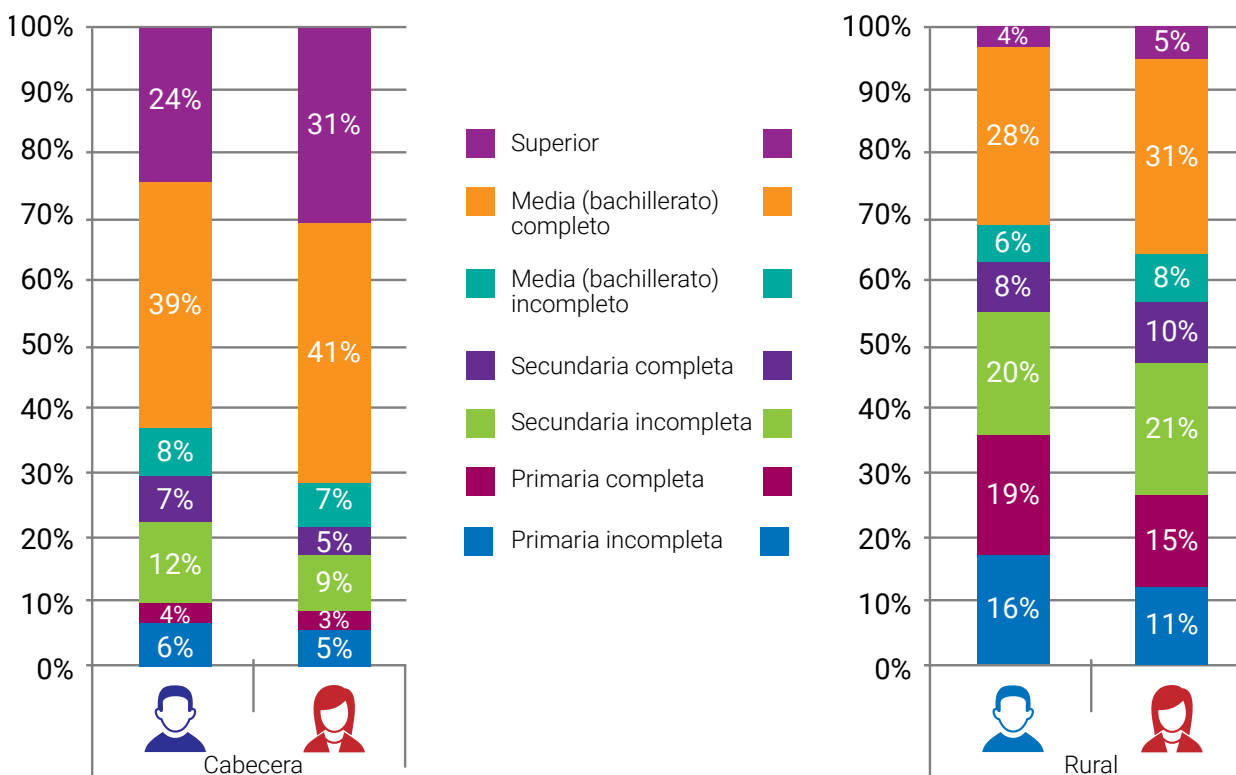
Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) procesada por (SEDLAC (CEDLAS and The World Bank), 2015).

Como se observa en la Figura 3, sólo un 32% de los hombres y 36% de las mujeres entre 18 y 24 años en zonas rurales ha terminado el bachillerato (o están cursando la educación superior). Esto contrasta con las zonas urbanas, en donde el 63% de los hombres y el 72% de las mujeres han terminado el bachillerato o la educación superior. Esto evidencia que quienes no han culminado la educación media se encuentran en extraedad².

[1] La tasa de matrícula neta mide la relación entre el número de alumnos del grupo de edad correspondiente a cada nivel educativo matriculados y la población total del grupo de edad. Mientras que la tasa de matrícula bruta mide la relación entre el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo sin importar la edad y la población del grupo de edad oficial del nivel educativo.

[2] La extraedad se entiende como el desfase entre la edad y el grado educativo, lo cual ocurre cuando un niño tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado (MEN, s.f).

Figura 3. Último grado alcanzado de hombres y mujeres entre 18 y 24 años por zona



Fuente: Cálculos propios de los Autores, a partir de Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2013.

En la **Figura 4** se evidencia la brecha en los resultados de las pruebas Saber 11 entre los hombres y las mujeres que están en el Sisbén con respecto al promedio nacional, pero además, el rezago es aún mayor en los hombres y las mujeres rurales de la población Sisbén, incluso con respecto a la población sisbenizada de las cabeceras urbanas. En relación con la **Tabla 1**, también se observa que los hombres y mujeres de la zona urbana, incluso los que estén en el Sisbén obtienen mejores puestos en las pruebas que la población rural sisbenizada (un menor puesto en las pruebas Saber significa que se está mejor posicionado).

Figura 4. Puntaje Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBEN

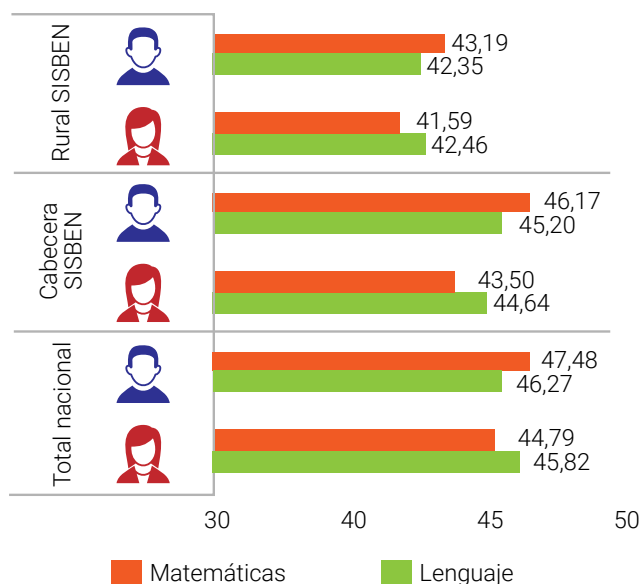


Tabla 1. Puesto Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBEN

	Puesto
Total Nacional Hombre	481
Hombre Cabecera SISBEN	514
Hombre rural SISBEN	592
Total Nacional Mujer	518
Mujer cabecera SISBEN	554
Mujer rural SISBEN	611

De este diagnóstico se derivan cuatro grandes problemas de la educación rural con respecto a la educación en las zonas urbanas:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos (Ruiz, 2007).
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.

¿Cómo explicar estos fenómenos? Por un lado, la alta tasa de deserción en la educación básica secundaria puede estar relacionada con el trabajo infantil que en las zonas rurales, según autoreportes -que pueden estar subestimados- llega al 9% (SEDLAC, 2015). Adicionalmente, el costo de oportunidad de asistir al colegio aumenta después de los 13 años, cuando los niños empiezan a tener la fuerza para realizar labores productivas y remuneradas como jornaleros o en sus propias parcelas durante las cosechas, o en actividades como el transporte o la carga de bultos. Los estudios revelan también que en las zonas rurales los jóvenes tienen mayores costos indirectos relacionados con la educación secundaria o media, ya que son necesarios más útiles escolares, herramientas, alimentación y, sobre todo, debido al costo y al tiempo de transporte (Ramírez et al., 2013). Aunque las mujeres rurales presentan un mayor nivel educativo que los hombres, muchas desertan del

estudio debido al embarazo durante la adolescencia. La deserción escolar también plantea el tema de la pertinencia educativa. Una educación que no establece vínculos con proyectos productivos rurales, y que no desarrolla los componentes de formación para el trabajo y una articulación efectiva con la educación técnica y tecnológica (T&T) tiene una alta probabilidad de convertirse en irrelevante en el medio rural.

Por otro lado, las brechas de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, sobre todo en modalidades de educación flexible. Los conocimientos sólidos en aspectos científicos, culturales, contextuales y pedagógicos son claves para dotar al docente de habilidades que le permitan actuar con flexibilidad en sus actividades y diferentes realidades locales (Imbernón, s.f). Algunos estudios demuestran que la baja capacidad de gestión institucional educativa puede explicar las brechas entre la matrícula y el rendimiento académico de los estudiantes rurales y urbanos. La heterogeneidad, el tamaño, el aislamiento, y el perfil comunitario hacen que sea muy difícil la implementación de normas estandarizadas basadas en modelos urbanos (Mandujano Bustamante, 2006)³.

Con relación a la educación superior rural, y en particular a la educación T&T, Ramírez et. al. (2013) encuentran además de bajas coberturas, altas tasas de deserción que se explican por varios factores:

- La diversidad de la oferta del SENA es muy limitada lo que hace que los estudiantes se vean obligados a escoger carreras tecnológicas que no son de su preferencia.
- Los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) no son, en general, una verdadera opción para los jóvenes rurales. La inestabilidad de las alianzas de crédito con las instituciones hace que muchas veces los estudiantes se endeuden y después no puedan pagar sus estudios. Además la falta de disponibilidad para las prácticas dificulta su empleabilidad. De hecho, en muchos casos los estudiantes deben realizar proyectos o hacer prácticas que no tienen relación con sus estudios.
- Se observó también que los estudiantes prefieren estudiar programas administrativos, o del sector servicios o manufactura y no relacionado con el campo.

Esto último no es de extrañar. Los jóvenes rurales perciben, con razón, que el campo colombiano no es un entorno que presente oportunidades reales para la movilidad social. Este es, en realidad, el reto fundamental de la transformación del campo en Colombia para convertirlo en vehículo de movilidad y de desarrollo y consolidación de clases medias.

[3] *El modelo descentralizado colombiano le da facultades a las Secretarías de Educación para realizar acompañamiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en sus procesos de Plan Educativo Institucional, Plan de Estudios y Plan de Mejoramiento, para una buena gestión escolar (MEN, 2007), lo cual según el MEN (2007) facilita el trabajo organizado y favorece el desarrollo de las competencias.*

2. Propuestas educativas para el sector rural

La estrategia de Inclusión Social bajo un enfoque de derechos de la (Misión para la Transformación del Campo, 2015b) busca eliminar en un plazo de quince años las principales brechas rural-urbanas en materia de acceso a servicios sociales de calidad. Vale la pena resaltar las siguientes propuestas de la MTC en el tema educativo:

- a) La necesidad de “ruralizar” no solo los programas sino la política pública. En particular, se propone crear direcciones permanentes y especializadas en los Ministerios, particularmente de Educación, para que el diseño de las políticas rurales tengan un enfoque efectivo y diferenciado a través de la promoción de modelos flexibles apropiados para zonas con diferentes grados y características de ruralidad.
- b) Diseño de un plan maestro de infraestructura educativa rural.
- c) Creación de un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales liderada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el DPS y ejecutada a través de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas y con un papel central de las Secretarías de Educación Departamentales.
- d) Para convertir a la educación en un verdadero instrumento de movilidad social es necesario garantizar una educación pertinente y de calidad, que incorpore “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos” (Misión de Transformación del Campo, 2015a). Esto implica articular las políticas de educación media, con proyectos pedagógicos productivos encaminados hacia las apuestas productivas de los territorios, y articulada a la educación T&T.
- e) En educación superior se propone que el MEN tenga un equipo especializado para la revisión de la pertinencia de los programas de educación superior para lo rural, certificar las competencias de los programas de formación, organizar la oferta para que sea entendible para la población y los empresarios y hacer seguimiento a la oferta y calidad de la educación superior en lo rural.

Las propuestas de la MTC responden de manera muy cercana a los planteamientos sobre educación rural contenidos en el primer punto de los Acuerdos de La Habana. En efecto, estos plantean la cobertura universal con atención integral a la primera infancia, la implementación de modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, la disponibilidad de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014).

Un elemento central y común a ambos planteamientos es el uso de modelos educativos flexibles, los cuales tienen una larga tradición en la educación rural en Colombia. De acuer-

do con la (Misión de Transformación del Campo, 2015a) en 2013 más de la mitad de los estudiantes de las zonas rurales habrían tenido acceso a alguno de estos programas. El MEN ha desarrollado diferentes modelos⁴ de educación flexible. La flexibilidad en estos modelos puede estar encaminada a un calendario académico según los ciclos de las cosechas, y/o a métodos y contenidos pedagógicos que se adapten a los contextos regionales con un sistema multigrado⁵. Igualmente pueden adaptarse a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, extraedad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria (MEN 2014a).

Evaluaciones de impacto⁶ muestran que Escuela Nueva ha tenido resultados positivos en pruebas Saber, sobre todo entre los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos (Misión & DNP, 1997), así como una menor probabilidad de desertar que los estudiantes de escuelas tradicionales. Es importante señalar, sin embargo, que desde el año 2007 la matrícula de Escuela Nueva ha tenido una tendencia a la baja (MEN, 2014b), probablemente por factores demográficos (**Ver Figura 5**).

A pesar de estos logros, los modelos flexibles como se practican hoy en Colombia son muy heterogéneos en términos de calidad y muchos de ellos no tienen lineamientos directos desde el MEN (Misión para la Transformación del Campo, 2015b). Adicionalmente, uno de sus principales problemas es la falta de docentes licenciados por áreas específicas, y con un conocimiento adecuado de las metodologías y pedagogías de educación flexible, dispuestos a trabajar en las zonas rurales (Perfetti et al., 2001).

La MTC y el Plan Especial de Educación Rural de los Acuerdos de La Habana están en lo correcto cuando plantean la necesidad de profundizar el modelo de educación flexible corrigiendo sus actuales limitaciones. Dichos modelos deben extenderse a la educación secundaria y media (donde ya hay varias experiencias), estableciendo, incluso, vínculos orgánicos e institucionales con la educación superior. Hay experiencias exitosas en Colombia en este sentido como la estrategia de educación rural en Caldas apoyada en una alianza entre la Gobernación del departamento, la Federación Nacional de Cafeteros y los gobiernos municipales. Este modelo también incorpora convenios con universidades públicas y privadas en una modalidad en la cual la universidad “va al campo” y los estudiantes tienen la posibilidad de obtener grados técnicos culminando su educación media.

[4] De acuerdo con información suministrada por el MEN, actualmente existen 26 modelos educativos flexibles, de los cuales cuatro han sido cualificados por el MEN y 13 permanecen vigentes (Preescolar escolarizado, Preescolar no escolarizado/semipresencial, Círculos de Aprendizaje, Media rural, Escuela Nueva, Caminar en Secundaria, Pos-Primaria, Aceleración del Aprendizaje, Grupos juveniles creativos, A Crecer, Bachillerato pacicultor, Espere y Ser).

[5] Las escuelas multigrados son aquellas en donde un docente trabaja en una misma aula varias asignaturas con varios grados (Ministerio de Educación et al., 2013).

[6] Cabe aclarar que la última evaluación de impacto realizada que se encuentra en forma pública es del año 2006.

La experiencia de Escuela Nueva en Caldas es una experiencia de aprendizaje sistemático en torno a proyectos productivos pedagógicos donde los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades blandas de liderazgo, comunicación, y asociatividad y en emprendimiento, formulación y estructuración de proyectos. La experiencia pedagógica y la asistencia técnica y acompañamiento integral a los jóvenes genera incluso externalidades positivas sobre sus hogares contribuyendo a su inclusión productiva y al mejoramiento de la agricultura familiar y de otras actividades productivas familiares no agrícolas.

En materia de educación técnica y tecnológica y profesional, las soluciones deben adaptarse a las diferentes características de la ruralidad en Colombia, desde la ruralidad del Sistema de Ciudades, hasta la ruralidad dispersa. Ramírez et. al. (2013) proponen el uso de transferencias y subsidio de transporte para llevar la demanda por educación superior hacia “nodos educativos”, definidos como las cabeceras de municipios que ofrezcan una diversidad suficiente de programas de T&T por parte del Sena (o de otras instituciones). Esto es viable para las zonas rurales que cuentan con la presencia de dichos nodos educativos, normalmente en municipios de cierto tamaño. En otros casos sin embargo, es necesario trasladar el lugar de residencia de los jóvenes dándole un mayor rol a las universidades regionales (con lo cual los costos de traslado y mantenimiento pueden ser menores) y privilegiando el acceso a educación T&T de calidad.

Al mismo tiempo, se requiere una reforma estructural al modelo CERES dados sus problemas de calidad, dificultades con los operadores y problemas de articulación con las autoridades locales. “Ruralizar” los programas, como es el llamado de la MTC, también implica realizar cambios estructurales a la oferta (currículo, y pertinencia) de los programas del SENA, entre ellos los cursos de formación presencial, para el sector rural. Estos deben ajustarse a las necesidades actuales y futuras del desarrollo agropecuario y rural colombiano, como objetivos estratégicos del país con el fin de pagar la deuda histórica con el campo, a los que convocan la MTC y la Reforma Rural Integral de los Acuerdos de Paz de La Habana.

Las estimaciones de Fedesarrollo (Ramírez, Delgado, Cavalli, & Perfetti, 2015) sobre los costos de las estrategias recomendadas por la MTC ascienden a 1.2% del PIB por quince años, es decir, cerca de \$12 billones por año. De este total, al menos 0.5% del PIB es un gasto que ya se está invirtiendo en el sector rural pero muchas veces con problemas de focalización y calidad.

Dentro de estas estrategias, los costos de la estrategia educativa para alcanzar las metas que se muestran en la **Tabla 2** representan cerca de \$1.2 billones por año entre 2016 y 2030, para un costo total de \$17.7 billones (Ramírez, Delgado, Cavalli, & Perfetti, 2015). Esto incluye inversiones en enseñanza y gestión (\$10.3 billones), calidad (\$2.3 billones) e

infraestructura (\$5 billones).

Tabla 2: Metas de cobertura rural - Estrategia educativa de la MTC

Educación	Cobertura 2015	Cobertura 2030	Variación 2015 - 2030 (p.p.)
Preescolar	63%	100%	37
Primaria	92%	100%	28
Secundaria	72%	100%	8
Media	36%	79%	43
Superior	8%	31%	23

Referencias

Beauvy, M., Israel, R., Johnson, S., & Guerda Prévilon, M. (2010). *Lessons Learned from Moving the Haitian Out-of-School Youth Livelihood Initiative (IDEJEN) Beyond the Pilot Phase*. USAID.

DANE. (2015). *Resultados del 3er Censo Nacional Agropecuario*. Bogotá.

Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). *Hacia un Nuevo Campo Colombia: Reforma Integral Rural*. Habana.

Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Fentiman, A., & Abdi, H. (2011). *Flexible Approach to Basic Education - FABE*. Final Evaluation. Obtenido de <http://africaeducationaltrust.org/wp-content/uploads/2014/07/2011-Flexible-Approach-to-Basic-Education-Report.pdf>

Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D., & Molina, D. (2006). *Escuelas Nueva's Impact on the peaceful social interaction of children in Colombia*. En A. L. (Ed), *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities* (págs. 265-300).

Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education. Economics and the Public Interest*.

Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). *Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Ill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). *Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*. *Developmental Psychology*, 49(3), 740-763.

Imbernón, F. (s.f). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.

Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia* (8 de Noviembre de 2006).

Marion Johannesen, E. (2005). *Evaluation Report. The Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone*. Norwegian Refugee Council.

MEN. (Septiembre-Noviembre de 2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación*. Altablero(42).

MEN. (24 de Octubre de 2014a). *Modelos Educativos Flexibles. Introducción*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340087.html>

MEN. (15 de Diciembre de 2014b). *Escuela Nueva*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340089.html>

MEN. (26 de Septiembre de 2014c). *Caminar en Secundaria*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340093.html>

MEN. (15 de Septiembre de 2014d). *Postprimaria*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340091.html>

MEN. (24 de Octubre de 2014e). *Aceleración del Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-340092.html>

MEN. (s.f). *Extraedad*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82787.html>

MEN. (sf). *Portafolio de Modelos Educativos*. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/colombia/portafolio_modelos_educ.pdf

MEN, Corporación Opción Legal, Consejo Noruego para los Refugiados, UNICEF. (2013). *Diagnóstico Situación de los Internados Escolares en Colombia*. Bogotá.

Mesa, D. (2001). *El Salvador: El caso de EDUCO*. Obtenido de *Seguimiento al Taller Internacional sobre Participación y Empoderamiento para un Desarrollo Inclusivo*. The World Bank

Group: <http://www.bancomundial.org/sociedad%20civil/meza.htm>

Mesa, D., Guzmán, J. L., & De Varela, L. (Junio de 2004). *EDUCO: un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de El Salvador (1991-2003)*. Breve. Banco Mundial(51).

Ministerio de Educación. (Septiembre-Noviembre de 2007). *En El Salvador rural: Educo. Altablero(42)*. Obtenido de Altablero. El : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-137632.html>

Ministerio de Educacion & Programa EDUCO. (s.f). *15 años EDUCO*. Ministerio de Educación. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/salvador/programa_educo.pdf

Misión para la Transformación del Campo. (Octubre de 2014). Saldar la deuda histórica con el campo. *Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Obtenido de <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

Misión Social & DNP. (1997). *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*. Planeación y Desarrollo, 28(1), 47.

NYC Global Partners. (2011). *Best Practice: Closing the Achievement Gap Between Rural and Urban Schools*. New York: NYC Global Partners.

Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. R. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Posprimaria rural de Escuela Nueva*". Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales - CRECE.

Psacharopoulos. (1993). *Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: is multigrade the answer? Comparative Education*. Review, 37(3).

Ramírez, J. M., Delgado, M., Cavalli, G., & Perfetti, J. (2015). *Impacto fiscal de las recomendaciones de la misión de transformación el campo*. Bogotá.

Ramírez, J. M., Martínez-Restrepo, S., Sabogal, A., Enríquez, E., & Rodríguez, V. (2013). *Propuesta para el diseño técnico y operativo del esquema de atención del programa Jóvenes en Acción (JeA) para la zona rural*. Bogotá: Fedesarrollo.

Ramo Garzarán, R. (2011). *El nuevo espacio rural en El Salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(2).

Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar*. Merida: Universidad de los Andes.

SEDLAC (CEDLAS and The World Bank). (Junio de 2015). *Enrollment rates*.

Tieken, M. C. (2014). Why rural Schools Matter.

UNESCO. (2009). *Indicadores de la educación*. Especificaciones técnicas. UNESCO.



Compartir



FEDESARROLLO

ALIANZA

www.compartirpalabramaestra.org

Bogotá - Colombia

Marzo 2016