

**UNA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA  
CONDICIÓN DE LOS MAESTROS-AS RURALES EN CUBA Y  
COLOMBIA: UN ESTUDIO COMPARADO**

**César Augusto Vega González**

**Karol Johanna Caballero Gonzalez**

**Yeni Alejandra Londoño Vega**

**Ginna Constanza Méndez Cucaita**

**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**(UPN - CINDE)**

## RESUMEN

El siguiente artículo presenta un estudio de caso comparado de las políticas públicas relacionadas con la condición docente de los-as maestros-as rurales en Cuba y Colombia. La investigación se realiza a partir de una revisión documental con un enfoque interpretativo-crítico, que permite identificar y analizar a partir de las políticas públicas orientadas a la condición docente en la ruralidad, las diferencias y similitudes, teniendo en cuenta el contraste ideológico, político, económico y social entre los dos países. La investigación se desarrolló en el marco del macroproyecto de *Educaciones, pedagogías y desarrollos rurales*, adscrito a la línea de investigación en *Desarrollo social, comunitario y políticas públicas* de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social (UPN<sup>1</sup>-CINDE<sup>2</sup>)

**Palabras clave:** Educación rural, condición docente, políticas públicas.

## ABSTRACT

The following article presents a comparative case study of public policies related to the teaching condition of rural teachers in Cuba and Colombia. The research is conducted from a documentary review with an interpretive-critical approach, which allows to identify and analyze from the public policies oriented to the teaching condition in rural areas the differences and similarities, taking into account the ideological, political, economic and social contrast between the two countries. The research was developed in the framework of the macro project of *educations, pedagogies, and rural development*, attached to the line of research in *social development, community and public policies* of the master's degree in *educational and social development*. (UPN-CINDE)

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

<sup>2</sup> Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

## INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de nuestro trabajo investigativo pretendemos dar respuesta a la pregunta ¿Qué diferencias y similitudes se establecen entre las Políticas Públicas Educativas frente a las condiciones de los maestros-as rurales de básica y media en Cuba y Colombia?, con el objetivo de identificar diferencias y similitudes en las políticas públicas educativas que regulan las condiciones (seguridad social, salario, designación laboral, movilidad) de las y los maestros rurales de básica y media en Cuba y Colombia. De manera más explícita, esta investigación busca hacer un contraste por medio de un estudio de caso comparativo de las Políticas Públicas Educativas orientadas a la condición docente en la Ruralidad en Cuba y Colombia, a través de una revisión documental, analizada desde una perspectiva interpretativo-crítica.

Para lo anterior, se propusieron a su vez tres objetivos específicos, a saber, Reconocer los contextos históricos de Cuba y Colombia, desde los años 40, para contrastar la incidencia que tuvieron los mismos en la educación rural y en las condiciones de los maestros-as rurales; Establecer diferencias y similitudes de las políticas públicas educativas rurales entre los dos países; y, Analizar las diferencias y similitudes identificadas en las políticas públicas abordadas dentro del proceso de investigación.

Es importante mencionar que nuestro interés investigativo surge desde la preocupación por los maestros-as que se encuentran en las zonas rurales, debido a que, desde nuestra profesión y experiencia laboral, hemos identificado algunas condiciones para los docentes en las áreas urbanas, desconociendo las dinámicas a las que se enfrentan nuestros compañeros-as en la ruralidad. Además, reconociendo nuestra historia de conflicto armado y teniendo claro que éste ha afectado más a los territorios rurales, nos cuestiona saber cómo el mismo ha incidido en los procesos educativos dentro de dichos territorios, y, por ende, en el desarrollo de la labor docente y las condiciones laborales de los maestros-as rurales.

Sumado a esto, queremos resaltar que desde nuestras profesiones hemos tenido la oportunidad de compartir espacios con personas provenientes de zonas rurales, quienes han llegado a la ciudad llenos de experiencias, vivencias, tristezas, preocupaciones, miedos y dolor, a causa del desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado que nos ha golpeado como sociedad por más de sesenta años, lo cual nos motiva a investigar cómo se desarrolla la educación rural en nuestro contexto para así poder establecer una comparación con lo que ocurre en otros países de América Latina, que también tienen su propia historia, con el fin de poder compartir sentires o incluso tener en cuenta sus experiencias para resignificar las nuestras.

Sin embargo, abordar las condiciones de los maestros-as en todos los países de América Latina no es tarea fácil, por lo cual decidimos enfocarnos en un país que, según su contexto histórico, se destaca por su historia revolucionaria, porque asume un camino ideológico distinto al de Colombia y además por la importancia que le otorga a la educación. Estas son algunas de las razones que nos interpelan y nos llevan a indagar acerca de cómo esta historia ha incidido en todos los ámbitos de la sociedad cubana, entre ellos el educativo, que se constituye en nuestro interés investigativo puesto que aborda el maestro-a y las condiciones del mismo.

También consideramos importante mencionar que quisimos reconocer las condiciones de los maestros-as en América Latina, delimitándolo a dos países: Colombia y Cuba, teniendo en cuenta sus contextos históricos. Esto, luego de hacer una revisión documental a partir de la cual encontramos interesante el proceso revolucionario que tuvo Cuba con la instauración de la ideología socialista y su gobierno revolucionario, así como su incidencia en la educación rural y en las políticas públicas que allí se instituyen. Con ello, pretendemos entonces hacer una comparación con Colombia, su ideología capitalista y su forma de incidir en las políticas públicas con respecto a las condiciones de los maestros-as en las ruralidades.

## **METODOLOGÍA**

Nuestro ejercicio investigativo consiste en un estudio de caso comparado a través de una revisión documental, para el cual, se abordaron veinticinco investigaciones y de reflexión teórica de carácter internacional y once de representación nacional, que abordan el tema de las ruralidades en América Latina.

Dado que el universo investigativo pensado regionalmente en América Latina, desbordaba los tiempos previstos para la presentación del informe de investigación en el Programa de Maestría, procedimos a delimitar a cuatro países: Cuba, Colombia, Chile y Paraguay, a partir de lo cual alcanzamos a hacer revisión de quince documentos, entre trabajos de investigación, artículos, tesis y libros, tomados de diferentes fuentes en repositorios de universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Universidad Pedagógica Nacional, FLACSO, CLACSO, Compartir Palabra Maestra, Otras Voces en Educación; trabajo que nos permitió continuar con la configuración y delimitación de nuestra temática de investigación y un recorte más en cuanto a los casos a comparar, de manera que se lograra mayor alcance analítico.

Este transitar decisorio nos condujo a la selección de los casos, que tras uno de los criterios que define este tipo de investigación, como es el contraste, en términos de similitudes y diferencias, lo cual conlleva a la comparación, optamos por Cuba y Colombia, que como ya se mencionó, difieren ideológicamente, y por ende, partimos del supuesto de una organización y administración política, económica y social diferencial entre los dos países, con referencia a nuestro interés investigativo, ya mencionado y justificado también, como es el de las políticas públicas orientadas a la condición docente en la ruralidad.

En este sentido y en consonancia con lo planteado por Neiman y Quaranta (s.f.), “los diseños de estudios de casos se basan en la lógica de la replicación y de la

comparación de sus hallazgos y resultados” (p. 225). También, de acuerdo a lo planteado por Yin (1994), con respecto a que,

La lógica subyacente en la utilización de estudios de caso múltiples es la misma. Cada caso debe ser cuidadosamente seleccionado de manera tal que (a) pueda predecir resultados similares, por lo que constituye una replicación literal, o (b) produzca resultados contrastantes, pero por razones predecibles, constituyendo una replicación teórica (p. 46).

De la misma manera, asumimos el estudio de caso comparativo como un método de investigación que permitió establecer diferencias y semejanzas entre las categorías de análisis emergentes de la revisión documental que, para este ejercicio investigativo, están relacionadas con las políticas públicas frente a la condición de los maestros-as rurales en los casos de Cuba y Colombia, las cuales fueron analizadas desde la comparación, como punto clave a desarrollar dentro de este tipo de metodología.

Entonces, reconocemos que implementar el estudio de caso comparativo como estrategia metodológica, contribuye con definir y comprender los fenómenos a comparar teniendo en cuenta el problema de investigación, destacando aquello que no se conoce a partir de lo ya conocido, generando nuevos conocimientos. Igualmente, aplicar un estudio de caso comparativo, permite a los investigadores-as reconocer, como estrategia más adecuada, la comparación, para lograr alcanzar la finalidad de la investigación, sistematizando la información, caracterizando diferencias y similitudes de los casos comparados.

Por su parte, la opción epistemológica, dada la postura asumida desde la Línea de Investigación en *Desarrollo social, comunitario y políticas públicas*, a la que nos adscribimos como estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social (UPN-CINDE), se asume desde una postura crítica y por tratarse de un estudio comparativo de caso desde una revisión documental; en coherencia, optamos por un enfoque hermenéutico que diera lugar a un análisis interpretativo-crítico, que respondiera más que a una formulación teórica basada en los hallazgos, a una

reflexión crítica de los mismos; sin desconocer la importancia de la primera, pero reconociendo la necesidad imperante de la segunda.

Con estos presupuestos y basados en la distinción que la teoría Habermasiana (1982), sobre los intereses directores del conocimiento, a saber: técnico, práctico y emancipatorio; encontramos sugerente y pertinente, analizar la información obtenida de la revisión documental y organizada cronológicamente y por categorías inductivas, desde lo propio del paradigma hermenéutico, que refiere al interés práctico, como es comprender e interpretar, pero a su vez, analizar con la finalidad de emancipar, esto es, develar, mostrar lo no visto y decir lo no dicho, en aras de las oportunidades de cambio y transformación social a las que está llamada la investigación social en tanto refiere a un interés emancipatorio, sobre todo si se asume desde una perspectiva cualitativa de la investigación social y educativa, como desde la que enunciamos este ejercicio investigativo.

De acuerdo a esta perspectiva epistemológica, los referentes teóricos a la luz de los cuales se realizaron los análisis fueron el pedagogo latinoamericano Paulo Freire y el pedagogo crítico y cultural estadounidense Henry Giroux, para quienes el centro de sus reflexiones y producciones versa sobre la educación y la pedagogía desde una postura crítica, emancipatoria, liberadora y transformadora; fundamentalmente frente a la educación bancaria, para el caso de Freire, y las pedagogías tradicionales, para el caso de Giroux.

Estos autores a su vez son reconocidos por trabajos altamente reflexivos sobre la figura docente, no solo en relación con el quehacer pedagógico en aula y la esencia política del profesor-a como trabajador de la cultura, sino también con respecto a las condiciones de reconocimiento y valoración social y laboral por su oficio. Estos abordajes destacan a lo largo de su obra, pero en *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2008) y *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Giroux, 1990), son más explícitos aún.

En *Cartas a quien pretende enseñar*, cuyo título original en las ediciones de 1993 a 2002, fue *Maestra sí, tía no: cartas a quien pretende enseñar*, tanto en la

introducción, como en el primer apartado, a saber, Primeras palabras: maestra-tía: la trampa; en el que invita a pensar y a asumir la docencia desde la profesionalización, legitimación de los derechos laborales y accionar político a través de la organización colectiva. Adicionalmente en este texto, Freire hace referencia a lo que él denomina *paquetes educativos*, refiriéndose a las políticas educativas de corte neoliberal, que empezaban a materializarse en las reformas educativas durante la década del noventa y que se caracterizaron por una perspectiva empresarial de la educación, en la que prima la competencia por sobre el aprendizaje; el servicio educativo se antepone al derecho y el educador pasa de enseñar a ser un operador del currículo a quien le desprofesionaliza y se le despolitiza. Lo primero, bajo el supuesto que todo profesional requiere tan solo el conocimiento disciplinar desconociendo el saber pedagógico, y lo segundo, la despolitización, desvirtuando toda forma de organización y acción colectiva en procura de la calidad educativa y la dignificación docente.

Por su parte, el apartado de la segunda sección del texto de Giroux, *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, a saber, *Los profesores como intelectuales transformativos*, presenta también una reacción crítica, frente a la reforma educativa de corte neoconservador gestada en Estados Unidos por Reagan y Bush, en la que se limita la autonomía intelectual de los profesores, desvirtuando su lugar social como trabajadores de la cultura; así como la escuela, poniéndola en un lugar burocrático al servicio y en función del proyecto político de la libre competencia y libre mercado por sobre la enseñanza y el aprendizaje de los bienes y saberes culturales.

Con estos presupuestos, presentamos a continuación una muestra sucinta de tres trabajos que hicieron parte de la revisión documental realizada y que aportaron contundentemente a nuestra investigación.

En primera instancia queremos acudir a las investigadoras Bautista y González (2019) quienes realizan un estudio para la Fundación Compartir en Colombia, en su Resumen Ejecutivo, “Docencia Rural en Colombia: educar para la paz en medio

del conflicto armado”, muestran la figura del maestro como eje principal en calidad educativa de las zonas rurales, las cuales han sido las más afectadas por la pobreza y la violencia, factores causados por el conflicto armado en el país. Los y las docentes juegan un rol muy importante al tener la capacidad de transformar por medio de su labor. El documento busca visibilizar las voces de los maestros-as en la ruralidad, así como una mejora en la formación docente rural que aporte a su vez a la paz.

El estudio estuvo relacionado con las condiciones docentes, estas comprenden la formación de los maestros-as, su permanencia en la carrera y los establecimientos donde laboran. De la misma manera, el estudio se centra en las zonas con alto grado de pobreza y afectadas por el conflicto armado, factores que han sido causados por el abandono del estado. Por su parte, dentro de las regiones se focalizaron 170 municipios que hicieron parte de los programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) incluido en el decreto 893 de 2017. Este contiene un acuerdo entre el Gobierno y las FARC-EP para la construcción de una paz estable y duradera.

Según el DANE en el 2017 el 5% del territorio nacional es rural y allí habita el 15.1% de la población, que, aunque merece la misma atención de aquellos que viven en zonas urbanas, los índices de pobreza demuestran lo contrario. A esto se suma el conflicto armado que ha golpeado al país por décadas, puesto que como mencionan Bautista & González (2019),

En relación con la distribución demográfica de la victimización como consecuencia del conflicto armado en Colombia, se encuentra que el 63,1% de las víctimas de las modalidades de violencia documentadas por el Observatorio de Memoria y Conflicto (CNMH) fueron violentadas en el área rural, mientras que el 36,9% lo fueron en las cabeceras municipales (p. 10).

No obstante es importante mencionar a los niños-as y adolescentes, que como actores principales en la educación rural, no han recibido las condiciones óptimas para sus procesos de enseñanza, en este punto se responsabiliza en gran parte al

sistema educativo del país por su abandono, que solo deja como consecuencia poder al conflicto armado, mal manejo de los recursos destinados a la educación, políticas educativas que invisibilizan a las poblaciones rurales, inequidad social y educativa que conllevan a ampliar aún más la brecha de lo rural con otros territorios.

Estos aspectos afectan de manera significativa a los maestros-as que, si bien acceden a la carrera docente por medio del concurso de méritos para el ingreso al sistema, este no acobija a todos, puesto que existe una exclusión a los etnoeducadores, quienes no se ubican dentro de ninguno de los dos estatutos existentes en el país, impidiéndoles que adquieran derechos de carrera.

La estabilidad de los docentes en la ruralidad se pone en duda al presentar un 23% de los profes en vacancia provisional, es decir, su contrato puede terminar en cualquier momento. Respecto a la formación docente se presenta que los maestros-as rurales del decreto 2277 reflejan niveles de educación más altos mientras que en el decreto 1278 se destacan los normalistas. Por su lado en las pruebas Saber Pro, sobresalen los profesionales no licenciados.

Respecto al salario se observa gran incidencia en el monto para aquellos maestros que tienen alianzas políticas y que han sido ubicados por las mismas, pero solo por el periodo de gobierno. Sin embargo, debe saberse que no todos acceden a estas formas, por lo que, si no están vinculados oficialmente, se pone en juego su permanencia, por tal motivo, las investigadoras proponen unos factores que podrían resolver este asunto: calidad de vida en territorio, relación con la comunidad y el territorio, condiciones salariales, apoyo y acompañamiento a la labor docente y labor docente en el aula y en los establecimientos educativos.

El resumen del estudio cierra con lo que podría creerse una obviedad, pero en realidad es un problema al cual no se le ha dado solución, este consta del mejoramiento de la calidad educativa por medio del cierre de brechas sociales y educativas entre la población urbana y rural, por tanto, las investigadoras proponen un desarrollo profesional de los docentes, quienes requieren políticas de

orden nacional y territorial. Entre ellas están: una mejora en los procesos de formación inicial, en servicio y posgradual. Teniendo en cuenta que los docentes también son víctimas del conflicto armado, se debe velar por su protección y por su oportuna atención psicosocial. Por último, se encuentra la elaboración de un plan de reconocimientos e incentivos específico para ellos.

Respecto a las condiciones de los maestros-as y dentro del marco de la celebración del maestro en Cuba, el medio de prensa digital Cubanet hizo una publicación llamada “Maestros en crisis y crisis de maestros”, la cual referenciamos, principalmente por tratar uno de los temas primordiales de nuestra investigación, “la condición docente” y aunque nuestro interés investigativo está dirigido a los maestros rurales, en la investigación hemos podido observar que en Cuba las condiciones de los mismos no difieren entre lo urbano y lo rural.

El encabezado del artículo se muestra contundente al expresar que, aunque La Revolución en la isla logró alfabetizar a miles de jóvenes, esta no ha solventado la falta de profesores a quienes han explotado y empobrecido. Pero ¿A qué se debe el señalamiento?, Durante años ha venido aumentando el déficit de maestros-as a nivel nacional, incluso algunas otras publicaciones han mencionado déficit en provincias específicas, a ellas se suman otras que dan número exacto de los profesores faltantes. Para resolver el asunto el Ministerio de Educación ha optado por contratar estudiantes universitarios y docentes de otras provincias.

Una de las causas que se identifica en el artículo son las desfavorables condiciones de los y las maestras cubanas, puesto que las políticas implementadas por el Gobierno no están precisamente dirigidas a ellos y las que los mencionan parece no favorecerlos, esto respaldado en la eliminación del pago por los años de servicio en 2021, (Es decir, a los maestros-as ya no se les pagará según la antigüedad sino por su desempeño). Entre otras decisiones se prohíbe dar clases particulares mientras trabajen con el estado.

Otras condiciones están vinculadas con los bajos salarios, la inflación y el exceso de trabajo, estos factores han provocado la no permanencia en el sistema, esto con

el fin de poderse dedicar a otras labores o incluso irse del país. Finalmente, el texto refiere que el déficit no solo es de docentes sino también en las matrículas de estudiantes de carreras pedagógicas.

Por último, presentamos como referente a Brumat (2011) quien en su artículo *“Maestros Rurales: Condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”* nos muestra los resultados de una investigación realizada en tres escuelas primarias rurales de Argentina. Aunque la investigación no se desarrolla en Colombia y en Cuba, esta se da en la ruralidad y se ubica en América Latina, lo que permite que de alguna u otra manera pertenezcamos a contextos similares. La autora inicia con un acercamiento a la vida cotidiana de las escuelas rurales, donde busca identificar características relacionadas al maestro, respecto a sus condiciones y su labor.

En este artículo nos enfocaremos en el numeral 3, “Escuelas y condiciones de trabajo docente en el medio rural”. Para este apartado la autora inicia aclarando que las zonas rurales se caracterizan por su difícil acceso, debido a que las vías no se encuentran en asfalto, por el contrario, el terreno es inestable y muchas veces se dificulta aún más por el clima, los maestros no son de estas comunidades por lo que deben vivir en la escuela y los fines de semana dirigirse a sus casas, se les asigna un carro para su desplazamiento. Ya en la escuela se enfrentan a que no tiene agua potable, la energía eléctrica es limitada y no permite la utilización óptima de algunos recursos que la requieren, ya que se obtiene por medio de paneles solares. Hay solo un docente por escuela, es decir, debe atender a todos los grados.

Antes de pasar a las conclusiones del artículo es importante mencionar que, aunque el desplazamiento de los maestros implica una distancia considerable puesto que no pertenecen al territorio, se les otorga un carro no solo para transportarse sino para transportar los recursos, consideramos que este es un aspecto positivo frente a la condición de movilidad que nosotros proponemos. Por otro lado, nos cuestionamos acerca de la carga académica y suponemos que debe

ser alta a razón de que solo hay un maestro-a por escuela. Respecto a la seguridad social nos genera inquietud la salud de los maestros-as en la ruralidad, puesto que notamos que pasan mucho tiempo fuera de su hogar, y desconocemos como esto los pueda afectar, o si por el contrario les afecta dejar la comunidad con quien pasan la mayor cantidad de tiempo, Por otra parte, el artículo no menciona nada relacionado con el salario.

En el numeral 6, “Reflexiones al cierre...” una de las conclusiones más aportantes para nuestro trabajo investigativo se sitúa en como la autora destaca el lugar que le ha dado el gobierno a la Educación Rural en las Políticas Educativas, así como, las decisiones que tienen en cuenta los programas de formación docente, lo cual no se presentaba en el pasado.

Valga referir en este punto, tal y como se presenta a continuación en la Tabla 1., el esquema diseñado para la organización de la información, y la organización de esta en la matriz de análisis (Anexo 1. Matriz de análisis).

**Tabla 1**

*Matriz de análisis de información*

Título	Referencia	Resumen o ideas principales	Palabras clave	Problema	Objetivo	Perspectiva teórica	Metodología	Conclusiones	Bibliografía destacada	Observaciones	Análisis de la información
Nombre del texto	Bibliografía enlace	RAE o Abstrac		Descripción pregunta problema	General o específico que apunte directamente al tema	Desde los autores, tendencias o corrientes	Epistemológico y tipo de investigación. Hermenéutica, crítica o documental	Síntesis de conclusiones que se aplican al tema	Autores que más se citan	Perspectivas del lector frente al texto	Análisis de lector

Fuente. Propia

## RESULTADOS

### Contextos sociopolíticos de los casos Cuba y Colombia

Para dar inicio a esta subcategoría se debe tener en cuenta que los dos países se vieron envueltos en cambios políticos que tuvieron como consecuencia diferentes

conflictos en el periodo de 1940 y 1991, por ejemplo en Cuba, hacia 1940 se elige al militar Fulgencio Batista como presidente de la isla quien estuvo en el poder hasta 1944, cuyo gobierno se caracterizó, inicialmente por aprobar una nueva constitución el 10 de octubre de 1940 en la que se admitía la intervención del gobierno de Estados Unidos en la economía Cubana. Durante su mandato, en el ámbito educativo se evidenciaron casos de corrupción por parte de algunos funcionarios que conformaban el Ministerio de Educación, entre ellos se destacan la pérdida de recursos económicos destinados a la educación oficial y a la asignación de cargos en el mismo sector, como consecuencia de ello, baja la calidad de la escuela oficial y la escuela privada toma el liderazgo en la calidad educativa.

Así mismo, en el sector rural no se evidenciaban condiciones óptimas para el buen desarrollo de la educación por lo que los maestros-as preferían trabajar en zonas urbanas, sumado a esto las familias se vieron obligadas a que sus hijos generaran recursos económicos para contribuir con las necesidades del hogar. Según De la Torre en su texto Historia de la Enseñanza en Cuba, señala que:

Otro de los males de que adoleció la educación pública primaria en Cuba fue la concentración de las escuelas en las áreas urbanas, pues los maestros preferían trabajar y vivir en las ciudades. Como consecuencia de esto, siempre hubo grandes áreas del campesinado cubano donde los niños carecían de escuelas, aparte de que muchas veces los padres campesinos necesitaban que sus hijos trabajaran y recibieran algún ingreso, a fin de proveer a las necesidades de la familia (de la Torre, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que para la época aumentó la deserción escolar en Cuba a falta de recursos destinados para las escuelas rurales, esto conllevó a que los índices de analfabetismo aumentaran en la isla.

Por su parte, en Colombia durante el gobierno de Eduardo Santos comprendido entre 1938 y 1942 se dieron ciertas determinaciones frente a la educación por parte del gobierno, por ejemplo, en acompañamiento del ministro de educación de la época German Arciniegas, se establece por medio del decreto 1478 de 1942 para la educación primaria, que los maestros-as debían cumplir una serie de obligaciones, entre ellas, implementar una prueba que garantizara la promoción de los

estudiantes al siguiente grado, seguir los programas del ministerio de educación, etc. También les fueron otorgadas garantías tales como, el pago de las vacaciones y el sueldo mínimo fijado por ley, en el caso de maternidad realizar el pago a quien hiciera el reemplazo, entre otras disposiciones. En términos generales se podría decir que Santos era empático con la educación puesto que “creía en la necesidad de fortalecer los establecimientos de enseñanza” (Gómez, 2017, párr. 10), desde su liberalismo creía en la libertad de expresión, por tanto, no estaba de acuerdo con el adoctrinamiento en la enseñanza, por ejemplo, no compartía la educación confesional y la incidencia de la iglesia en la escuela.

Posterior a ello, el periodo entre 1946 hasta 1958 se conoce como “La Violencia”, inicia con las diferencias políticas entre el partido Conservador y el partido Liberal, las cuales no solo se representaron en ideas contrarias sino en actos violentos de toda connotación. Tal como se menciona en el documento “¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad” del Centro de Memoria Histórica:

La confrontación política bipartidista se radicalizó y se degradó a tal punto que las agrupaciones armadas cometieron masacres, actos violentos con sevicia, crímenes sexuales, despojo de bienes y otros hechos violentos con los cuales “castigaban” al adversario. Rituales macabros, como el descuartizamiento de hombres vivos, las exhibiciones de cabezas cortadas y la dispersión de partes de cuerpos por los caminos rurales, que aún perviven en la memoria de la población colombiana (p. 112).

La educación durante este periodo estaba marcada por las políticas conservadoras en las cuales la iglesia tenía un papel muy importante en los procesos de enseñanza, tal como se menciona en el libro “Historia de Colombia” del Ministerio de Cultura (2016) en su capítulo 11. Cabe destacar que, durante el gobierno de Laureano Gómez en 1950 y 1951, se implementó una “recristianización de la enseñanza”, a partir de la cual se buscaba rescatar los valores cristianos y abolir pensamientos contrarios a las ideologías conservadoras, esto conllevó al despido de los maestros liberales. Durante los años siguientes, la educación seguía presentando declives, puesto que un gran porcentaje de la población no sabía leer

ni escribir, además el acceso a la misma era limitado en las zonas rurales ya que los recursos solo llegaban a las escuelas de las cabeceras municipales (Hurtado, 2012).

La incidencia de las formas de gobierno en Cuba en los años 40 y Colombia en los años 50, con respecto a las dinámicas educativas, no fue un aspecto positivo para ninguno de los dos países. Una similitud encontrada, fueron los altos índices de analfabetismo, que se presentaba de la misma manera en Colombia por la falta de recursos y en Cuba debido a la poca cobertura y a la necesidad económica de las familias campesinas, las cuales muchas veces optaban por enviar a sus hijos a trabajar para generar ingresos. Una diferencia, está relacionada con la corrupción vinculada a la pérdida de dineros para la educación y asignación de cargos en el Ministerio de Educación en Cuba durante el mandato de Batista, mientras que, en Colombia, Santos mostraba su apoyo a la educación y a las políticas establecidas por el gobierno anterior acerca de la formación docente y avances en la Escuela Normal Superior.

Por otro lado, durante el periodo de dictadura del militar Fulgencio Batista entre 1952 y 1959, quien regresa a su mandato después de realizar un golpe de estado, la situación en Cuba se tornó más violenta y represiva hacia la población que no compartía sus políticas de mandato, respaldadas por leyes y estatutos que obligaban a la obediencia civil. Este régimen conllevaba a Cuba a la pobreza e inequidad. Durante este periodo, emergen diferentes guerrillas que hacen oposición a las ideologías de esta, entre las cuales se encontraba el Movimiento Guerrillero Izquierdista Cubano llamado “Movimiento 26 de Julio”, encabezado por Fidel Castro, quien en alianza con Ernesto “Che” Guevara derrocan la dictadura militar en el año de 1959, instaurando el Gobierno Revolucionario en Cuba.

Para este mismo periodo en Colombia, hacia 1958, un año antes de la instauración del Gobierno Revolucionario en Cuba, se estableció un acuerdo denominado “El Frente Nacional” entre 1958 y 1974, a partir del cual los partidos políticos, Liberal y Conservador, se dividían el mandato del estado en periodos de tiempo. Este acuerdo se dio justo al año siguiente de finalizar la etapa de gobierno

de Gustavo Rojas Pinilla en 1957. Quien llegó a la presidencia como consecuencia de un golpe militar en 1953.

La conformación del Frente Nacional, si bien conllevó a que la violencia entre Liberales y Conservadores disminuyera, acrecentó el inconformismo de la sociedad, al sentirse presionados por pertenecer a uno de los dos partidos políticos, así no estuvieran de acuerdo con algunas de sus ideologías, este motivo conllevó a Rojas Pinilla en 1970 a lanzarse a la presidencia una segunda vez el “19 de abril, en la que obtuvo el 39 % de los votos, frente al 40.6 % de sufragios que alcanzó Misael Pastrana, en medio de reclamos sobre fraude electoral.”(senalmemoria, s.f.). Este acontecimiento motivó el accionar de la guerrilla urbana llamada Movimiento 19 de abril (M-19) en 1974, bajo el ideal social democrático. Su desmovilización se dio en 1990 dando paso a la consolidación de un partido político llamado Alianza democrática M-19, que propone como candidato presidencial a uno de los fundadores del M-19, Carlos Pizarro, quien fue asesinado en el mismo año, no obstante el partido continuó “con el apoyo a la puesta en marcha de una Asamblea Nacional Constituyente y la concepción y proclamación de la Constitución de 1991” (Valencia, 2022, párr. 1).

Dentro de la constitución, se propone para el ámbito educativo, la divulgación de la constitución, la enseñanza de prácticas democráticas y participación ciudadana en instituciones educativas oficiales y privadas. De igual forma se establece la educación como un derecho y un servicio público para todos los habitantes del territorio colombiano y gratuito para los colegios oficiales.

Por otra parte, en Cuba, durante el periodo de 1963 a 1969, se implementa un programa de Desarrollo Económico y Social, el cuál pretendía aumentar la inversión para favorecer a la población desempleada, dicha inversión se realizaría en áreas como nutrición, asistencia médica, educación, seguridad social, ayuda social, deporte y recreación, cultura y vivienda.

Cuba se caracterizaba por ser uno de los países que más invertía parte del Producto Interno Bruto en educación (12.8%), en consonancia con la Red

Educativa Mundial (2020), “La cifra, sin embargo, data de 2010, y para años posteriores el Banco Mundial no reporta el indicador cubano. Cuba reportó puntualmente la dimensión de su gasto educativo de 1998 a 2010, y luego dejó de hacerlo.” Hacia 1958, el analfabetismo alcanzó el 23% del total de la población cubana y para los años 80 estos índices bajaron al 0%, además, en la educación primaria se ve un aumento en la participación estudiantil, ya que en 1958 era del 50% y en el 2006 alcanza el 100%, lo mismo ocurre con la secundaria, pues aumentó considerablemente la participación estudiantil de un 8.9% a un 90%, de la misma manera, la participación de estudiantes universitarios alcanza un aumento de 15.000 estudiantes en 1958 a 658.134 para el año 2007, evidenciando un aumento en la matrícula universitaria del 80%, el porcentaje más alto de estudiantes en toda Latinoamérica (Meneses, 2019).

A partir de lo anterior, creemos posible establecer una gran diferencia entre las formas de gobierno entre los dos países, ya que mientras en Cuba los índices de analfabetismo empiezan a disminuir hasta llegar a 0% con la llegada del gobierno de la Revolución, en 1959 ya existe el acuerdo llamado frente nacional en Colombia, el cual incide de manera alterna en la educación, dependiendo el partido político que gobernará y a las políticas que impondrá.

### **Educación rural**

Las zonas rurales son aquellas áreas que se encuentran fuera del perímetro urbano. En Colombia, el DANE muestra en el censo nacional agropecuario del 2014 que el 94% del territorio nacional es rural y que allí vive el 32% de la población, sin embargo, es la más abandonada por el estado, lo anterior debido a que se evidencia una gran brecha en comparación con lo urbano en diferentes ámbitos, uno de ellos es la educación.

Existen zonas rurales que cuentan con un solo docente, por lo cual existen las aulas multigrado que consisten en unir en una sola aula estudiantes de diferentes edades y los diferentes grados de básica primaria. La infraestructura es improvisada en algunos casos y en otros se encuentra en muy mal estado, poniendo

en riesgo tanto a los estudiantes como a los docentes. Existen políticas públicas por medio de las cuales se regula la educación rural en nuestro país, pero al parecer no se lleva a cabo el cumplimiento de estos estatutos, lo que afecta en gran medida a la población, dado que el acceso a la educación es limitado y no solo por el incumplimiento del Estado o por los aspectos ya mencionados, sino además por el conflicto armado que ha golpeado principalmente a las zonas rurales, este aspecto afecta a las familias ya que sufren desplazamiento forzado, lo que con otras dificultades impide la continuidad de los niños-as y jóvenes en su escolaridad. A esto se suma la descontextualización de los currículos, los cuales están pensados para los contextos urbanos.

En concordancia con Arias (2017), las poblaciones rurales como campesinos, indígenas y afrodescendientes tienen una forma diferente, incluso entre ellos mismos de percibir el mundo, puesto que, sus costumbres y estructuras sociales son pertenecientes al territorio al cual habitan, incluso su lenguaje nativo no se tiene en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje; no hay capacitaciones pertinentes para el trabajo que se desempeña en el campo, de igual manera las condiciones laborales no son óptimas, la pobreza es una de las características más generalizadas, así como los embarazos a temprana edad y el analfabetismo está presente en el 12.6% de la población rural colombiana a 2014 (MEN, 2018).

Una consecuencia que deja los aspectos mencionados está relacionada con la migración de los jóvenes rurales a las ciudades en busca de oportunidades. Los intentos de mejora en la estructura educativa rural se presentan con cada gobierno, quien con su gabinete realiza modificaciones en las políticas públicas educativas rurales, sin embargo, parece solo ser un acto protocolario dejando como consecuencia que la implementación de dichas políticas no haya sido exitosa.

Es importante mencionar que la educación rural no se puede proponer como un factor aislado, puesto que va de la mano con la sostenibilidad que se proporciona a las familias para que sus niños-as y jóvenes tengan acceso a la misma. Al respecto,

el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el documento, *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, menciona que,

La información disponible muestra que el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación. Esta circunstancia incide negativamente en el bienestar de la población en lo concerniente al acceso a los bienes públicos sociales y, por tanto, en el grado de inclusión del que disfrutaban el resto de los colombianos (p. 4).

Para el caso de Cuba, en el sector rural y en las zonas más vulneradas de las ciudades, antes de la revolución, la educación se basaba en un modelo pedagógico estadounidense que se implementó hasta el año de 1958. En este periodo “la educación estaba caracterizada por la subordinación y el sometimiento de los intereses de los explotadores y gobiernos títeres de turno”, según Mulet (s.f.). Además, esta se dirigía a los hijos de las familias que no tenían dinero para pagar educación privada.

Con la instauración del gobierno revolucionario desde 1959, se crean más escuelas rurales reduciendo las brechas de desigualdad entre las zonas urbanas y rurales, y apostando a un sistema nacional educacional diferente en la que el campesinado constituye la población principal a la que este sistema se dirige. Al respecto Mulet refiere que:

Al triunfar la Revolución Socialista en enero de 1959, se abre una nueva etapa. Se inicia el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y con él la Revolución Educativa. Las escuelas pasan a manos del pueblo, y se crean aproximadamente ocho mil aulas rurales. A partir de ese momento los niños de las zonas rurales gozan de las mismas posibilidades educacionales que los que viven en zonas urbanas (Mulet, s.f.).

A partir de la creación de nuevas aulas rurales, la formación de nuevos maestros-as fue necesaria para suplir la demanda de los estudiantes matriculados en las zonas rurales, ya que estos tendrían a cargo aulas multigrado que se reorganizaron a fin de cubrir las necesidades educativas de los niños-as

independientemente del grado y la edad. También se elaboraron unos “tabloides rurales” que facilitaban la planeación de actividades orientadas a los estudiantes. En el marco de la revolución educativa a mediados del año 1975 se mejoran cada vez más las condiciones tanto para los maestros-as como para los estudiantes, es decir que, mejoran las condiciones para la educación rural en Cuba en relación con la formación docente y la inclusión de nuevos programas al currículo.

Teniendo en cuenta lo anterior surge el siguiente cuestionamiento, ¿Cómo incide la presencia del estado en los territorios rurales? Es evidente que, en Colombia, la educación rural no ha sido prioridad para el estado, lo que ha desencadenado múltiples formas de violencia en dichos territorios afectando directamente las escuelas y toda la comunidad educativa, mientras que en Cuba, en el marco de la revolución educativa se prioriza la educación rural, así como se mencionaba anteriormente la construcción de escuelas rurales en estos territorios, permitió ampliar la cobertura de estudiantes y así mismo de docentes, generando una equidad con la cobertura en zonas urbanas y conllevando a la educación como uno de los principales ejes para el estado.

### **Política educativa en relación con la condición docente**

Como categoría de análisis de nuestro proceso de investigación, mencionamos, en primera medida, la condición docente, no sin antes hacer énfasis en que retomamos el rol del maestro-a desde la mirada que propone Henry Giroux (1990), en tanto lo apropia como intelectual transformador que debe ser partícipe de las decisiones que se tomen a la hora de hacer reformas educativas dentro de las cuales se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento para construir y enriquecer las mismas, ya que solamente se han convertido en “objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (p. 171).

Por consiguiente, en cuanto a las condiciones de los maestros-as en términos de seguridad social, salario, designación laboral y movilidad, decidimos adoptar la

postura e interpretación que realiza Bonilla (2021), sobre el conjunto de recomendaciones que nos brindan La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) 1966, para el caso de la situación de las y los docentes de educación inicial, primaria y secundaria y 1977 para maestros-as de educación superior, organismos que, definen derechos y responsabilidades de los-as educadores-as y constituyen el marco de referencia para los gobiernos empleadores, sindicatos, y gremios docentes e instancias de investigación (p.5), y que son recopiladas por Bonilla en el Informe de Coyuntura en América II: Docentes.

Con estos referentes, entendemos que las condiciones de los maestros-as a nivel de América Latina han venido en decadencia a lo largo de la historia, debido a las políticas que instauran los gobiernos neoliberales, razones que han conllevado a que, históricamente, las organizaciones de maestros-as, sindicatos y magisterios se vean en la obligación de liderar luchas y resistencias en pro de reivindicar la labor docente. No obstante, como consecuencia de dichas luchas, los diferentes gremios y sindicatos se han logrado fortalecer y continuar exigiendo que se cumpla con las condiciones adecuadas de trabajo ya que de éstas también depende un apropiado ejercicio educativo. En el mismo sentido, Bonilla (2021) menciona que,

La ofensiva neoliberal actual sobre la formación profesional de los y las educadoras es en realidad una operación política y económica que pretende afectar la estabilidad docente para asaltar los presupuestos públicos destinados a salarios docentes y desviarlos hacia negocios con las grandes corporaciones tecnológicas (p.8).

Lo anterior da cuenta de las diferentes problemáticas a las cuales se deben enfrentar los maestros-as tanto desde su formación como durante el desarrollo de su labor, no solamente en las zonas urbanas sino rurales, no obstante, se ven mucho más afectados los maestros-as de éstas últimas zonas debido a las dinámicas cambiantes de los territorios. Por otra parte, con respecto a la designación laboral, Bonilla (2021) refiere que,

En algunos países esto se desarrolla con la tipificación de horas remuneradas y/o trabajo administrativo; en otros sólo se remuneran las

horas de trabajo en el aula con estudiantes, aunque se exige el cumplimiento de las otras labores, lo cual deviene en el surgimiento de trabajo no remunerado en la labor docente. En esta área se muestra una reminiscencia paradigmática, jurídica y cultural del trabajo feudal no remunerado bajo las premisas de “vocación”, “apostolado” y “compromiso social (p. 9).

Situación que pretendemos desarrollar durante los análisis emergentes de las lecturas de las políticas públicas tanto para Colombia como para Cuba en el apartado correspondiente. Sin embargo, cabe mencionar que la afirmación de Bonilla no se aleja mucho de la realidad, pues desde nuestras experiencias, hemos podido evidenciar que la designación laboral no guarda mucha relación con la asignación salarial de las y los maestros-as tanto en las zonas rurales como urbanas.

Análogamente, al hacer referencia a la asignación salarial, como otra de las condiciones abordadas dentro de nuestro ejercicio de investigación, coincidimos con Bonilla, cuando menciona que las decisiones de la asignación salarial de los maestros-as no debe dejarse solamente en manos de los gobernantes, quienes establecen los límites y parámetros, sino que para la toma de esta decisión, que conlleve a “un nivel de vida satisfactorio” los criterios se deben estar relacionados con “la inflación, el costo de la canasta básica, número de salarios mínimos, entre otros aspectos; algo que en algunos países y lugares ya se está logrando” (Bonilla, 2001, p. 12).

Con respeto a la seguridad social, las recomendaciones de la UNESCO y la OIT, en el capítulo XXI numerales 133 y 134, refieren que al maestro se le debe reconocer el tiempo que labora después de su periodo alcanzado para la jubilación por medio de una pensión complementaria, teniendo en cuenta los años de servicio prestado (p. 12). No obstante, con respecto a la propuesta que hace la UNESCO y la OIT, Bonilla (2021), menciona que es muy importante buscar espacios de articulación de una estrategia regional en ese sentido, en el marco de la actual ofensiva del capital contra el sistema de jubilaciones y pensiones. (p.13). Es decir

que, se torna fundamental establecer diálogos con los entes correspondientes en pro de que se garantice el derecho a la pensión y la salud tanto durante la prestación del servicio laboral, como luego de pensionarse, con el fin que el proceso sea lo más transparente posible. En consecuencia, las condiciones laborales para los maestros-as constituyen un derecho fundamental dentro del ejercicio docente, con el fin de que éstos cuenten con las garantías necesarias para desarrollar su labor de la mejor manera y así contribuir con garantizar el derecho a la educación de las sociedades.

Para ahondar esta categoría que nos refleja el ideal de cómo deberían ser las condiciones de los docentes en América Latina optamos como principal exponente por el Doctor en Ciencias Pedagógicas Luis Bonilla Molina quien desde el Centro Internacional de Investigaciones Otras Voces en Educación, institución que a su vez es miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), redacta un “Informe de Coyuntura en América II: Docentes. Inversión en educación, salarios y condiciones de trabajo de los y las docentes en América”, texto que busca dar un análisis crítico acerca de las condiciones de los maestros-as para que así distintos gremios de la educación se den por enterados de la inversión que los países dan a la educación y así mismo como debería ser el manejo de esta en aras de mejorar la calidad de vida de los docentes frente a sus condiciones laborales.

Por ende, es importante hacer una mirada en retrospectiva de los contextos sociopolíticos en Cuba y Colombia ya que estamos convencidos que este aspecto impacta de manera directa tanto a la educación como los maestros-as de un país, por tal motivo se crea la subcategoría “Contextos sociopolíticos de los casos Cuba y Colombia” y “Condiciones de los maestros-as rurales de Cuba y Colombia” esta última, que surge a través de la revisión de las políticas públicas que comprenden estas condiciones, a fin que nos permitan establecer un contraste entre los dos países, desde un enfoque crítico interpretativo.

### **Condiciones de los maestros-as rurales de Cuba y Colombia**

Por otra parte, a partir de la investigación basada en la revisión documental acerca de las condiciones de los maestros-as rurales de Cuba y Colombia, nos encontramos con que éstas podrían estar contenidas dentro de las políticas públicas de cada país, razón por la cual nos dirigimos a dichos textos, sin embargo, abordando la Ley 115 que corresponde a la Ley General de Educación en el caso de Colombia, evidenciamos que dentro de ésta no se hace referencia a la Educación Rural y mucho menos a los derechos o deberes para los maestros-as rurales, solamente se hace un abordaje de los maestros-as y de la educación, a nuestro parecer muy general, pero no se ahonda en temáticas de zonas rurales. Situación que consideramos preocupante, teniendo en cuenta que, como menciona Henry Giroux, es fundamental la participación de los maestros-as en las decisiones que se toman a la hora de crear e implementar leyes o decretos relacionados con la educación, pues son éstos quienes siempre se encuentran inmersos en los contextos.

Sin embargo, al hacer lectura del Decreto 521 del 17 de febrero de 2010, el cual corresponde a un reglamento parcial del inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 2 de la Ley 1297 de 2009, identificamos que en el Artículo 5, se avala una bonificación salarial para maestros-as que deban desarrollar su labor en zonas rurales de difícil acceso, la cual es equivalente al quince por ciento del salario básico mensual que devenguen. No obstante, dentro del mismo Artículo se menciona que esta bonificación no constituye factor salarial ni prestacional para ningún efecto, se pagará mensual y únicamente durante el tiempo laborado académicamente. Es decir que, una vez el maestro-a solicite un traslado, o el establecimiento educativo pierda la característica de zona de difícil acceso, ya no se tendrá derecho a dicha bonificación. Partiendo de estas claridades, dentro del decreto no se indican las razones por las cuales una Institución educativa puede perder esa calidad de zona de difícil acceso, lo cual consideramos importante que se debe mencionar. Igualmente, dentro de los incentivos, inferimos que, sólo en el

Artículo 137 de la Ley General de Educación, se hace referencia a maestros-as rurales a la hora de facilitar una financiación de predios rurales para docentes, con el fin de que éstos continúen ejerciendo su labor en dichas zonas y no piensen en desertar debido a la distancia que tienen con sus familias, este programa especial para financiación de predios rurales, es responsabilidad del Gobierno Nacional y el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria.

De igual manera, dentro del Artículo 6 del mismo decreto (Decreto 521), se hace referencia a que los maestros-as que laboran en zonas rurales de difícil acceso, harán parte de programas especiales que contribuirán a planes de mejoramiento institucional. Como parte de estos programas, se encuentra la prioridad para asignación de créditos con el ICETEX, lo anterior nos cuestiona en relación con si esto, debiera tomarse como un beneficio, puesto que los maestros-as son los que deben asumir la financiación de los créditos, además de otros aspectos, como el difícil desplazamiento a una institución de educación superior, debido a la ubicación geográfica de los y las docentes.

Así mismo, dentro del Artículo 8 correspondiente al Decreto mencionado, se proponen otros incentivos relacionados con el desplazamiento de los maestros-as, a quienes se les otorga un pasaje aéreo ida y regreso anual, desde la capital del departamento donde labora a Bogotá, o el equivalente al dinero, siempre y cuando labore en zonas de difícil acceso de los departamentos descritos en dicho artículo.

El salario para los docentes en Colombia está establecido por dos decretos, el primero es el Decreto 2277 de 1979, dentro del cual el escalafón corresponde a 14 grados dependiendo de estudios y tiempo de servicio, algunos maestros-as aún se encuentran activos bajo este decreto y sus salarios dependen del mismo, los demás maestros-as, vinculados al sistema educativo oficial a partir del año 2002, pertenecen al Decreto 1278 del mencionado año, el cual establece dentro del nivel salarial, los grados del 1 al 3, cada uno de éstos acompañados por categorías desde la A a la C y en el grado 3 hasta la D, siendo este último el nivel en el cual los maestros-as, dependiendo de sus niveles de estudio y de aprobar el concurso de

ascenso, reciben mayor salario. Es importante aclarar que, para el caso de las Instituciones Educativas Privadas, éstas tienen total autonomía para acordar el salario devengado por los maestros-as.

Desde esta mirada, consideramos importante mencionar que los Decretos abordados no distinguen al maestro-a rural del maestro-a urbano, a la hora de establecer niveles salariales que suplan las necesidades relacionadas a factores como movilidad, vivienda, alimentación y salud, lo cual consideramos que no se puede dejar de lado teniendo en cuenta que las dinámicas de las zonas rurales no son las mismas a las del territorio urbano. Entonces, identificamos que solamente hay un reconocimiento a la hora de exigir el tipo de formación y la experiencia para ejercer el cargo de maestro-a rural.

En contraste con Cuba, el sistema salarial para los maestros-as se rige a partir de escala de categorías teniendo en cuenta el cargo, título y nivel de educación, en Cuba si se hace distinción con respecto al salario para maestro-as rurales y, además, se distingue el salario para educación preescolar y primaria, siendo el salario de éstos más elevado en comparación con el maestro-a urbano. Así mismo, teniendo en cuenta que para el sector rural se implementa la modalidad multigrado y los centros de montaña (escuelas en asentamientos montañosos), los maestros-as que allí laboran, también reciben un salario superior al de aquellos que lo hacen en zonas urbanas no montañosas.

Para el caso de los maestros-as rurales en educación media general, evidenciamos que también hay un incremento significativo en comparación con los maestros -as de las zonas urbanas. De otro lado, como incentivos se generan pagos adicionales a maestros-as cooperantes que laboren en las escuelas de instructores de arte, también, a aquellos que orientan los programas televisivos o radiales educativos, y hay un estímulo en pesos dependiendo de los resultados obtenidos en la evaluación final del curso escolar.

De la misma manera, dentro de la Resolución No. 96, se establece un pago adicional mensual a los maestros-as que ejerzan su labor en las Escuelas de

Montaña, descritas con anterioridad, electrificadas con celdas fotovoltaicas, así como a aquellos maestros-as que asuman programas de computación. También, se retribuye un pago adicional a los maestros-as de arte que deban asumir otros cursos, es decir, a aquellos a quienes se les extienda su asignación académica y se establece otro pago adicional mensual por ocupar cargos de dirección docente en algunos centros. Además, nos parece oportuno resaltar que después de treinta años de servicio en la docencia, cada dos años se realiza un incremento salarial.

De igual forma, siguiendo con el caso de Colombia, con respecto a la edad para acceder a la pensión y condiciones de jubilación, identificamos que una vez los maestros-as ingresan con nombramiento a las Instituciones Educativas Oficiales, son vinculados al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio en donde se les descuenta mensualmente de su salario para pagos de salud y ahorro pensional, teniendo en cuenta el estatuto docente y la Ley 115 - Ley general de Educación, la edad en la cual se pensionan los maestros-as vinculados al estatuto docente 2277, es 55 años para el caso de los hombres y 50 años para el caso de las mujeres, sin embargo, el retiro forzoso es a los 70 años de edad, sin posibilidad de reintegro bajo ninguna circunstancia, así que, los maestros-as de este decreto pueden seguir trabajando y recibiendo su salario una vez estén pensionados.

Por su parte, para los maestros-as regidos bajo el estatuto docente 1278, la edad para acceder a la pensión son 57 años, sea hombre o mujer, la edad para jubilación forzosa es a los 70 años, pero una vez pensionados -as, pueden seguir trabajando si así lo desean, pero deben escoger entre recibir su pensión o su salario. Es importante aclarar que a partir de la Ley 91 de 1989, se crea el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, ente encargado de administrar los recursos prestacionales sociales de los maestros-as oficiales. Dentro de algunos objetivos de dicho Fondo Nacional, tal como se menciona en el artículo 5 de la Ley 91, encontramos que el fondo es quien efectúa el pago de las prestaciones sociales, garantiza la prestación de los servicios médicos asistenciales, a través de la contratación con entidades de salud y es el encargado de administrar los recursos

económicos. No obstante, es importante referir que las condiciones laborales mencionadas con anterioridad en relación al salario y prestaciones sociales, se implementan para maestros-as a nivel nacional sin distinguir entre maestros-as rurales y urbanos.

Para el caso de Cuba, dentro del Decreto-ley 680 de 1959 en el artículo 58, se estipula la edad para acceder a la jubilación la cual corresponde a 65 años independientemente del género, tiempo laborado y sin distinción en relación al maestro-a rural y urbano, sin embargo, en el año 2008, Raúl Castro anuncia, mediante el Decreto - Ley No. 260 de la Gaceta Oficial, que los maestros-as jubilados pueden regresar a las aulas con un incentivo salarial íntegro además de la pensión, esta decisión se toma debido al déficit de maestros-as. Situación que, pensamos, se debe al bajo salario que dicen recibir los maestros-as cubanos y al tipo de moneda con el cual pagan sus ingresos económicos, razón que los conlleva a abandonar sus cargos. Ante dicho escenario, el gobierno decide, además del reintegro de maestros-as jubilados, capacitar a estudiantes bachilleres en pro de cubrir el déficit presentado en la isla. Con respecto a la salud, según la Contraloría General de la República de Cuba, este país cuenta con un Sistema de Salud Pública gratuita decretada el 13 de mayo de 1960 para el cien por ciento de la población cubana, incluyendo a los maestros-as, tal como se decreta en el Artículo 69 de la Ley 41 “Ley de la Salud Pública”.

El sistema de salud cubano está organizado por niveles de atención y ofrece una cobertura universal que se aprecia en la atención médica y epidemiológica a toda la población, sin distinción de color de la piel, credo, ubicación geográfica, o situación económica, social o política (Contraloría General de la República de Cuba, 2022).

Es importante destacar que, dentro del Sistema de Salud en Cuba, los territorios rurales cuentan con un Sistema Médico Rural constituido en el año de 1960 con el fin de llegar a las zonas de difícil acceso y garantizar el derecho a la salud.

Por otra parte, abordando la movilidad o desplazamiento de los maestros-as rurales en Colombia, evidenciamos que no existe una política pública que ofrezca

las garantías necesarias para acceder a las zonas rurales, cuyos recorridos en ocasiones se tornan complejos conllevando a que los maestros-as se deban enfrentar a diferentes dinámicas y situaciones que, en ocasiones, ponen en riesgo su integridad psicológica y física. En el artículo 521 de 2010, observamos que el estado ofrece estímulos para ayudas de transporte que no suplen las necesidades seguras y dignas para un adecuado desplazamiento a los territorios rurales. Estímulos que pueden utilizar sólo si cumplen con las condiciones decretadas en el mismo artículo.

En relación a Cuba, durante el ejercicio de revisión documental de las políticas públicas, evidenciamos que no hay decretos o leyes que hagan referencia a la forma de desplazamiento de los maestros-as que desarrollan su labor dentro de los territorios rurales, lo que alcanzamos a identificar es que existen algunos medios de transporte como el estatal supervisado por inspectores que se encargan de regular, controlar y fiscalizar la parada de los buses en los respectivos paraderos así como el cumplimiento de la normativa propuesta por el Ministerio de Transporte, además, evidenciamos también, que existen medios de transporte pagados, en los que los usuarios deben contribuir económicamente para poder desplazarse a los lugares que requieran. Adicional a ello, en algunas zonas rurales, funciona la guarandinga, el ómnibus y las carretas como medio de transporte escolar, encargados de trasladar tanto a maestros-as rurales como a estudiantes desde sus lugares de vivienda hasta las respectivas Escuelas Rurales. Así mismo, logramos distinguir que la Isla presenta problemáticas en el transporte debido al alto costo y a la escasez de combustible, lo cual genera un déficit en la frecuencia de las rutas, es decir que, una ruta puede pasar solamente una vez al día.

Por otro lado, la jornada laboral y la jornada escolar para los maestros-as en Colombia se reglamenta bajo el Decreto número 1850 de 2002, el cual establece, dentro del capítulo II artículo 5, la asignación académica que hace referencia a los horarios y períodos de clase que deben orientar los maestros-as a sus estudiantes a través de la implementación de actividades pedagógicas. Desde este contexto, la

asignación académica para los maestros-as de preescolar y primaria, es igual al tiempo de jornada escolar, es decir que, equivale al tiempo en el cual se encuentren las y los estudiantes dentro de la Institución educativa. Con respecto a los maestros-as de básica secundaria y media será de 22 horas efectivas semanales, cada hora de 60 minutos. Lo anterior según lo dispuesto por el rector o director de cada Institución educativa. Adicional a ello, se decreta que el año lectivo es de 40 semanas con las y los estudiantes y cinco semanas para actividades de Desarrollo Institucional, en este sentido, es el rector o rectora quien define la asignación académica para cada maestro-a distribuyendo el horario para cada día de la semana y por ende, del año escolar.

De la misma manera, la jornada laboral para los maestros-as se define en el capítulo III artículo 9 del mismo Decreto, en el que se plantea como el cumplimiento de la asignación académica, que a su vez, se identifica como la ejecución de actividades curriculares complementarias, entre las que se encuentran reuniones de profesores generales o por área, dirección de grupo, servicio de orientación estudiantil, planeación, disciplina y formación de las y los estudiantes, preparación de clases, evaluación, actividades contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), atención especial a padres y madres de familia y otras actividades vinculadas con organismos o instituciones que inciden directa o indirectamente en la educación.

Lo anterior, se decreta para todos los maestros-as oficiales del país sin tener en cuenta si la Institución Educativa a la cual pertenecen es urbana o rural. Por lo cual se sigue invisibilizando la labor y necesidades de los maestros-as rurales dentro de las Políticas Públicas Colombianas.

En cuanto a la asignación académica para los maestros-as en Cuba según la Resolución No. 249 de 2016 está directamente relacionada con un incremento salarial, de acuerdo con los programas (asignaturas) que oriente el maestro-a en cada nivel educativo (preescolar, primaria, básica, Secundaria Básica,

Preuniversitario, Técnica y Profesional y las escuelas pedagógicas), tal como lo dispone el artículo 1.

## **DISCUSIONES**

Como resultado de la revisión documental realizada en el ejercicio investigativo, logramos contrastar las formas de gobierno que se presentan en Cuba y Colombia desde los años 40, incluso en este último país, dos años antes con el gobierno de Eduardo Santos, luego dando paso al periodo de “La Violencia”, cuyos estragos aún perviven en los recuerdos de las víctimas y la lucha contra la impunidad, también se dieron acuerdos como El Frente Nacional, que aunque procuró acabar con la violencia no logró unanimidad entre las personas, lo cual llevo a la creación de guerrillas como el M-19 que con el paso del tiempo y bajo un nuevo acuerdo se desmovilizó y se convirtió en un partido político participante en la consolidación de la constitución de 1991, que a su vez ha tenido varias y significativas reformas hasta la actualidad.

Para el caso de Cuba, se evidencia que las acciones llevadas a cabo durante el mandato de Fulgencio Batista en el periodo de 1940 hasta 1944 y en un segundo mandato para el año 1952, estuvieron enmarcadas por corrupción, represión y demás, estas empiezan a cambiar cuando se instaura el gobierno revolucionario en 1959, el cual llegaba con distintas políticas de gobierno que también han tenido reformas incluso una nueva constitución aprobada en 2019.

Ahora bien, la educación rural en Colombia, hasta el gobierno anterior seguía manteniéndose al margen de los intereses del estado, invisibilizando la población rural y por ende todas las instituciones que en dichas zonas se encuentran como las escuelas rurales, en las cuales a pesar de existir políticas públicas educativas que las mencionan, no se evidencian acciones concretas acordes con dichas políticas. A diferencia de la educación rural en Cuba, la cual es prioridad para el gobierno revolucionario que está en el mandato desde 1959 tal como se evidencia en las gacetas que propone el Ministerio de Educación Cubano a partir de sus decretos y leyes, las cuales están en constante revisión para su cumplimiento.

De la misma manera, para el caso de Colombia se encontraron documentos como el *Plan Especial de Educación Rural* en el cual mencionan al maestro-a desde porcentajes relacionados con su formación, comparándolos con la formación de los maestros que trabajan en las zonas urbanas, además refiere que la preparación de los maestros que se encuentran en la ruralidad no ayuda en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Lo que se evidencia a partir de la revisión del Plan Especial de Educación Rural, es que dentro de éste no hay propuestas metodológicas y estratégicas que contribuyan con la mejora de la educación rural en relación con la formación profesional de los maestros, al cuidado de su integridad física y mental, que puede verse alterada no solo por la labor que desempeñan y que puede causar síndromes como el de Burnout causado por el estrés laboral sino además por aspectos como la violencia a raíz del conflicto armado que aún se vive en estos territorios.

Por otra parte, haciendo lectura de la Política Pública de Educación Rural en Colombia que se implementa cada 10 años, el gobierno que se encuentre en el momento debe hacer ajustes y generar una nueva Política Pública de Educación Rural para garantizar pertinencia, calidad y cobertura en los territorios rurales del país, sin embargo, allí no se mencionan los derechos de los maestros-as rurales, lo cual es indispensable tenerlo en cuenta para este tipo de políticas.

Según lo anterior nos preguntamos ¿qué aspectos de las políticas educativas de Cuba en relación con la condición docente rural se podrían implementar en Colombia? Puesto que identificamos que hay una invisibilización del maestro-a rural en Colombia pues no son tenidos en cuenta para la construcción de las políticas públicas para la educación rural, y creemos que no hay profesionales más idóneos en el proceso, como aquellos que viven y conocen los contextos, ya que se han convertido en la única figura del estado que acompaña las poblaciones rurales.

En este sentido, en la tabla 2, se relaciona un cuadro comparativo que evidencia el paralelo entre las similitudes y diferencias de las categorías de análisis que emergieron para esta investigación.

**Tabla 2***Cuadro Comparativo casos Cuba y Colombia*

<b>CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
<p>Política educativa en relación con la condición docente</p>	<p>Para el caso de Colombia, se generan incentivos y bonificaciones económicas para maestros-as por trabajar en zonas rurales de difícil acceso, así mismo, en Cuba, el incentivo para maestros-as rurales, está relacionado con un salario superior al de aquellos que trabajan en zonas urbanas no montañosas. Además, a quienes laboren en las escuelas como instructores de arte y a los maestros-as que orientan los programas televisivos o radiales educativos.</p> <p>En relación a la movilidad o desplazamiento de los maestros-as rurales, se identifica que en ninguno de los países hay una política pública que haga referencia al transporte para los maestros—as que laboran en zonas rurales de difícil acceso, conllevando a que éstos tengan que pasar por diferentes situaciones y dinámicas que afectan su llegada a las escuelas rurales.</p>	<p>Dentro de los decretos abordados, para el caso de Colombia, no se distingue al maestro-a rural del maestro-a urbano, a la hora de establecer niveles salariales que suplan las necesidades relacionadas con factores como movilidad, vivienda, alimentación y salud. En contraste, en Cuba si hay distinción con respecto al salario para maestros-as rurales dentro de los decretos.</p> <p>En Colombia, la edad para acceder a la pensión y condiciones de jubilación, oscila entre los 50 y 57 años de edad dependiendo del estatuto docente al cual pertenezcan, mientras que, en Cuba, la edad para acceder a la jubilación es de 65 años.</p> <p>Así mismo, con respecto a los maestros-as jubilados, en Colombia el retiro forzoso es a los 70 años sin posibilidad de reintegro, en tanto, Cuba decreta en el año 2008, que los maestros-as jubilados pueden regresar a las aulas con un incentivo salarial íntegro además de la pensión.</p>

<b>CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
		<p>Con respecto a la salud, Cuba cuenta con un Sistema de Salud Pública gratuita para el cien por ciento de la población cubana, además, los territorios rurales cuentan con un Sistema Médico Rural. Por otro lado, Colombia tiene el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, quienes deben garantizar la prestación de los servicios médicos asistenciales, a través de la contratación con entidades de salud, es decir que, mientras en Cuba hay un único sistema de salud gratuito que acobija el cien por ciento de la población, en Colombia existen diferentes regímenes de salud privados y públicos.</p> <p>En relación a la asignación académica, en Colombia se evidencia que ésta se regula a través de horas semanales establecidas en el decreto 1850 de 2002, para todos los maestros-as en el territorio nacional, en cambio, en Cuba, aunque no se encuentra información específica acerca de la asignación académica en términos de tiempo, se habla de un incremento salarial, de acuerdo con los programas que oriente el maestro-a en cada nivel educativo.</p>

<b>CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
Educación rural	En el ejercicio investigativo, para esta categoría no se evidencian similitudes.	En Colombia, la educación rural no ha sido prioridad para el estado, lo que ha desencadenado múltiples formas de violencia en dichos territorios afectando directamente las escuelas y toda la comunidad educativa, mientras que en Cuba, en el marco de la revolución educativa se prioriza la educación rural, así como se mencionaba anteriormente la construcción de escuelas rurales en estos territorios, permitió ampliar la cobertura de estudiantes y así mismo de docentes, generando una equidad con la cobertura en zonas urbanas y conllevando a la educación como uno de los principales ejes para el estado.
Contextos sociopolíticos de los casos Cuba y Colombia	Periodo 1940 – 1950 Se muestran altos índices de analfabetismo, que se presentaban tanto en Colombia por la falta de recursos económicos destinados a la educación como en Cuba debido a la poca cobertura y a la necesidad económica de las familias campesinas, las cuales muchas veces optaban por enviar a sus hijos a trabajar para generar ingresos, también, se admite la intervención del gobierno de Estados Unidos en la economía cubana. Se evidencian casos	Periodo 1940 – 1950 La corrupción vinculada a la pérdida de dineros para la educación y asignación de cargos en el Ministerio de Educación en Cuba durante el mandato de Batista, mientras que, en Colombia, Santos mostraba su apoyo a la educación y a las políticas establecidas por el gobierno anterior acerca de la formación docente y avances en la Escuela Normal Superior.  Periodo 1951-1959 Para este periodo, en Colombia, hacia 1958, se

<b>CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
	<p>de corrupción por parte de algunos funcionarios que conformaban el Ministerio de Educación, entre ellos se destacan la pérdida de recursos económicos destinados a la educación oficial y a la asignación de cargos en el mismo sector, como consecuencia de ello, baja la calidad de la escuela oficial y la escuela privada toma el liderazgo en la calidad educativa. Así mismo, en Colombia, inicia el periodo conocido como “la violencia” y a finales de este periodo, se implementa una “re Cristianización de la enseñanza”, a partir de la cual se buscaba rescatar los valores cristianos y abolir pensamientos contrarios a las ideologías conservadoras, esto conllevó al despido de los maestros liberales.</p>	<p>establece el acuerdo denominado Frente Nacional, en donde los dos partidos de la época se dividían el mandato, lo que conlleva a la discriminación de toda persona que no compartiera formas de pensar con uno de los dos partidos, lo cual acrecentó el inconformismo en la sociedad, por su parte en Cuba, continuaba la represión, desde la dictadura, generando más violencia que obligaba a la población cubana a obediencia civil, régimen que conlleva a Cuba a la pobreza e inequidad, sin embargo, hacia 1959, se instaura en el poder el Gobierno de la Revolución a partir de la derrota de la dictadura militar que gobernaba hasta entonces.</p> <p>Periodo 1960 - 1991 Las formas de gobierno entre los dos países eran distintas, ya que, mientras en Cuba los índices de analfabetismo empiezan a disminuir hasta llegar a 0% con la llegada del gobierno de la Revolución y aumenta la inversión a partir de la implementación del programa de desarrollo económico y social, el cual pretendía favorecer la población desempleada, en Colombia, la población empieza a organizarse generando el surgimiento de nuevas guerrillas, como</p>

<b>CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
		manera de manifestar su desacuerdo con las formas de gobierno. Dicha situación, empieza a generar más violencia y abandono para las zonas rurales, situaciones que persisten en la actualidad.

Fuente. Propia

## CONCLUSIONES

En términos de educación rural, se observa una gran diferencia entre los contextos pertenecientes a los territorios de Cuba y Colombia, como resultado de los gobiernos que han estado en el poder desde los años 40 aproximadamente y aunque los dos países han sido golpeados por conflictos armados en donde intervienen distintos intereses políticos, Cuba se destaca por un progreso lento pero efectivo en diferentes aspectos, uno de ellos, la educación, puesto que desde el año 1959 se implementan cambios en las zonas rurales que se reflejan en la construcción de más aulas con el fin de ampliar la cobertura para la población, a diferencia de Colombia que hasta el año 2022 con el nuevo gabinete presidencial empieza la construcción de universidades en territorios rurales que han sido altamente golpeados por la violencia, como la Universidad del Catatumbo.

Dentro de la revisión documental realizada para el presente estudio de caso comparativo, para el caso de Colombia, no se evidencia la existencia de políticas públicas dirigidas a la mejora de las condiciones de los maestros-as en general y más de aquellos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los territorios rurales. Por ello, se plantea la necesidad de empezar a construir políticas públicas educativas junto a los maestros-as, en aras de garantizar los derechos humanos para los mismos en los territorios rurales.

Respecto a las condiciones de los maestros-as rurales, se constata que en Colombia aunque las leyes y estatutos que rigen la educación, y en especial la educación rural, abordan a los maestros-as en su mayoría en términos de deberes, no se evidencian muchas propuestas que garanticen su estabilidad laboral, su bienestar y la continuidad en la formación profesional, a diferencia de Cuba, en donde se implementan diferentes estrategias que garantizan la estabilidad, el bienestar y la formación profesional de los maestros rurales.

Una de las similitudes encontradas entre los dos países a partir de la revisión de artículos y leyes está relacionada con la asignación salarial para los maestros-as, pues ésta no alcanza a cubrir las necesidades básicas, por lo que muchos docentes desertan de su labor buscando alternativas que les permitan generar mayores ingresos económicos.

Igualmente, si bien se identifica que para el ejercicio comparativo entre los casos existen bonificaciones e incentivos para los maestros-as, también se evidencia que dentro de los decretos y leyes abordadas no se reconocen específicamente las dinámicas sociales en las que se ven inmersos los maestro-a rurales para el cumplimiento de su labor, por lo cual se hace necesario y urgente proponer políticas educativas que incluyan las voces de los maestros-as rurales en pro de contribuir con la mejora de sus condiciones laborales y por ende, garantizar el derecho a la educación en los territorios rurales además del trabajo con condiciones dignas.

Adicionalmente, consideramos que la educación debe llegar a cada rincón del territorio nacional, para los dos casos, y para los países de América Latina en general, respondiendo a las necesidades profesionales para la formación constante de los maestros-as rurales sin que tengan que desplazarse a otros lugares o deban resignarse a tener un conocimiento limitado, lo cual, consideramos, se podría lograr si la inversión económica en educación fuera más amplia y, por ende, la infraestructura educativa cumpliera con las mejores condiciones para desempeñar la labor docente y el salario para los maestros-as rurales fuera superior.

También, en cuanto a la salud para los maestros-as rurales, evidenciamos que en Cuba existe un sistema de salud público y gratuito que llega a las poblaciones rurales y por ende a los maestros-as que laboran en dichas zonas, por ello, vemos pertinente que en Colombia se acojan algunas de éstas prácticas y acciones, desde las políticas públicas dentro del sistema de salud, con el fin de mejorar la atención en los territorios rurales y garantizar la misma como un derecho de todo ser humano, sin importar su origen, raza, color, orientación sexual, creencias, estrato económico y profesión.

Así mismo, consideramos pertinente resaltar la importancia del reconocimiento del contexto histórico, para cada uno de los países, en nuestro ejercicio investigativo, pues, si bien no es el elemento fundamental para comparar dentro de nuestra investigación, ese contraste histórico nos permitió hacer una contextualización y aproximación a los sucesos que afectaron, dieron lugar a la modificación y a la elaboración de políticas públicas en el ámbito educativo. Desde esta mirada, reconocemos la relevancia del reconocimiento del contexto dentro de cualquier investigación social.

A partir de esta investigación pudimos evidenciar que las estructuras educativas de los países tomados en cuenta para el estudio tienen brechas enormes entre sí, puesto que se espera que la educación sea equitativa y abarque el territorio nacional en su totalidad, esto no se da de tal manera, ya que desde tiempo atrás existe una gran diferencia entre la educación rural y la urbana, y aunque este tema ha sido objeto de discusión una y otra vez en los gobiernos de cada país, para el caso de Colombia los recursos siguen siendo escasos, la educación no es de calidad, y las condiciones de los maestros-as rurales son menos favorables a aquellos que se encuentran en zonas urbanas. En Cuba los logros en la educación se han evidenciado con el pasar de los años, aun así, hay factores que deben estudiarse a profundidad como el salario de los docentes y su desplazamiento a las zonas rurales de difícil acceso.

A manera de cierre, advertimos, que somos conscientes de que ninguna investigación social se puede dar por concluida una vez se obtiene un artículo o texto académico, debido a que los fenómenos sociales se encuentran en constante cambio y evolución, así como el ser humano, por lo cual, dejamos abierta esta investigación para su continuidad.

## REFERENCIAS

- Bonilla, L. (2021). *Inversión en Educación, salarios y condiciones de trabajo de los y las docentes de América*. Informe de cobertura en América II: Docentes. Otras voces en Educación y Instituto 25M Democracia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya!: Colombia: memorias de guerra y dignidad: informe general*. [basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf \(centrodememoriahistorica.gov.co\)](https://centrodememoriahistorica.gov.co/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (1989, 29 diciembre). Ley 91 de 1989. *Por la cual se crea el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio*. Diario Oficial 39124. [https://www.fomag.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/LO091\\_89.pdf](https://www.fomag.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/LO091_89.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2003, 26 junio). Ley 812. *Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario*. Diario Oficial No. 45.231. [Ley-812-de-2003-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](http://www.funcionpublica.gov.co/ley-812-de-2003-Gestor-Normativo)
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 30 abril). Ley 1297. *Por medio de la cual se regula lo atinente a los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones*

*especiales o áreas de formación técnica o deficitarias y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial 47.336. [Ley-1297-de-2009-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](http://funcionpublica.gov.co).

Consejo de Estado de la República de Cuba. (2009, 25 agosto). Resolución 96. *Por el cual se resuelve el sistema salarial de los trabajadores del organismo central, unidades presupuestadas de subordinación provisional, municipal, y otras dependencias del Ministerio de Educación.*

[https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1368/Resolutions%20No.96\\_97\\_98%20of%202009%20on%20wages.pdf](https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1368/Resolutions%20No.96_97_98%20of%202009%20on%20wages.pdf)

Contraloría General de la República de Cuba (2022).

<https://www.contraloria.gob.cu/noticias/gratuidad-de-los-servicios-medicos-en-cuba-un-derecho-que-salva-vidas-o>

Bautista, M. & Gonzalez, G. /Fundación compartir. 2019. *Docencia Rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado (Resumen Ejecutivo)*. Bogotá.

<https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>

Brumat, M. R. (2011). *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. Revista iberoamericana de educación, 55(4), 1-10.

De la Torre, R. (1999) *Historia de la enseñanza en Cuba*.

<https://sites.google.com/site/escueladehoy/historia-de-la-ensenanza-en-cuba>

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores, s.a. de c.

Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*. 53-62.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Barcelona

Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. España: Taurus.

Gómez, E. (2017,21,07). *La “Gran pausa” de Eduardo Santos*. Banrepcultural.

<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-194/la-gran-pausa-de-eduardo-santos>

Hurtado, A. (2012). La cultura escrita se sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano, *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 70-75.

Maestros en crisis y crisis de maestros. (2022, 22 de diciembre). Recuperado de

<https://www.cubanet.org/noticias/maestros-en-crisis-y-crisis-de-maestros/>

Maura, E. C., Dul, B., Caballero, D. C., Arrieta, I. J. V., & Desgrase, Y. A. (2022).

Perspectivas de la educación rural de Cuba y Cambodia: estudio comparado.

*Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (1-27)

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3054>

Meneses Quispe, W. (2019). *Causas y consecuencias de la revolución cubana de 1959. Contexto económico, social, político y cultural*.

Ministerio de educación Cuba. (2014, 16 junio). Resolución 160. Metodología para la evaluación de los resultados del trabajo del personal docente.

[https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/go\\_x\\_029\\_2014.pdf](https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/go_x_029_2014.pdf)

Ministerio de educación Cuba. (2016, 30 diciembre). Resolución 249.

Procedimiento para el pago del incremento de la carga docente y la relación docente niño (a) o estudiante.

[https://www.florencia.gob.cu/images/PDF/nuestraRegion/Educaci%C3%B3n/Direcci%C3%B3n\\_Municipal/Versi%C3%B3n\\_final\\_Resol\\_249\\_de\\_2016\\_CE\\_30-12\\_2.pdf](https://www.florencia.gob.cu/images/PDF/nuestraRegion/Educaci%C3%B3n/Direcci%C3%B3n_Municipal/Versi%C3%B3n_final_Resol_249_de_2016_CE_30-12_2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2018, 17 julio). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.

[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Ministerio de Salud Pública Cuba. (1983, 13 junio). Ley 41. *La cual evidencia el derecho que tiene la población cubana de atención y protección de su salud. Destaca el papel importante que juega el estado para garantizar el derecho a la asistencia médica gratuita para todas las personas.*

<http://legislacion.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=2#:~:text=Evidencia%20el%20derecho%20que%20tiene,gratuita%20para%20todas%20las%20personas.>

Mulet, M. (S.F). La Enseñanza Rural en Cuba: breve reseña histórica. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos82/ensenanza-rural-cuba-resena/ensenanza-rural-cuba-resena>

Neiman, G., Quaranta, G. (s.f.). *Los estudios de caso múltiples*. En: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa.

Palacio de la Presidencia de Cuba.(1959, 07 febrero). Ley Fundamental 559 de 1959. [https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2015/02/3\\_1\\_1\\_cub\\_ley\\_funda\\_1959.pdf](https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2015/02/3_1_1_cub_ley_funda_1959.pdf)

Palacio de la Presidencia de Cuba(1959, 26 diciembre). Ley N.680 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza del 26 de diciembre de 1959.

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11158.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11158.pdf)

Presidencia de la República de Colombia. (1979, 14 septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario oficial 35374. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103045\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103045_archivo_pdf.pdf)

Presidencia de la República de Colombia. (1979, 22 octubre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario

oficial 35374. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103045\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103045_archivo_pdf.pdf)

Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Presidencia de la República de Colombia. (2002, 13 agosto). Decreto 1850. *Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial No. 44.901. [Decreto-1850-de-2002-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38908)

Presidencia de la República de Colombia. (2010, 17 febrero). Decreto 521. *Por el cual se reglamentan parcialmente el inciso 6° del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 2° de la Ley 1297 de 2009, en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en las zonas de difícil acceso.* Diario Oficial 47626.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38908>

Presidencia de la República de Colombia. (1941, 22 junio). Decreto 1478. *Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con la educación primaria.* Diario oficial 24995. [https://www.suin-](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1294178)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1294178](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1294178)

Presidencia de la República de Colombia. (2022, 29 marzo). Decreto 449. *Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el*

*sector educativo estatal.*

<https://www.adebogota.org/images/pdf/2022/tabla%20salarial%202022/derecreto%20449%20del%2029%20de%20marzo%20de%202022.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (2022, 29 marzo). Decreto 450. *Por el cual se establece la remuneración de los servidores públicos etnoeducadores docentes y directivos docentes que atiendan población indígena en territorios indígenas, en los niveles de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial.* Diario oficial 51991.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=122081>

Presidencia de la República de Colombia. (2022, 29 marzo). Decreto 451. *Por el cual se crea una bonificación para los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media, que se pagan con cargo al Sistema General de Participaciones y otras fuentes de financiación y se dictan otras disposiciones.* [Decreto-451-de-2022-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](#)

Presidencia de la República de Colombia. (2002, 13 agosto). Decreto 1850. *Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.* Diario oficial 44901. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1361106>

Presidencia de la República de Colombia. (2010, 17 febrero). Decreto 521. *Por el cual se reglamenta parcialmente el inciso 6° del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 2° de la Ley 1297 de 2009, en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos*

*educativos estatales ubicados en las zonas de difícil acceso.* Diario Oficial 47.626. [Decreto-521-de-2010-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](http://funcionpublica.gov.co/Decreto-521-de-2010-Gestor-Normativo)

Presidente del Consejo de Estado de la República de Cuba. (2008, 15 julio). Decreto Ley 260. *Por la cual dispone el tratamiento laboral y salarial a maestros y profesores jubilados que se incorporen a las aulas.*

<https://www.granma.cu/granmad/2008/07/18/nacional/artico6.html>

Red Educativa Mundial, REDEM (2020, 3 de febrero). *¿Cuánto invierte América Latina en educación?* <https://www.redem.org/cuanto-invierte-america-latina-en-educacion/>

Rodríguez, O. M., & Ojeda, P. R. (2015). *Educación: ¿derecho o servicio? Casos Colombia y Cuba. Praxis. Vol. 11, 132 – 149*

<file:///C:/Users/Dell/Desktop/Dialnet-Educacion-5907255.pdf>

Roncal Vattuone, X. (2014). Una mirada comparativa de los Sistemas Educativos de Bolivia, Colombia, Cuba, México, Nicaragua y Venezuela. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 99-126.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432014000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432014000100008&script=sci_arttext)

Sarmiento, J & Guillen, A. (2015). *Estudio Comparativo de los Modelos Pedagógicos utilizados en el Nivel de Educación Básica Primaria de Cuba y Colombia.* [Tesis de pregrado, Universidad de Pamplona]. Archivo digital.Repositorio Institucional Universidad de Pamplona

<http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/312>

Valencia, A. (29,07,2022) La Alianza Democrática M-19 y la Constitución de 1991. Senalmemoria. <https://www.senalmemoria.co/articulos/alianza-democratica-m19-constitucion>

Venegas Martínez, J. (2021). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 20(1), 1-5. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.901>

Villa, S. (3 julio 2019). ¿Todavía hay paramilitares? *El Espectador*.

<https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/santiago-villa/todavia-hay-paramilitares-column-868979/>

Yin, R. (1994). Case study research. Design and Method. California: Sage.