

FAMILIA, ESCUELA Y ROLES DE GÉNERO: SILENCIOS QUE PERPETÚAN DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN RURAL

YOANA MARCELA SÁNCHEZ PEÑA

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3143-7873>

e-mail:

marcela.sanchezpena@gmail.com

Doctorando en Education Instituto
Pedagógico Rural“GervasioRubio”
(IPRGR)

Venezuela

Recibido: 09/10/2025

JHON HENRY MUÑOZ BURGOS

Código Orcid: 0009-0002-3661-8403

e-mail:

jhonhenrymunozburgos@gmail.com

Doctorando en Education Instituto
Pedagógico Rural“GervasioRubio”
(IPRGR)
Venezuela

Aprobado: 23/10/2025

RESUMEN

En el presente escrito se realizó un análisis crítico a la relación que tienen la familia, la escuela, el rol de género desde desiguales en la educación rural en Colombia y América latina. Para llevar a cabo esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo, basado en la metodología de los campos de conocimiento de Pierre Bourdieu, se realizó una revisión sistemática de documentos. Dentro de los hallazgos encontramos que resaltan la relevancia de determinados roles en las clases, en las que las niñas son educadas como encargadas de las labores del hogar, mientras que los niños son dirigidos a actividades intelectuales. Además, se nota una falta de motivación de los profesores para desempeñarse en el ámbito rural y escaso interés del Estado en formarlos en perspectiva de género. Es evidente la importancia de tratar la capacitación de los profesores para las perspectivas de género en las escuelas rurales del entorno analizado.

PALABRAS CLAVE: educación, escuela rural, roles de género, ruralidad.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

**FAMILY, SCHOOL AND GENDER ROLES: SILENCES THAT
PERPETUATE INEQUALITIES IN RURAL EDUCATION****ABSTRACT**

In this document a critical analysis of the relationship between the family, the school and the role of gender in rural education in Colombia and Latin America was carried out. In order to carry out this research, a qualitative approach was adopted, based on the methodology of Pierre Bourdieu's fields of knowledge, and a systematic review of documents was carried out. Among the findings we found that they highlight the relevance of certain roles in the classroom, in which girls are educated as responsible for housework, while boys are directed to intellectual activities. In addition, there is a lack of motivation among teachers to work in rural areas and little interest on the part of the State in training them in the gender perspective. It is evident the importance of addressing the training of teachers for gender perspectives in rural schools in the analyzed environment.

KEY WORDS: education, rural school, gender roles, rurality.

INTRODUCCIÓN

En este análisis iniciamos destacando los esfuerzos que se han realizado en el País para presentar una oferta educativa adecuada, de excelente calidad y alcance, a fin de promover la educación en las zonas rurales. Dentro de estos casos se destaca el inicio de la segunda mitad del siglo XX, época en la que se impulsaron modelos educativos desarrollados en centros educativos rurales (Martínez Fernández, 2024).

Entre estos modelos se encuentran las “escuelas radiofónicas de Sutatenza» en los años 50, «la escuela nueva» en los 60, la «capacitación técnica agropecuaria a través de las “Concentraciones de Desarrollo Rural” en los 70, y en los 80 y 90, la implementación de modelos educativos flexibles, entre los que se encuentran los “Sistemas de Aprendizaje Tutorial” SAT, la “post-primaria” y otras experiencias como la aceleración del aprendizaje» desarrollada en Brasil y la “telesecundaria” originaria de México, que se incorporaron a las escuelas rurales para ampliar la cobertura educativa a jóvenes y adultos (Domínguez Sánchez-Pinilla, 2024).

A pesar de estos esfuerzos pedagógicos, la educación en zonas rurales continúa siendo marcada por una tendencia hacia los contenidos más que hacia la humanización, lo que trae consigo, según Segura y Torres (2020),

Una situación que refleja el peso de lo cognitivo y la renuncia a lo afectivo, estético y cultural, como factores claves en su configuración del sujeto humano

y social, al interior de una espacio-temporalidad marcada por la discriminación, desigualdad, falta de oportunidades y garantía en el ejercicio de derechos a escala global. (p.85)

A esto se adicionan otras situaciones como la falta de una política educativa que promueva el reconocimiento de la diversidad cultural, política, económica y social del mundo rural en Colombia, el escaso y poco exitoso acceso a procesos de educación secundaria y media articulados a la educación superior, las limitaciones en el conocimiento pedagógico de algunos docentes para actuar en el medio rural, la uniformidad en los currículos debido a las evaluaciones externas, entre otras (García-Monteagudo et al., 2024).

Por lo anterior, el presente escrito está orientado en analizar desde una mirada crítica a la relación que tiene la familia, la escuela y los roles de géneros en relación con las posiciones, ubicaciones y condiciones que han jugado los campesinos en el sistema educativo escolar, es necesario centrarse primero en el acceso a la educación (Sánchez-Uscamayta et al., 2024). Si la educación es un derecho esencial y además permite anticiparse a las generaciones y sociedades futuras, ¿por qué en Colombia y Latinoamérica existe tanta inequidad en el sistema educativo rural?

DESARROLLO DEL TEMA

Partiendo de la premisa anterior, América Latina es una zona del mundo que presenta características culturales únicas, que se reflejan en las dinámicas sociales derivadas de la historia de cada uno de los países que la componen. La herencia de siglos de sometimiento por parte de las grandes potencias mundiales se opone a la fuerza de individuos que luchan por su identidad para conservar las raíces de sus comunidades, creando una compleja realidad social que abarca temas como la pobreza, la violencia y la desigualdad, siendo este último factor un referente específico en la desigualdad de género (Álvarez-Sousa, 2024).

De manera particular en América Latina, la diferencia de género es un símbolo de violencia y un obstáculo para el desarrollo nacional. Además de la violencia y los desplazamientos forzados ocasionados por los conflictos internos en esta parte del mundo, constituyen obstáculos y desafíos primordiales los modelos de patriarcado, la división del trabajo por sexo, los roles en la organización de los cuidados, el trabajo y las profesiones o actividades, y los estereotipos de comportamiento. Sin embargo, los gobiernos responsables también tienen un problema de política pública cuando se trata de la ejecución de programas del Estado (Calderón Ramírez, 2024).

Si bien la realidad evidencia un problema, también es posible afirmar que desde hace décadas existe un llamado de entidades internacionales y colectivos feministas y sociales para promover acciones que garanticen la igualdad de género como pilar de la paz y la libertad de los países. Según (UNESCO, 2021) “sin las entidades internacionales no hubiera sido posible establecer un discurso a favor de la igualdad de oportunidades y la equidad”.

De esta manera, las posturas y principios en relación con los roles de género en las familias son un elemento crucial para la formación del capital humano y la disponibilidad de oportunidades educativas para los niños y niñas. Estos pueden mantener las diferencias entre hombres y mujeres. El caso de Colombia no es una excepción: según la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales, el 52.7% de la población considera que las mujeres deben primero desempeñar un papel de madre y esposa para después alcanzar sus sueños, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (Redondo Salas et al., 2024).

Marco teórico interdisciplinario

Constructivismo social como base para comprender la construcción de roles de género

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante analizar este contexto desde el aspecto teórico y desde una perspectiva propia del constructivismo basándonos principalmente en las investigaciones de Jean Piaget, (Marín Marín & Álvarez

Martínez-Iglesias, 2024) al establecer que el modelo constructivista se fundamenta en la obtención de conocimiento de manera activa y es un proceso dinámico que incluye diversas fases organizadas y secuenciales para adaptarse a la realidad y al ambiente. A través de estas fases, el alumno edifica los conocimientos de forma activa para que sean utilizados en su propia percepción del mundo. El alumno se involucra de manera activa en el desarrollo de su propio aprendizaje mediante la exploración, la experimentación y la reflexión (Echavarría G. et al., 2019).

En otras palabras, los alumnos al obtener un conocimiento o información emplean diversas técnicas de conocimientos obtenidos a través de su experiencia. Al involucrarse en la solución de conflictos en su ambiente y la participación activa en el mundo real, potencian su habilidad para solucionar las distintas tareas y actividades que los profesores les asignan. En cambio, (Linarez Moreno, 2024) utilizando la investigación de Lev Vygotsky, define al modelo constructivista como una teoría epistemológica que busca responder al interrogante sobre cómo el ser humano edifica su conocimiento.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social, formulada por Lev Vygotsky, argumenta que las personas participan activamente en la formación de su propio conocimiento (Schreiber y Valle, 2013). Vygotsky argumentó que el proceso de aprendizaje se produce principalmente en contextos sociales y culturales, en lugar de únicamente en el individuo (Schreiber y Valle, 2013). En este sentido, la teoría

del constructivismo social se centra principalmente en las diadas (Johnson y Bradbury, 2015) y los grupos pequeños.

Por ejemplo, los estudiantes obtienen conocimientos mayormente mediante las interacciones con sus compañeros, docentes y padres, mientras que los docentes fomentan y facilitan el diálogo a través del uso del flujo natural de la conversación en el salón de clases (Powell y Kalina, 2009). El constructivismo social sostiene que el aprendizaje y la formación se basan en gran medida en la interacción interpersonal y el debate, y hace especial hincapié en la interpretación que los alumnos hacen de la discusión.

Una de las estructuras fundamentales de la teoría del constructivismo social propuesta por Vygotsky es la zona de desarrollo proximal (ZPD), que resalta la función del docente en el proceso de aprendizaje de las individualidades. El ZPD especifica las tareas que un alumno puede realizar de manera autónoma, y las tareas que no puede realizar sin el apoyo de un profesor. El ZPD propone que, con el apoyo de un docente, los alumnos pueden comprender y dominar conocimientos y competencias que no podrían adquirir de manera autónoma (Schreiber y Valle, 2013).

Integración teórica para el análisis y transformación de contextos rurales

La teoría del aprendizaje constructivista se fundamenta primordialmente en la creación del conocimiento, y no en su reproducción constante. Un elemento crucial es que se centra en labores reales, que poseen importancia y beneficio en el mundo real. El concepto central de esta teoría sostiene que el aprendizaje se edifica, la mente de los individuos obtiene nuevos saberes basándose en las lecciones previas (CADAVID ROJAS et al., 2019).

Desde el punto de vista sociológico, lo rural no se interpreta como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones entre individuos que conviven y residen en su cultura rural. Por otro lado, en el ámbito de la educación, lo rural se percibe a través de los grandes retos de pertinencia, alcance y calidad de este servicio. Esto es debido a que en estos entornos no se satisfacen las necesidades sociales. En gran medida, las instituciones educativas no son catalizadoras del cambio de la realidad en la que operan y, por el contrario, muestran los altos índices de pobreza, analfabetismo, desempleo y violencia que evidencian. En este contexto como lo plantean Álvarez y García (2021), “la brecha digital está acentuando una brecha académica. El 98% del profesorado considera que esta crisis está afectando negativamente en mayor medida al alumnado más vulnerable (p.404).

Como solución a este desafío, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia promovió el modelo educativo de Escuela Nueva, que incluye elementos de aceleración del aprendizaje, post-primaria, telesecundaria y sistema de aprendizaje tutorial (SAT). Es importante destacar que en la práctica, la educación

rural opera bajo la dirección de un docente unidocente, unitario o multigrado, que imparte la educación en todos los campos del saber para los cinco grados de básica primaria, a los que actualmente se les ha añadido el nivel de educación preescolar (Castillo et al., 2019).

A diferencia del MEN que define las políticas y normas educativas, desafortunadamente las instituciones rurales no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) o un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) que esté alineado con las exigencias de su entorno rural. Por consiguiente, la labor del docente en ejercicio es complicada y costosa, pues trata de organizar, con base en lo aprendido en la academia, lo que históricamente debió ser regulado por las autoridades de control. Desde una perspectiva hipotética, se asume que el practicante se transforma en el salvador de los sistemas de educación rural (Cepal. 2020).

De acuerdo con lo anterior, es fundamental reconocer que los proyectos de prácticas realizados por los estudiantes carecen de un seguimiento detallado que garantice una valoración crítica de los puntos fuertes y débiles de la práctica docente. Esto, a su vez, dificulta la creación y ejecución de proyectos transversales que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, en el modelo constructivista, los estudiantes tienen total libertad para investigar y participar activamente en el proceso de aprendizaje significativo. El aprendizaje basado en el constructivismo lo realizan los alumnos, es autónomo,

ya que utiliza los datos que le proporciona el profesor o el entorno, establece hipótesis a partir de ellos y toma decisiones en función de estas. Esta teoría también hace hincapié en que el individuo aprende a su propio ritmo a medida que asimila la información (Zambrano-Vacacela, 2023).

PROPOSICION

En el presente documento se presenta un análisis de la situación actual de la educación en las zonas rurales de Colombia, que incluye trabajos académicos realizados entre 2015 y 2023. Mediante un enfoque cualitativo, basado en la metodología de los campos de conocimiento de Pierre Bourdieu, se realizó una revisión sistemática de documentos. La revisión permitió reconocer dos grandes grupos de trabajo con sus respectivas subdivisiones: Dentro de la Academia y Fuera de la Academia. Por último, se presentan conclusiones que indican la necesidad de políticas públicas más inclusivas y diversas para hacer frente a las disparidades en la educación en las zonas rurales (Ek & Cisneros, 2022).

BASES PARA DISCUTIR

La investigación en Colombia puede caracterizarse por dos aspectos. Por un lado, existe una convergencia geográfica e histórica y política donde se cuenta con un territorio mayoritariamente montañoso, selvático e inaccesible, lo que restringe

la presencia estatal y la oferta de servicios e infraestructuras en general. Por otro lado, la existencia de un conflicto bélico con varios participantes intensifica este carácter inaccesible, lo que conduce al desarrollo nacional en un contexto de marcada diferenciación entre centro y periferia en el ámbito educativo. Esto provoca que grandes regiones con menor inversión en infraestructura o calidad educativa, y por consiguiente, menores resultados, como Guajira, Chocó, Boyacá o la región amazónica, tengan un desarrollo nacional (García-Villanueva et al., 2023).

El avance hacia un posconflicto después de los sucesivos intentos de paz posibilita reconsiderar en el ámbito de la política pública la repartición de la presencia estatal en el territorio rural. Las estrategias y programas de los últimos diez años evidencian un aumento en las directrices y recursos dirigidos a la extensión rural del sistema de educación. Según (Díaz Cordero, 2023) los modelos educativos rurales en Colombia y parte de Latinoamérica suelen tener una amplia adaptabilidad, incluyendo la Escuela Nueva, Telesecundaria y Posprimaria rural. Además de esto, existen sistemas creados y llevados a cabo por entidades intermedias como las cajas de compensación y el Servicio Nacional de Aprendizaje, originando así el Sistema de Aprendizaje Tutorial, el Servicio de Educación Rural y la estructura Cafam (Queiroz & Freire, 2024).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que Colombia también posee un paradigma de evaluación curricular donde se enfrentan la autonomía escolar, el

estímulo a las instituciones educativas para establecer sus propios programas de capacitación acorde a las demandas de su entorno (Ley 30, 1992); pero simultáneamente, una valoración de la calidad a través de exámenes estandarizados que pasa por alto las necesidades particulares de formación (Miranda, 2021).

De esta manera, el modelo de la Escuela Nueva se alinea con el concepto emergente de la educación rural, sugiriendo una institución que posibilita ampliar tanto la accesibilidad como la propuesta de educación primaria básica sin requerir un aumento considerable en la inversión. Esta forma de enseñanza se vincula con las características del ambiente rural y busca formar al individuo en el desarrollo de habilidades y competencias a través del trabajo en equipo y como núcleo del aprendizaje activo para los alumnos. Esto ocurre en aulas compuestas por diversos niveles y edades, dirigidas por un solo profesor que a través de guías de trabajo fomenta el desarrollo de competencias en los alumnos (Annessi y Acosta, 2021).

Así mismo, disponer de docentes para los Centros Educativos Rurales es costoso, considerando el aislamiento en todas sus dimensiones (geográfica, intelectual, cultural, personal, interpersonal y tecnológica). Esto hace que no se disponga de profesionales de alto perfil y que los que existen estén siempre condenados a trabajar en soledad y desatención por parte de las autoridades gubernamentales (Dube, 2020).

A esto se suma la ausencia de incentivos económicos, ya que las prácticas pedagógicas en el escenario colombiano carecen de remuneración económica, lo que dificulta el desplazamiento de los practicantes de las ciudades a los municipios y de los municipios a las veredas. Por esta razón, finalmente, los practicantes expresan emociones de indiferencia y apatía frente a la posibilidad de realizar sus prácticas en estos escenarios (Figuerola et al., 2020).

A pesar de todo, estos lugares son víctimas de la violencia de grupos colombianos fuera de la ley: paramilitares, guerrilleros y delincuencia común, quienes constantemente obligan a los profesores a aplicar sus directrices filosóficas en su salón de clases, involucrando a alumnos y profesores (practicantes y propietarios) en una guerra sin sentido que acaba desviando los principios básicos (García et al., 2022).

Esto restringe la habilidad de estos nuevos modelos para desafiar las lógicas de evaluación de la calidad educativa, dado que es habitual que los resultados de las pruebas estandarizadas beneficien menos a estudiantes de zonas rurales con acceso restringido a la educación debido a la distancia geográfica con las instituciones y las condiciones socioeconómicas y culturales limitadas de las familias.

PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN RURAL

Teniendo en cuenta lo anterior es indispensable establecer estrategias orientadas a reducir la brecha educativa y de género en el sector rural para eso se propone los siguientes aspectos.

Sensibilización de actores educativos, familiares y comunitarios

Uno de los principios fundamentales que pueden sustentar teóricamente la evolución de las políticas de educación rural, y entender los procesos que se han implementado hasta ahora, es el de reconocimiento, que está vinculado a su vez con el de lucha por este reconocimiento. Este principio, más allá de las teorías actuales sobre subjetividad e identidad, aspira a entender cómo los grupos sociales interpretan la diferencia en comparación con el resto del espacio social, su propia ontología basada en la relación que mantienen con otros participantes sociales en él. El reconocimiento es un estímulo moral que impulsa la vida en sociedad, ya que tanto las personas como los colectivos necesitan de otras personas y de otros colectivos para forjar una identidad (Pérez-Padilla et al., 2021).

Teniendo en cuenta la importancia de los actores principales de este estudio, es indispensable el proceso de sensibilización como estrategia para generar transformaciones mentales y actitudinales que desarticulen las cadenas de la uniformidad y la discriminación, involucrando a los actores sociales para que tomen conciencia y adopten actitudes que promuevan la igualdad (Martínez et al., 2022). De esta manera, la sensibilización debe ser un proceso que todas las escuelas con sede rural deben llevar a cabo, con la finalidad de erradicar aquellas actitudes de

indiferencia o marginación hacia estudiantes, profesores y administradores, incentivando el proceso de comunicación interactiva mediante conductas que fomenten transformaciones sociales y duraderas, fomentando de esta manera aprendizajes relevantes (Bernal y Cordero, 2022).

Fundamentándose en los derechos humanos y la constitución política de Colombia de 1991, se deduce que el proceso de sensibilización abarca diversos pasos; a) formar individuos sensibles al fenómeno de vulnerabilidad b) admitir que en algún momento cualquier individuo que se incluya, podría estar en una situación de vulnerabilidad y c) promover el reconocimiento de la vulnerabilidad.

Revisión y adaptación del currículo escolar

Sin duda, la política de educación para la equidad de género debe necesariamente abarcar al cuerpo magisterial, de lo contrario, las modificaciones que se implementen en los currículos estarán destinadas al fracaso, dado que son los profesores los encargados de llevar a cabo el trabajo en las aulas. Las modificaciones deben superar la definición del rol que desempeñan las autoridades educativas y los gobiernos en funciones en Latinoamérica, e incorporar a los protagonistas fundamentales en el sistema educativo, desde los académicos, investigadores y profesores (Husain-Talero, 2021).

Desde una perspectiva participativa, el currículo rural también se considera un instrumento para consolidar una educación inclusiva y justa. Este método toma en cuenta la implicación de la comunidad en la creación del currículo, incorporando las opiniones de los padres, líderes de la comunidad y alumnos en su elaboración y uso. Por lo tanto, se fomenta una educación que no solo persigue la competencia básica, sino que también impulsa el crecimiento económico y social de las áreas rurales, apoyando el sustento de la identidad local y el fortalecimiento de las comunidades para afrontar los retos presentes, como la migración y el cambio climático (Perea & Mora, 2022).

Otra distinción del plan de estudios rural es su función en la formación de identidades y en la conservación de la cultura autóctona. La educación en entornos rurales debe respetar la diversidad cultural, dado que numerosas comunidades rurales están ocupadas por comunidades indígenas o grupos étnicos con valores y costumbres distintos a los de la cultura urbana dominante. De acuerdo con Moyo y Yeros (2008), el currículo debe ser un instrumento que posibilite a los alumnos identificar y apreciar sus orígenes culturales, fomentando el respeto y la valoración de sus propias costumbres y conocimientos. Asimismo, como señala Ramírez (2024), “la educación en zonas rurales no solo tiene un rol académico, sino que actúa como un factor de cohesión social, apoyando la transformación y el desarrollo sostenible de estos territorios” (p.584).

Además, el plan de estudios rural desempeña un rol crucial en la reducción de las desigualdades en la educación. Al ser diseñado de forma contextualizada y con una perspectiva inclusiva, se promueve el acceso a una educación apropiada y de alta calidad para los residentes en áreas distantes de los núcleos urbanos, fomentando la igualdad de oportunidades y facilita que estos jóvenes adquieran las competencias requeridas para enfrentar un mundo globalizado.

Fomento de estrategias pedagógicas transformadoras

La formación continua del docente es importante, desde los programas de grado hasta la formación continua y de postgrado. A pesar de que con el paso del tiempo se ha destacado el debate sobre la igualdad de género, aún queda mucho por hacer y comunicar desde lo público, las políticas educativas y la propia escuela como medio. En relación con el papel del maestro, se destaca que carece de una formación adecuada, lo que se refleja en la ausencia de leyes y políticas educativas, en particular las relacionadas con la discriminación por razón de sexo. Esto significa que la inclusión del enfoque de género en las instituciones educativas y la transversalización del currículo trascienden la simple mención de las leyes educativas (Gómez et al., 2020).

Los roles de género han impactado en cómo los docentes motivan a sus alumnos. Por ejemplo, cuando se continúa fomentando la idea de que las mujeres poseen menos destrezas en campos del saber como las matemáticas y otras

ciencias exactas; cuando no se les incentiva o requiere de manera equivalente a los niños y niñas en educación física, áreas artísticas o en lenguaje. Lo mencionado anteriormente perpetúa las desigualdades de género y mantiene una estructura basada en los roles que asigna a los niños responsabilidades vinculadas a la fuerza y a las niñas en tareas relacionadas con el cuidado (Gaviria, 2017).

Es fundamental identificar el rol de las mujeres y niñas como sujetos de derecho, reconociendo su capacidad para resistir las formas de discriminación y violaciones vinculadas al género, además de sus habilidades de cambio y contribuciones al bienestar familiar y comunitario. Es una convocatoria a la reflexión y cambio de la discriminación y las violencias habituales en el día a día, que se legitiman mediante la cultura patriarcal predominante (y dominante) con prejuicios y estereotipos que se manifiestan de forma consciente o inconsciente. Esto juega un papel crucial en la desnaturalización de las violencias de género, el fomento del disfrute efectivo de los derechos y el fortalecimiento de niñas y mujeres para la práctica responsable de una ciudadanía comprometida (Hernández y López, 2019).

Desde el compromiso con la educación rural integral, Educapaz enfatiza que las diversas vivencias de ser niña, mujer, niño, hombre o ser parte de la comunidad LGBTIQ+, están enlazadas con otras categorías como la etnia, la posición de clase y el territorio. Desde un enfoque intersectorial, somos conscientes de que el cambio en el lenguaje y las prácticas que generan diferencias injustas entre hombres, mujeres y otros géneros o diversidades sexuales, debe abordarse desde un punto

de vista territorial e intercultural. Esta reflexión debe edificarse en conjunto y desde las comunidades (Martínez et al., 2020).

Fortalecimiento de políticas públicas locales

De acuerdo con los aspectos de esta revisión, es necesario profundizar desde el sistema educativo en estas temáticas de género: violencia de género, desigualdades, discriminación, estereotipos, segregación sexual, interseccionalidad, en zonas rurales, inequidad, pobreza y sexismo. Esto significa enfocar la transversalización del enfoque de género en el currículo desde una perspectiva integral y holística que elimine la violencia de género de todos los aspectos intrínsecos al ámbito educativo, incorporando políticas públicas desde un modelo que agregue valor a las bases pedagógicas.

Es importante señalar que la educación rural debe estar vinculada con procesos de desarrollo local y agropecuario que no solo persigan el cumplimiento de estándares educativos a través de exámenes ya establecidos como las pruebas Saber, que evalúan la obtención de habilidades por parte de los niños y jóvenes dentro de un currículo preestablecido, sino que también se implementen programas económicos (proyectos productivos) que ayuden a superar las condiciones económicas adversas (Hernández y López, 2019).

En este sentido, es importante la inversión en infraestructura, ya que contribuye a fortalecer a las comunidades. Usualmente, estos proyectos de

educación comunitaria están bajo la administración y liderazgo de un único individuo que ha asumido toda la responsabilidad. Para mantener una educación rural viable, será imprescindible el trabajo conjunto con los habitantes de las veredas, que ellos mismos comprendan la relevancia de estos procesos y promuevan una renovación generacional; de lo contrario, tanto las políticas como los proyectos acaban quedando en las aspiraciones de unos pocos y en la creación y distribución de indicadores, en lugar de procesos auténticos, sostenibles y de empoderamiento (López et al., 2022).

Además, se hace imprescindible el trabajo con las familias, uno de los desafíos más significativos es la inclusión y sensibilización de los líderes familiares sobre la relevancia de la educación de sus hijos; se demuestra que, aunque las familias incentivan a sus hijos a estudiar, no existe el apoyo y seguimiento adecuado en el proceso educativo (Muntaner et al., 2020).

Promoción de redes comunitarias de apoyo

Ahora bien, a pesar de que es cierto que los Estados son los responsables de las políticas públicas, también lo es que es imprescindible la participación de todos los actores sociales desde un modelo de gobernanza, dado que son los responsables de su ejecución. Es en este punto donde el sistema educativo adquiere importancia y se enfrenta a retos que deben surgir de la reflexión y el esfuerzo (Rodríguez Bustamante et al., 2021).

La política educativa para la igualdad de género debe ir más allá del discurso y la normativa, y concretarse en las prácticas cotidianas del currículo de las instituciones educativas, haciéndose necesario como lo plantea Palacios (2019), “una auténtica educación que permita el desarrollo integral de la persona, que exija el respeto, permita su identidad y ejerza la ciudadanía plena en diferentes escenarios de la esfera social” (p.97).

Esto implica que también se generen situaciones significativas para favorecer la salud. Adicionalmente, es necesario asegurar las condiciones para lograr la sustentabilidad de las prácticas, a través de la participación en políticas públicas que promuevan el crecimiento integral de las personas y las comunidades (Torres et al., 2021).

Evaluación participativa y ajuste continuo

Por último, las políticas públicas y educativas orientadas a la igualdad de género no sólo deben realizar modificaciones en los elementos propuestos. Es significativo observar modificaciones estructurales en los presupuestos de los países latinoamericanos. Es poco probable que estos cambios se logren sin una inversión económica en la incorporación de la perspectiva de género, comenzando

por las instituciones públicas y estatales que representan los intereses de la sociedad en su conjunto (Backes Dos Santos & Zavala Saucedo, 2019).

CONCLUSIONES

Finalmente, este análisis crítico ha facilitado entender la situación del escenario actual en relación con las políticas públicas y educativas basadas en la equidad de género para el sistema. De esta manera, se pueden concluir los resultados en cuanto a los avances desde la equidad, los retos y desafíos que este estudio abarca fortaleciendo las bases para la creación de nuevos conocimientos

en la investigación educativa y la reflexión de los participantes en la educación desde un modelo de gobernanza y participación para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible para la región (Valera & Paterna, 2016).

Por un lado, es importante señalar que en América Latina se han producido cambios mínimos en las políticas públicas y educativas orientadas a la equidad de género y a una educación de alta calidad. Parte de esto se manifiesta en un aumento en las cifras de acceso a la educación, así como avances en términos de leyes educativas. Sin embargo, en términos de equidad de género, enfoque y transversalidad, aún queda mucho por hacer.

Para ello, no es suficiente responder a las demandas de los organismos internacionales como una cuestión estadística o a la de los colectivos sociales como una acción de presión sobre el discurso gubernamental, sin una profunda reflexión y convicción de las transformaciones necesarias para lograr sociedades más equitativas, justas y pacíficas (Huerta Mata, 2023).

La educación tiene la responsabilidad de ser un incentivo de transformación en beneficio de los ideales y propuestas de cada nación, que cada vez más se ajustan a las exigencias internacionales, como los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. La formulación de las políticas públicas y educativas debe superar la función de los gobiernos actuales para incorporar a aquellos que verdaderamente intervienen y son impactados por estas. Este es el caso de los

profesores, quienes tienen la responsabilidad dentro de sus aulas de darle vida a la propuesta curricular y a todas esas metas del horizonte institucional en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje de las instituciones que se alinea con el perfil del futuro ciudadano.

Por lo tanto, la capacitación docente es esencial desde las carreras de licenciatura y posgrado, además de la formación y entrenamiento constante en este campo. Esto conlleva una inversión del Estado para fortalecer los respaldos desde las políticas públicas y educativas en las modificaciones necesarias para la transformación. Es innegable que en el ámbito educativo y en las dinámicas internas de las escuelas se continúan perpetuando las violencias de género en las relaciones propias entre profesores y alumnos.

La educación rural debe ser pensada de forma integral, creando oportunidades económicas para los agricultores, asegurando el acceso, la permanencia y la salida de los niños y jóvenes mediante programas que superen la comprensión y asimilación de temas dentro de un currículo preestablecido y, por supuesto, esto en compañía de maestros altamente capacitados y familias dedicadas a fomentar la veeduría y el control social para el cumplimiento y la observancia (Torres et al., 2021).

Una educación orientada al desarrollo local con repercusión mundial es una formación activa que fomenta la colaboración conjunta, compromete tanto al docente como a los alumnos en la protección de los derechos humanos, la paz, la

dignidad de las personas y de las comunidades, resistiéndose a cualquier forma de exclusión por razón de creencia, género, clase o etnia (Silva et al., 2021).

Esta relación entre la educación y el desarrollo local conlleva procesos que incorporen sentidos críticos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten la solidaridad y que lo educativo supere las aulas y se incorpore en la vida diaria de las comunidades, en este caso de las rurales, para fomentar procesos de desarrollo local.

En conclusión, la educación en entornos rurales debe transformarse en una oportunidad para la movilidad social, con el objetivo de generar en los jóvenes nuevos modelos de futuro y de vida, y que se empeñe en expandir y democratizar las oportunidades en un territorio específico, liderado por la misma población en un trabajo intersectorial con otros participantes como el gobierno, las universidades, el sector productivo y la sociedad civil.

Así mismo, resulta apropiado que las universidades establezcan el ritmo desde sus programas de investigación al incluir trabajos, estudios, planes y proyectos dentro del contexto de la reflexión y producción científica en este tema. La educación primaria y secundaria debe ser el motor que impulse el debate pedagógico y curricular en la consolidación de las políticas públicas y educativas, además de despertar la atención para que las agendas del Estado apliquen el

enfoque de género no solo en propuestas teóricas, sino también en la inversión presupuestaria necesaria.

REFERENCIAS

Álvarez-Sousa, A. (2024). El constructivismo estructuralista la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.115.145>

- Álvarez-Álvarez, C. y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educación*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>
- Annessi, G. J., y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de covid-19: Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145> DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Backes Dos Santos, K. N., & Zavala Saucedo, M. V. (2019). Contexto escolar e imagen de género. Percepción de mujeres que ocupan cargos intermedios en una institución de educación superior. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.92>
- Cadavid Rojas, A. M., Acosta Castrillón, L. F., & Runge Peña, A. K. (2019). LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9418>
- Calderón Ramírez, W. J. (2024). Modelos pedagógicos y tendencias didácticas en la educación superior. *Revista Humanismo y Cambio Social*. <https://doi.org/10.5377/hcs.v21i21.17660>
- Castillo, J. G. D., Cohernour, E. J. C. y Pech, S. H. Q. (2019). Vulnerabilidad ante el uso del internet de niños y jóvenes de comunidades mayahablantes del sureste de México. *ride, Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531> DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531>

ENSAYO

- Cepal-Unesco. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. Cepal-Unesco. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of covid-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607> DOI: <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607>
- Díaz Cordero, A. M. (2023). La Escuela, Espacio de Socialización Secundaria y su Relación con la Reproducción de Estereotipos de Género. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8669
- Domínguez Sánchez-Pinilla, M. (2024). Constructivismo crítico e intervención. Más allá de la técnica como ideología. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 19(55). <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-480>
- Echavarría G., C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano.” *Revista Universidad de La Salle*, 1(79). <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Ek, J., & Cisneros, E. (2022). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innova Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- García-Monteagudo, D., Gonçalves Mendes, L. F., & Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos. *Revista Colombiana de Educación*, 90. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>
- García-Villanueva, J., Hernández-Ramírez, C. I., & Lora-Anaya, S. (2023). Propuesta pedagógica sobre la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior de la Ciudad de México. *Revista*

- Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas, 14(2).
<https://doi.org/10.15658/investigiumire.231402.07>
- García, G. A., Hernández, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J. y Pérez, C. E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla: Trabajo docente en Chiapas, México. Praxis Educativa, 26(1), 1-16.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103> DOI:
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103>
- Gómez, J., Covarrubias, M., & Cuevas, A. (2020). PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, PRESENCIAL Y VIRTUAL: PROPUESTA EN UN AMBIENTE UNIVERSITARIO. Revista EDUC Amazônia, 25(2).
- Huerta Mata, R. M. (2023). Los roles de género tradicionales y la tolerancia de la violencia familiar en universitarios(as) en el Valle del Mezquital. Latinoamericana de Estudios de Familia, 15 (1).
<https://doi.org/10.17151/rlef.2023.15.1.9>
- Husain-Talero, S. (2021). Transmisión del conocimiento etnobotánico en una comunidad campesina de los Andes colombianos. Revista Colombiana de Educación, 1(83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11144>
- Johnson, M. D., & Bradbury, T. N. (2015). Contributions of social learning theory to the promotion of healthy relationships: Asset or liability? Journal of Family Theory & Review, 7(1), 1327. Available from <http://dx.doi.org/10.1111/jftr.12057>.
- Linarez Moreno, M. J. (2024). Escuela rural venezolana: fundamentos políticos filosóficos de su praxis. METANOIA: REVISTA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, 10(1). <https://doi.org/10.61154/metanoia.v10i1.3212>
- Marín Marín, J. A., & Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2024). Desafíos de la escuela en el medio rural para la innovación educativa. In Ventanas al universo desde

- sólidas raíces. La escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas. <https://doi.org/10.14679/2746>
- Martínez E. L., Félix E. D. y Quispe R. A. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/10.36390/telos241.05>. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos241.05>
- Martínez Fernández, J. A. (2024). Habilidades de organización y planificación en la competencia para el aprendizaje académico en educación superior. In *Habilidades de organización y planificación en la competencia para el aprendizaje académico en educación superior*. <https://doi.org/10.14201/0tp0002>
- Miranda, A. V. (2021). The Transversalization of the Gender Perspective in the Educational Curriculum. *South Florida Journal of Development*, 2(3). <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-044>
- Moyo, S., & Yeros, P. (2008). La cuestión agraria y la transformación política. *Nueva Sociedad*, (216), 16-29.
- Palacios, Y. (2019). La cultura patriarcal como generadora de violencia doméstica. *Comunidad y Salud Año*, 17(2).
- Pérez-Padilla, M. de la L., Rivera-Heredia, M. E., Esquivel-Martínez, C., Quevedo-Marín, M. del C., & Torres-Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: Recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 16(1). <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.198>
- Perea, G., & Mora, C. (2022). Participación comunitaria y currículo rural en América Latina. *Educación y Comunidad*, 13(2), 64-78.
- Queiroz, A. P., & Freire, M. E. dos S. (2024). CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MULTISSERIADO NAS ESCOLAS DO CAMPO BRASILEIRO. *Revista Ibero-*

- Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10(3).
<https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13195>
- Ramírez Rincón, J. C. (2024).** *El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 5 (4), 472–600.* <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>
- Redondo Salas, D. D., Puentes Rozo, P. J., & Brito Carrillo, C. J. (2024). ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. *Revista UNIMAR, 42(1).* <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>
- Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., & Zapata Posada, J. J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 63.* <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Sánchez-Uscamayta, J. O., Valdez-Valdez, L. S., Romero-Vela, S. L., & Lescano-López, G. S. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17).* <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3221>
- Schreiber, L. M., & Valle, B. E. (2013). Social Constructivist Teaching Strategies in the Small Group Classroom. *Small Group Research, 44(4), 395-411.* <https://doi.org/10.1177/1046496413488422>
- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa, 25 (1), 71-97.* DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.
- Silva, M. do S. P. da, Cunha, A. L. M. y Santos, T. A. dos. (2021). Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: Ensino remoto para quem?

ENSAYO

Revista @mbienteeducação, 14(2), 417-431.

<https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>

Torres, A. C., Teixeira, A. I., Pais, S. C., Menezes, I. y Ferreira, P. D. (2021).

Professores em tempos de ensino remoto de emergência: Um foco no ensino e nas relações. Educação, Sociedade & Culturas, 59, 117-138.

<https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>

DOI:

<https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>

Valera, L., & Paterna, C. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. Psicología y Educación: Presente y Futuro.

Zambrano-Vacacela, L. L. (2023). Herrera-Pavo, M. A., & Cochancela, M. G. (2022).

Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. Universidad Nacional de Educación. Revista Andina de Educación, 6(2).

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.r1>