LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

DISCURSOS EN TENSIÓN: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL EN COLOMBIA

Carlos Henry Sandoval Bravo
E-mail: carloshsandoval20@outlok.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2520-0948
Institución Educativa Luis María Jiménez
Aguazul- Casanare
Colombia

Julián Antonio Naranjo Arcila[1]
E-mail: sherekan2500@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3843-1522
Institución Educativa Llanos de Cuivá
Colombia

Recibido: 15/01/2026 **Revisado: 20/02/2026** **Aprobado:25/03/2026**

RESUMEN

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre los discursos que han acompañado la formación docente en el contexto rural colombiano, en un escenario marcado por tensiones entre políticas educativas centralistas y realidades territoriales. En la década de los 90, en América Latina, la escuela multigrado y el maestro rural han ocupado históricamente un lugar secundario frente a modelos ideológicos que privilegiaron la urbanización y la industrialización. Como consecuencia, se consolidaron currículos poco enfocados a las particularidades del campo, lo cual no solo profundizó las desigualdades sociales, sino que además invisibilizó saberes y prácticas locales. En el caso colombiano, si bien el marco normativo impulsó políticas orientadas a la ampliación de cobertura, estas medidas no lograron superar la brecha entre los lineamientos oficiales y las necesidades concretas de las comunidades rurales. Las Escuelas Normales, como instituciones históricas de formación, reflejan esa tensión: por un lado, constituyen el origen de la profesionalización docente; por otro, transmitieron una visión reduccionista del maestro rural, al relegar su papel a la ejecución de políticas externas. El análisis sostiene que los sistemas de formación docente han operado bajo lógicas homogeneizadoras que refuerzan la inequidad territorial. Frente a ello, se plantea la necesidad de repensar las narrativas vigentes para reconocer al maestro rural como un actor pedagógico que, desde su experiencia situada, es capaz de generar innovación, resistencia y transformación. Este proceso resulta fundamental para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva en Colombia.

[1] Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Fundación Universitaria Católica del Norte FUCN, Licenciado en inglés como Lengua Extranjera de la UNAD, Especialista en Educación Superior a Distancia de la UNAD. Graduado de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional Abierta y Distancia UNAD, Miembro del semillero de investigación EDIMIA, Coordinador de la Institución Educativa Llanos de Cuivá de Yarumal (Antioquia) Colombia.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Descriptores: Formación docente rural, Discursos educativos, Saber situado.

DISCOURSES IN TENSION: THE TRAINING OF RURAL TEACHERS IN COLOMBIA

ABSTRACT

This essay presents a critical reflection on the discourses that have shaped teacher education within the Colombian rural context, a setting marked by persistent tensions between centralized educational policies and territorial realities. During the 1990s in Latin America, the multigrade school and the rural teacher historically occupied a secondary place in relation to ideological models that prioritized urbanization and industrialization. As a result, curricula were consolidated with little attention to the particularities of rural life, an approach that not only deepened social inequalities but also rendered local knowledge and practices invisible. In the Colombian case, although the legal framework promoted policies aimed at expanding educational coverage, these measures failed to close the gap between official guidelines and the concrete needs of rural communities. The Escuelas Normales, as historic teacher-training institutions, exemplify this tension: on the one hand, they mark the origin of teacher professionalization; on the other, they transmitted a reductionist view of the rural teacher, relegating their role to that of an executor of externally imposed policies. The analysis argues that teacher education systems have operated under homogenizing logics that reinforce territorial inequity. Consequently, it is necessary to rethink existing narratives to acknowledge the rural teacher as a pedagogical actor who, from their situated experience, is capable of fostering innovation, resistance, and transformation. This process is essential to advancing toward a more equitable and inclusive education in Colombia.

Descriptors: Rural Teacher Education, Educational Discourses, Situated Knowledge

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la educación rural ha estado mediada por diversas narrativas que han configurado la percepción del maestro y la escuela. En este sentido, los discursos históricos, políticos, académicos, literarios y humanizadores han dado forma a la manera en que se comprende la educación rural, en su histórico siempre se ha visto marcada por tensiones estructurales y de profundas desigualdades en la ruralidad que inciden directamente en la formación docente.

En Latinoamérica, durante los años 80 y 90, la educación estuvo profundamente permeada por una fuerte tensión dialéctica que reflejó el cambio de modelo económico, político en la región y los diversos movimientos sociales los cuales reclamaban una educación más democrática. Bajo la presión de estas reformas y demandas sociales, los sistemas educativos rurales han pasado de modelos centralistas a enfoques que, al menos en el discurso, reconocen la diversidad cultural y buscan mayor pertinencia. Como afirma López y Küper (1999), “la educación intercultural bilingüe se configuró como una estrategia clave para el reconocimiento de la diversidad, aunque su aplicación ha estado marcada por limitaciones prácticas” (p. 20). Estos procesos muestran que la deuda histórica con la escuela rural se inscribe en un marco regional más amplio.

En Colombia, las políticas educativas posteriores a la carta magna del 1991 y a la Ley General de Educación de 1994 intentaron responder a esta deuda. Sin embargo, la distancia entre lo normativo y lo real aún se mantiene. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional (2016) reconoció que “la brecha urbano-rural en términos de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

cobertura, calidad y permanencia constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo colombiano" (p. 11). Aunque se han logrado avances en el ámbito educativo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 aún enfrenta el reto de garantizar una implementación efectiva. Históricamente, los planes educativos en Colombia no han conseguido la articulación necesaria con las rutas de desarrollo locales, regionales y nacionales. Programas como Escuela Nueva o el Programa de Educación Rural (PER) ilustran los esfuerzos estatales, pero también sus limitaciones de continuidad y pertinencia.

En este contexto, las Escuelas Normales representaron un punto de partida histórico en la profesionalización docente, aunque con tensiones evidentes por las ideologías políticas. Según Rátiva-Velandia y Lima-Jardilino (2022), "la universitarización de las Escuelas Normales no implicó una transformación profunda de los modelos pedagógicos ni una atención diferenciada para la ruralidad" (p. 13). Esto abre paso a la reflexión sobre la visión del docente rural, quien ha sido descrito como un actor subordinado frente a su par urbano, aunque en la práctica ejerce funciones de mediador cultural y líder comunitario.

También, es importante destacar que el papel del docente rural trasciende la simple enseñanza de contenidos para entrelazarse con la vida comunitaria. Más allá de su labor dentro del aula, los docentes colombianos han sido reconocidos como actores sociales porque han demostrado la capacidad de impulsar transformaciones significativas y aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva y equilibrada.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

(PND, 2018). Por ende, su labor es un acto de transformación constante, demostrando que la verdadera pedagogía reside en la capacidad de conectar saberes y acciones para el bienestar colectivo.

En consecuencia, es necesario reformular la formación del docente tradicional en el contexto rural, ya que presenta serias limitaciones. Palacios & Mora (2023) indica que al desvincularse del conocimiento popular y del saber situado que emerge del contexto, reproduce esquemas homogéneos que son ajenos a la realidad de las comunidades. Así mismo, Ramírez (2024) plantean que esta visión académica, por lo tanto, resulta irrelevante e ineficaz, perpetuando una ruptura cognitiva entre la escuela y el entorno sociocultural de los estudiantes. Esta perspectiva evidencia las serias limitaciones del proceso formativo, ya que no solo omite el conocimiento del saber situado, sino que también reproduce modelos estandarizados con escasa pertinencia para el contexto local.

De este modo, la descontextualización de las realidades rurales en los lineamientos oficiales se convierte en un problema estructural. De acuerdo con la perspectiva de Walsh (2010), la innovación pedagógica no es una directriz impuesta desde el gobierno central. Por el contrario, es un proceso que debe construirse desde abajo, tomando en cuenta la riqueza cultural del territorio y la comunicación continua con la comunidad. En esencia, Quilaqueo et al. (2024) indica que la transformación educativa auténtica progresa a partir de las realidades y saberes del propio contexto, y no a través de soluciones diseñadas de manera centralizada. Por lo tanto y en este contexto, este

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

ensayo propone una crítica reflexiva a los sistemas formativos vigentes, cuestionando su carácter centralista y reivindicando la experiencia del maestro rural como fuente de innovación, resistencia y transformación educativa.

Ahora bien, para comprender mejor cómo se configuraron estas tensiones entre discurso y práctica, es necesario situar el análisis en un marco histórico más amplio. El siglo XX representó un periodo fundamental para la humanidad, pues estuvo marcado por transformaciones profundas en diversos ámbitos como lo político, social, económico y cultural. Entre estos cambios, la educación se consolidó como un eje central al propiciar la expansión de la escolarización formal y de los procesos de alfabetización a nivel global, sentando así las bases para la inclusión social y la formación ciudadana. Organismos multilaterales como la UNESCO (2022) y Trucco (2023) sostienen que desde enfoque socio-estructural, la educación es pieza crítica para la cohesión, la equidad y la ciudadanía en América Latina y el Caribe; su desempeño impacta directamente la inclusión social y el cumplimiento del ODS4.

Sin embargo, la realización de esta modernidad teórica ocurrió en un momento de profunda convulsión histórica, por esto, es importante destacar que en las décadas de los ochenta y los primeros años de los noventa, América Latina atravesó un periodo de profundos cambios: se intensificó el crecimiento urbanístico (Guzmán, 2025), se puso fin a varias dictaduras y se inició el retorno a la vida democrática, acompañado de procesos de reestructuración política, económica y social en distintos países de la región. En palabras de García (2024) estas tensiones ideológicas reflejaron el cambio de modelos

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

económicos, políticos en la región, donde los diversos movimientos sociales, sindicatos de docentes y organizaciones estudiantiles, alzaron la voz para reclamar una educación más democrática y equitativa. Es así que la década de los 90 se configuró un campo de batalla ideológico y político por el futuro del sistema educativo público en la región.

Con base a lo anterior, algunos Estados, entre ellos Colombia, realizaron ajustes a sus políticas estructurales, de inspiración neoliberal e impulsadas por organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial y el FMI, que buscaron reestructurar el sector educativo bajo criterios de eficiencia, descentralización y focalización. Frente a este hecho, Tedesco (1995) enfatizó que las reformas educativas de la región respondieron no solo a necesidades internas de cobertura y calidad, sino también a exigencias externas vinculadas a la globalización. Para Tedesco, la educación debía ser un eje central en las estrategias de desarrollo, aunque advirtió que estas reformas muchas veces estuvieron más guiadas por presiones macroeconómicas que por las demandas sociales concretas.

De manera complementaria, López & Flores (2006) indicaron que, desde los círculos internacionales y nacionales de influencia neoliberales, se concibieron y articularon cambios en las políticas educativas latinoamericanas con el objetivo explícito de mejorar la deficiente calidad de los sistemas, percibida como el principal obstáculo a superar.

Por su parte, Brunner (1998) estudió la modernización de la educación superior en América Latina y advirtió cómo las lógicas neoliberales impulsaron la diversificación

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

institucional, la privatización parcial y la búsqueda de eficiencia. Según el autor, estas dinámicas transformaron la relación entre Estado y universidad, al tiempo que introdujeron debates en torno a la garantía de derechos sociales y la distribución equitativa de oportunidades, especialmente en contextos de alta desigualdad estructural. Es fundamental señalar que las reformas educativas priorizaron las áreas urbanas, lo que resultó en la profundización de la desigualdad social y educativa que históricamente ha afectado al sector rural (Galván 2020).

En esta misma línea, Laval y Dardot (2013) indican que:

> lo que hace necesaria esta gran política educativa en beneficio de las masas, ya no únicamente de una pequeña élite cultivada, es que los hombres deberán cambiar de posición profesional y de empresa, adaptarse a nuevas técnicas, enfrentarse a la competencia generalizada" (p.89).

De acuerdo con los autores la expansión de la política neoliberal educativa hacia las masas se torna indispensable debido a las transformaciones del mundo globalizado, por lo tanto, la educación deja de ser un privilegio cultural y se convierte en una herramienta funcional que debe dotar a la fuerza de trabajo de la capacidad de adaptación laboral.

De acuerdo al contexto anterior, es importante reflexionar sobre cómo las reformas educativas de corte neoliberal, priorizadas en los contextos urbanos durante los años ochenta y noventa, contribuyeron a profundizar la desigualdad histórica entre la educación urbana y la rural en el contexto latinoamericano

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

En este mismo sentido, resulta pertinente destacar que a nivel nacional Segura & Torres (2020) mencionan que:

> frente al papel que la educación ha tenido en la fase de modernización capitalista, con la instauración de ciudades globales y lógicas particulares de expansión, producción, comercio, flujos financieros, ejes de información, metropolización, sociedades del conocimiento, que han incidido en la reconfiguración de la relación campo-ciudad, y el aumento del panorama de desigualdades sociales en el campo. (p. 7)

En la misma línea de los autores, en la década de los ochenta, bajo el marco del "Proyecto Principal de Educación" (PAE) impulsado por la UNESCO para América Latina, se enfocó en mejorar la educación, donde predominó una visión centralista que priorizaba la expansión de la cobertura, reducción del analfabetismo y la homogenización curricular (UNESCO-OREALC, 1996).

Cabe señalar que, a partir de los años noventa, el PAE, aunque se repetía el patrón de la década de los ochenta, mayor matrícula, persistencia de brechas territoriales y escuelas multigrado con escaso apoyo pedagógico, la UNESCO comenzó a consolidar un discurso regional orientado a la atención de poblaciones históricamente excluidas. En este contexto, se promovieron iniciativas dirigidas a comunidades rurales e indígenas, tales como la educación intercultural bilingüe y la ampliación de modalidades flexibles (UNESCO, 2001; UNICEF, 2021)

También es importante señalar que la UNESCO, para el ciclo, 1980–2000, instaló el tema rural en su agenda, aunque con fuertes asimetrías entre lo urbano–rurales y limitaciones de financiamiento y calidad educativa. Este cambio de perspectiva reflejó un

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

giro importante: de considerar la escuela rural como un mecanismo de integración nacional a reconocerla como un espacio donde los saberes locales y la experiencia comunitaria podían convertirse en ejes de la práctica pedagógica. En esa etapa se consolidaron modalidades y políticas “a distancia”, Telesecundaria en México, multigrado y Escuela Nueva en Colombia, para llegar a territorios dispersos. Como señalan López y Küper (2000), este proceso abrió paso a nuevas políticas que, aunque limitadas en su implementación, marcaron el inicio de un reconocimiento más explícito de la diversidad en la educación latinoamericana.

Aunque las organizaciones internacionales como la UNESCO y UNICEF impulsaron un cambio de mentalidad para valorar la diversidad cultural y poner la educación rural en el centro de atención, la realidad es que estas ideas no pasaron del papel. Las diferencias entre la ciudad y el campo, las aulas multigrado sin el apoyo necesario y la falta de recursos económicos demostraron que las buenas intenciones no se convirtieron en cambios reales (Universidad Javeriana, 2024). Nuestro país es un claro ejemplo de esto. Si bien el Estado colombiano adoptó parte de estas directrices, sus políticas educativas muestran una tensión entre un discurso inclusivo y una práctica curricular que sigue siendo centralista. Esto nos lleva a analizar cómo se diseñaron las políticas nacionales en cuanto a formación docente, cobertura y relevancia para el campo, especialmente a partir de la década de 1990.

Ahora bien, analizar sobre la evolución de las políticas para la educación rural en Colombia revela una trayectoria con avances significativos, pero también con

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

persistentes brechas entre el discurso normativo y la implementación efectiva. La Ley General de Educación, en su artículo 64, se constituyó un punto de inflexión al reconocer legalmente la educación rural y campesina, definiendo su carácter social, comunitario y técnico, y subrayando la responsabilidad del Estado hacia comunidades campesinas e indígenas.

No obstante, más allá de este reconocimiento normativo, en las últimas tres décadas, la política educativa en Colombia, Plan de Apertura Educativa del 91, Ley 115 del 94, Ley 30 del 1992, el decreto 968 de 1995, ha continuado en un paradigma de centralización y estandarización, orientado a expandir la cobertura y, de forma simultánea, a elevar una calidad educativa concebida bajo criterios universalistas. Un hito que ejemplifica esta lógica fue el Plan de Apertura Educativa 1991-1994, que estableció como objetivo estratégico integrar al sistema escolar a un 22% de niños campesinos que, para ese momento, se encontraban fuera de la educación formal. Esta iniciativa priorizó la universalización de la educación primaria y la ampliación de la participación en la secundaria, focalizando sus esfuerzos en poblaciones rurales, de bajos ingresos y en condiciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, a pesar de estas metas ambiciosas, la implementación de las políticas evidenció una profunda desarticulación con la realidad de los territorios. En las áreas rurales persistieron y se agudizaron las desigualdades en términos de acceso, permanencia y calidad. De acuerdo con Colbert (1999) en su investigación señaló que:

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Colombia, como otros países de Latinoamérica, experimentó una expansión acelerada de la educación primaria a principios de 1950. Como resultado, la cobertura total llegó casi al 80% en 1994, pero la distribución de esta cobertura reveló grandes diferencias entre algunas regiones del país y entre las zonas urbana y rural. Mientras la cobertura en el área urbana alcanzó un 89%, en el área rural fue de sólo un 66%. (p. 7)

De acuerdo con la autora, mientras las zonas urbanas experimentaban un crecimiento progresivo en cobertura, el campo seguía enfrentando retos estructurales, otra variable fue la distribución desigual del personal docente, con el 70% de los maestros oficiales en zonas urbanas y el 30% en las rurales, una infraestructura deficiente, y la dispersión geográfica que obligaba a los estudiantes a recorrer grandes distancias a pie, sin acceso a un transporte adecuado o a vías en óptimas condiciones. El enfoque de universalización, que trasladó un modelo educativo "pensado para el ámbito urbano" al contexto rural, no logró resolver estas problemáticas, lo que generó una tensión persistente entre los objetivos macro de las políticas y las necesidades contextuales de las comunidades.

Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional, en su narrativa, reconoció desde finales de los años noventa que la brecha urbano–rural constituía una de las limitaciones estructurales del sistema educativo. Informes de política sectorial resaltaban que, aunque el país había alcanzado niveles de cobertura cercanos al 90 % en primaria en sector urbano, en las zonas rurales dispersas no se lograba superar el 70 %, situación

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

que se agravaba en secundaria y media, donde la cobertura apenas llegaba al 30 % (MEN, 2003).

En estudios investigativos posteriores demostraron que estas diferencias no solo reflejaban un déficit de cobertura, sino el aumento progresivo de la deserción escolar a finales de los años 90, de acuerdo con Bohórquez (2022) examinó la evolución de las políticas educativas rurales en Colombia entre 1990 y 2018, poniendo en evidencia la persistencia de brechas en el acceso y la permanencia escolar. Los hallazgos demostraron que, ya en 1991, cerca del 39,6 % de los estudiantes rurales abandonaban sus estudios al finalizar la primaria, y hacia 1999 la cifra se mantenía en niveles similares, con un 38,3 %. En el caso de la educación secundaria, la deserción pasó de un 13,4 % al inicio de la década a un 21 % a finales de los noventa. Estos indicadores reflejan la magnitud del desequilibrio entre la educación urbana y la rural, y permiten comprender cómo las condiciones estructurales de la ruralidad, como la dispersión geográfica, las limitaciones de infraestructura y las barreras socioeconómicas, incidieron de manera directa en la desescolarización de miles de niños y jóvenes del campo.

Además, en este mismo contexto histórico, la realidad de muchas escuelas rurales en Colombia era cruda: sedes veredales sin aulas decentes, sin acceso a servicios públicos básicos y casi sin materiales pedagógicos. La guía “Área por alumno” desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional en esa misma década reflejó una cosa clara: se sabía cómo debían ser los espacios escolares, pero muchas escuelas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

rurales simplemente no podían cumplir esos estándares por su ubicación o falta de recursos (MEN 2010)

Con base a lo anterior, el interés del Estado, para la época, estaba puesto en garantizar la universalización del acceso escolar y la estandarización de prácticas pedagógicas (Rodríguez 2024), antes que en diseñar estrategias formativas que fortalecieran la identidad profesional y la autonomía pedagógica del docente rural, por ende, se puede afirmar que las políticas públicas, inicialmente, han desatendido el campo colombiano al implementar "programas generalizados o de universalización educativa", lo que genera una falta de pertinencia y cuestiona la calidad de la educación, ya que se traslada al entorno rural un modelo educativo diseñado para el contexto urbano. Osorio et al. (2022).

Este enfoque inicial dejó una huella importante en el debate educativo colombiano, pues instaló la pregunta sobre hasta qué punto los modelos y capacitaciones centralmente diseñados logran responder a las complejidades culturales, sociales y económicas del campo. De este modo, las políticas de la época sentaron las bases para una tensión que aún persiste: la necesidad de equilibrar la ampliación de la cobertura con una formación docente que, más allá de replicar metodologías, reconozca las particularidades del territorio y promueva procesos de innovación pedagógica desde y para las comunidades rurales (Rodríguez 2024).

A partir de lo anterior, resulta indispensable nombrar algunas de las intervenciones públicas más significativas dirigidas a fortalecer la educación rural a comienzo del siglo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

XXI, entre las cuales sobresale el Programa de Educación Rural (PER), ejecutado en dos fases entre principios de la década de 2000 y 2015 con financiamiento y acompañamiento técnico del Banco Mundial. El PER surgió como respuesta a la necesidad de reducir brechas sociales, territoriales y de fortalecer la oferta educativa en zonas dispersas; para ello se realizó inversiones en infraestructura escolar, dotación pedagógica, materiales contextualizados y, de manera relevante para este estudio, componentes de formación y acompañamiento docente (MEN, 2012).

Mientras la primera fase (PER I) buscó ampliar la cobertura y sentar las bases operativas, la segunda fase (PER II) profundizó las estrategias de calidad y sostenibilidad, incorporando mecanismos de seguimiento y fortalecimiento institucional que pretendían convertir las ganancias puntuales en cambios sistémicos más duraderos (MEN, 2015). Desde la perspectiva de la formación docente, el PER introdujo insumos importantes, tales como talleres in situ, materiales didácticos adaptados a realidades multigrado, asesoría técnica y algunos modelos de formación continua orientados a fortalecer la práctica pedagógica rural.

No obstante, y de acuerdo con las evaluaciones del programa señalan un balance mixto, si bien el PER posibilitó una mayor visibilidad de la problemática rural y proveyó recursos que facilitaron innovaciones en un porcentaje de instituciones educativas (MEN, 2015), persistieron desafíos significativos en términos de sostenibilidad, cobertura homogénea y articulación a largo plazo entre la oferta formativa y las condiciones territoriales. En otras palabras, el PER creó ‘ventanas de oportunidad’ para la innovación

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

pedagógica, pero no siempre logró transformar de manera estructural la precariedad institucional que condiciona el ejercicio profesional del docente rural.

También hay que mencionar que, a comienzos del siglo XXI, la pertinencia de la educación rural en Colombia se convirtió en una preocupación central de la política educativa, es decir, la política educativa comenzó a mostrar los primeros signos de un reconocimiento de las particularidades de la ruralidad, aunque de manera incipiente y focalizada. El Decreto 968 de 1995 el cual modificó el Decreto 2903 de 1994, buscó mejorar la calidad de la formación inicial docente al establecer la reestructuración de las escuelas normales superiores. Este decreto exigía que las normales ofrecieran un ciclo complementario de dos años con énfasis en un área del conocimiento y celebraran convenios con instituciones de educación superior para el reconocimiento de créditos, elevando el estándar de formación.

Con base a lo anterior y en este recorrido se logra identificar que, aunque las políticas han incorporado progresivamente elementos de inclusión y territorialidad, conviven con desafíos estructurales: centralismo persistente, limitaciones presupuestales, y escasa adaptación de los programas formativos al contexto rural. Castro & González (2023) destacan que la escasez de recursos y la geografía adversa son barreras persistentes que limitan el impacto educativo en el campo, por lo tanto, reconocer estas contradicciones es clave para formular propuestas de formación docente que sean realmente pertinentes para el territorio.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Es precisamente en este punto donde adquiere relevancia el papel histórico de las Escuelas Normales, instituciones que, desde el siglo XIX, fueron concebidas como la base de la profesionalización de los maestros en América Latina, con la misión de responder a las demandas de un sistema educativo en expansión. En el contexto nacional Herrera (1993) en su investigación indico que las Escuelas Normarles a mediados del siglo XX fueron centro de formación pedagógica y cultura, formando a la elite intelectual que lideró los procesos de investigación y docencia en el país.

No obstante, este punto de partida también revela las limitaciones de las Escuelas Normales, pues su consolidación en el siglo XX respondió a un modelo de formación masiva que priorizó la cobertura por encima de la calidad y la innovación pedagógica. En palabras de Guzmán (2005), a lo largo del siglo XX las Escuelas Normales en América Latina se configuraron principalmente como centros de producción masiva de docentes, privilegiando la cobertura por encima de la calidad formativa. Este modelo se enfocó en responder a la expansión de la educación, aunque en muchos casos reforzó prácticas de adoctrinamiento en lugar de fomentar el pensamiento crítico.

Otros autores se mostraron a favor del proceso, Bravo & León (2023) indica que su creación permitió institucionalizar la enseñanza como una profesión y garantizar un mínimo de preparación pedagógica, en un contexto donde la educación se concebía como eje de modernización social. Estas instituciones fueron clave en la consolidación de un cuerpo docente formal, lo que marcó un avance significativo frente a las prácticas improvisadas que prevalecían en los primeros intentos de escolarización.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

En el contexto nacional, Rátiva-Velandia y Lima-Jardilino (2022), mencionan que las Escuelas Normales colombianas han transitado hacia la universalización, lo que ha implicado modificaciones en su organización institucional, denominaciones y planes de estudio, pero no necesariamente una transformación profunda de los modelos pedagógicos que respondan a la ruralidad y al saber situado.

Además, los autores también mencionan que:

> La universitarización es una tendencia mundial que busca la formación de alto nivel para los docentes, calidad que, se considera, solamente se encuentra en las universidades, pues estas "tienen la misión fundamental de elaborar y transmitir el conocimiento, el desarrollo de la investigación y la formación de los hombres" y es un "espacio privilegiado para la construcción y difusión de saberes científicos".
> (p. 19)

La universitarización de la formación docente es una tendencia global que busca elevar la calidad profesional del magisterio. La premisa es que solo las universidades son los espacios idóneos para esta labor, ya que se les ha asignado la misión de producir y difundir conocimiento, desarrollar la investigación y formar a los profesionales. Por lo tanto, se considera que la universidad es el lugar por excelencia para la construcción y difusión de saberes científicos con calidad. De igual modo, Bravo & León (2023) examinan cómo las Escuelas Normales orientaron la formación de maestros superiores comprometidos con la práctica pedagógica investigativa en contextos rurales, mostrando que, aunque existe voluntad de incorporar la investigación y la ética comunitaria, los docentes formados a menudo enfrentan una enseñanza con contenidos y metodologías poco adaptadas a las realidades del contexto rural.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

Las Escuelas Normales, aunque representaron el inicio de la profesionalización docente, dejaron huellas que todavía inciden en la manera como se concibe al maestro rural (Muñoz, 2020). El énfasis en modelos estandarizados y centralistas configuró una visión en la que el docente del campo fue visto más como ejecutor de lineamientos nacionales que como un sujeto pedagógico con saberes propios. Este imaginario reduccionista ha pesado históricamente en la formación y en el reconocimiento del maestro rural, limitando su protagonismo y subvalorando el conocimiento situado que surge de su experiencia cotidiana con la comunidad.

Frente a este reduccionismo, urge una redefinición que afirme que, Montoya et al. (2022), comprender la ruralidad educativa implica reconocer al maestro no solo como transmisor de conocimientos, sino como un actor comunitario que articula cultura, territorio y pedagogía. En esta misma línea Benavides (2021), en su artículo “Lineamientos sobre políticas educativas en la educación rural en Colombia”, menciona sobre como las políticas educativas han sido diseñadas desde el centro, con visiones generalizadas que no permiten adaptaciones locales; esto causa que los maestros rurales se perciban como simples ejecutores de directrices nacionales más que como sujetos activos con autonomía pedagógica.

No obstante, más allá de la narrativa impuesta desde el centro, en la práctica cotidiana emerge otra imagen del maestro rural, la de un actor que no solo transmite contenidos, sino que articula cultura, territorio y comunidad. Orozco (2022) resalta que el maestro rural no puede entenderse únicamente como un agente escolar limitado a la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

enseñanza en el aula, sino como un actor social integral que desempeña un papel fundamental en la vida de las comunidades campesinas. Su función se extiende a la promoción de dinámicas comunitarias, la mediación cultural y la construcción de ciudadanía desde el territorio.

De manera similar, Fals Borda (2009) subraya al educador como actor comunitario que co-produce conocimiento con la gente y orienta procesos de organización, memoria y acción colectiva, la cual es la base para construcción de ciudadanía desde el territorio. De este modo, el papel del docente rural adquiere un carácter multifuncional que trasciende el aula. En esa misma línea, Walsh (2010) sostiene que la verdadera innovación pedagógica no surge de políticas centralizadas, sino de las experiencias locales y de la interacción constante con la comunidad. Reconocer este rol amplio y complejo resulta fundamental para superar los modelos rígidos heredados y reivindicar al maestro rural como un actor clave en la transformación social, educativa, cultural y territorial.

En el contexto de la formación docente rural, es crucial repensar la visión del maestro. Se debe reconocer como un actor social y productor de conocimiento capaz de fomentar la cohesión comunitaria y promover la justicia educativa. A partir de ello, la pregunta que se platea es si la política educativa de Colombia está dispuesta a dejar atrás su paradigma centralista, y el reto es claro: ¿se construirá, de la mano de los maestros rurales, un modelo de formación que responda de forma genuina a las necesidades del campo y a los modelos pedagógicos flexibles?

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Pero entre la aspiración de reconocer al maestro rural como constructor de saberes y la realidad de las políticas centralistas, se abre un abismo: las limitaciones estructurales que aún persisten siguen negando a la escuela del campo la posibilidad de una educación justa y pertinente. Zapata (2025) indica que las políticas educativas, en múltiples ocasiones, se han formulado desde una lógica centralista que desconoce las particularidades territoriales, lo cual ha contribuido a profundizar las desigualdades en términos de calidad y equidad educativa.

En esta misma línea Castro & González (2023) plantean que el fortalecimiento de la formación en servicio de los docentes en contextos rurales constituye un elemento fundamental para elevar la calidad educativa y reducir las brechas sociales históricamente presentes en estos territorios. Una capacitación pertinente y continua no solo potencia las competencias pedagógicas, sino que también favorece la permanencia de los maestros en las comunidades, aspecto crucial para garantizar la estabilidad de los procesos escolares y el desarrollo local.

Sin embargo, la permanencia docente y la estabilidad de los procesos escolares dependen también de las decisiones estatales, que en las últimas dos décadas han intentado responder a estos retos mediante políticas de descentralización y programas específicos para la ruralidad, como son Escuela Nueva y el Proyecto de Educación Rural (PER). Sin embargo, a pesar de sus aportes, estas iniciativas no han logrado cerrar de manera efectiva la brecha que persiste en aspectos clave como la calidad, la pertinencia y la cobertura educativa en el campo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Sobre esta situación, Córdoba (2025) indica:

> Por ello, es fundamental la formación de una nueva generación de maestros rurales que no solo se adscriban a los modelos de pedagogías activas con gran dominio, sino que además se conviertan en actores críticos dentro de la comunidad. Estos maestros deben ser líderes sociales que contribuyan a fortalecer el tejido comunitario. (p. 32)

De acuerdo con la autora, la experiencia de los docentes rurales y las condiciones de vida de las comunidades muestran que los programas no han logrado transformar las desigualdades estructurales que atraviesan la escuela del campo. Este panorama abre la discusión sobre una tensión de fondo: mientras los centros urbanos concentran gran parte de los recursos, la innovación y la cobertura, las escuelas rurales siguen enfrentando precariedad en infraestructura, conectividad y formación docente. En consecuencia, resulta indispensable diseñar políticas que reconozcan las particularidades de la ruralidad y que promuevan incentivos diferenciales que fortalezcan la permanencia, el interés y la calidad de la labor docente en estos escenarios (Ramírez, 2024).

Por último, el boletín del DANE (2024) revela una realidad inevitable: el 67,6% de las 43.754 de las instituciones educativas del país operan en el contexto rural. Este dato vital demuestra, sin lugar a dudas, que la calidad de la educación en Colombia depende fundamentalmente de la profesionalización pertinente de sus maestros rurales. De ahí surge la pregunta clave que motiva a reflexionar ¿cómo avanzar hacia una política educativa que superare las tensiones históricas entre centralismo y ruralidad para reconocer en la profesionalización pertinente de los maestros rurales no solo una

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

estrategia de calidad, sino el camino indispensable hacia una educación inclusiva y transformadora con arraigo territorial? Asimismo, desde la perspectiva de la comunidad rural, resulta pertinente reflexionar sobre el papel del maestro como mediador entre la escuela y la vida cotidiana del territorio. En este sentido, surge una interrogante profunda ¿qué nuevas comprensiones sobre la educación y la justicia social pueden emerger cuando miramos, desde la experiencia vivida del maestro rural, las realidades del campo no como periferia, sino como el corazón mismo del sentido educativo?

Bibliografía

Álvarez, C. (2020). El desarrollo rural y la educación en el campo colombiano. Universidad de la Salle. https://www.researchgate.net/publication/351528851_El_desarrollo_rural_y_la_educacion_en_el_campo_colombiano

Álvarez, J. (2021). Formación docente y educación rural en Colombia: tensiones entre política pública y práctica pedagógica. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Nacional. Repositorio Institucional. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19251?show=full

Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf

Bravo, E., & León, E. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 7257-7274. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4961

Benavides Aldana, C. L. (2021). Lineamientos sobre políticas educativas en la educación rural en Colombia. Pensamiento Udecino, 5(1). https://doi.org/10.36436/23824905.319

Bohórquez, J. (2022). Las Políticas Educativas Rurales en Colombia 1990- 2018. Revista Aletheia Vol. 13 Núm. 2 (2021). https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/632?utm_source

Bonilla, O. P., & Muñoz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. Entre ciencia e ingeniería, 16(31), 51-59. Revista Colombiana de Educación, 77(1), 65-88. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=hM_Pm6cAAAAJ&citation_for_view=hM_Pm6cAAAAJ:0EnyYjriUFMC

Brunner, J. J. (1998). Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Fondo de Cultura Económica. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113306_spa

Castro, K., & González, D. A. (2023). Dificultades y desafíos de la educación rural de Colombia: explorando las brechas para un futuro educativo. MEMORIAS SIFORED - ENCUENTROS EDUCACIÓN UAN, (7). https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1738

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Cifuentes, J. & Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. Universidad del Norte. https://www.redalyc.org/journal/853/85350504007/?utm_source

Calvo, G., Ramírez, M., & Rojas, D. (2004). Formación y profesionalización docente en Colombia: Diagnóstico y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional. https://revistas.upn.edu.co/index.php/rce/article/view/5519

Colbert, V. (1999). Improving access and quality in rural education: Escuelas Nueva in Colombia. In H. Levin (Ed.), Accelerated schools for quality education. UNESCO. https://rieoei.org/rie/article/view/1043

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Córdoba, A. (2025). Formación Docente y Educación Rural. Implementación de la propuesta educativa, “Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo”, en el marco del programa Viva la Escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/21406/Formaci%C3%B3n%20Docente%20y%20Educaci%C3%B3n%20Rural.pdf?sequence=4&isAllowed=y

DANE. (2024). Datos sobre educación rural y urbana. Disponible en https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/834/variable/F8/V164?name=TIPO

Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523. https://www.funcionpublica.gov.co

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Departamento de Planeación Nacional (2018). Plan de apertura educativa 2014 -2018. Bogotá DNP. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf

Fals Borda, O. (2009). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Universidad Surcolombiana. Bogotá. https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2194

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y perspectivas. Revista Educación Rural, 5(2), 109-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562510

García López, F. (2024). Neoliberalismo en América latina: transformación educativa y desafíos sociales. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4), 1476 – 1490. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2350

Guzmán V., C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana De Educación, 36(8), 1–12. https://doi.org/10.35362/rie3682779

Herrera, M. (1993). Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Universidad Pedagógica Nacional. No. 26 (I) 1993 https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297

Laval, C. & Pierre, D. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa, Barcelona. https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/45587/42873

López, L. R. (2007). La educación rural en América Latina: Un balance a principios del siglo XXI. En Revista Iberoamericana de Educación, 43(2), 1-15. https://rieoei.org/rie/issue/archive

López Guerra, S. & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

López, L. E., & Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, 22, 17–85. https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm

Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992. (28 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. D.O. No 41214 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Evaluación de la educación rural en Colombia. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Proyecto de Educación Rural: Informe de gestión. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168262.html

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Estrategia y retos en la transformación de la infraestructura educativa. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242204.html?utm_source

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Proyecto de Educación Rural PER. Bogotá D.C. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Media rural con énfasis en aprendizajes productivos (MEMA). Bogotá: MEN. https://www.researchgate.net/publication/365422452

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Evaluación del Programa de Educación Rural (PER I y PER II). Bogotá: MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/2-PER_II/Elemento-3-Estudios_resultados_PER_II/Documento_Evaluacion_Impacto%20PER_2015.pdf?utm_source=

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Plan Especial de Educación Rural (PEER). Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. Praxis & Saber, 13(34), e13323. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13323

Muñoz Bravo, J. O. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). Revista Historia De La Educación Colombiana, 25(25). https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79

Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. Praxis & Saber, 13(33), e13199. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199

Osorio, L. Íñiguez, T. & Saso, C. (2022). Análisis de las políticas educativas rurales en Colombia. Estudio de caso de dos escuelas rurales pertenecientes al Departamento Risaraldense Colombiano. Universidad de Zaragoza, ECON, 2022. https://zaguan.unizar.es/record/120309#

Palacios, A. & Mora, J. (2023). El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Revista Praxis & Saber, vol. 14, núm. 36, pp. 60-75, 2023. https://www.redalyc.org/journal/4772/477278723005/html/?utm_source

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Quilaqueo, D. & Torres, H. (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational knowledge (Mapuche). Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464

Rátiva-Velandia, F., & Lima-Jardilino, J. (2022). Las escuelas normales superiores y su tránsito hacia la universitarización en Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 24(38), 1–20. https://www.redalyc.org/journal/869/86974878002/86974878002.pdf

Ramírez, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematización e institucionalización de la educación rural. Revista Científica y Académica. 5(4), 472–600. https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/379/661

Restrepo, B. (2011). La práctica pedagógica como objeto de investigación. Revista Educación y Pedagogía, 23(61), 13–27. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9845

Rodríguez, O. (2012). El movimiento pedagógico colombiano: Una mirada retrospectiva. Revista Colombiana de Educación, (62), 143–164. https://doi.org/10.17227/01203916.62rce143.164

Rodríguez, A. (2024). Narrativas docentes en escuelas rurales colombianas. Recuperado de: https://hdl.handle.net/20.500.14625/41716

Segura Gutiérrez, J. M., & Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia: reflexiones sobre nuevas ruralidades. Revista Educación y Sociedad, 42(3), 345-367. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3831/6027?utm_source

Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Buenos Aires: Anaya. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000172005

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

Trucco, D. (2023). Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible. Revista de la CEPAL N° 141, 2023-12. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ea5665bd-468c-4864-ba3c-0c890651f617/content?utm_source

UNESCO-OREALC. (1996). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: 1980-1996. Logros, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086117_spa

UNESCO (2022). Informe regional ODS4-UNESCO (2022) – UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa

Universidad Javeriana. (2024). Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Informe análisis estadístico LEE No. 98. Universidad Javeriana. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf

Van Manen, M. (1990). Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción. Editorial de la Universidad Estatal de Nueva York. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=575640

Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: retos y oportunidades. Revista: Línea imaginaria, 1(22). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) del Sur. Revista Tabula Rasa, (13), 43-71. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Zapata, J. 82025). Políticas educativas y la formación del docente rural en Montería - Córdoba. Universidad de Panamá, Colombia. Revista Científica y Académica. Volumen 6(2), 2-24 https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/676/1614

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 211- 240 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

Zeichner, K. M. (1993). Tradiciones de práctica en los programas de formación docente en prácticas en Estados Unidos. Teaching & Teacher Education, 9(1), 1–13. https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086006.pdf

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6179