REVISIÓN DOCUMENTAL

DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA ANTE LA VIOLENCIA Y LA AUTORIDAD PARENTAL

Darwin Orley Buitrago Carreño[1]
Código Orcid: 0009-0006-0650-7154
darwinbuitragoc@gmail.com
Institución Educativa el Carmelo sede Alto Cañada

Lucimar Dussán Waltero[2]
Código Orcid: 0009-0007-6652-3022
lucimardussan1305@gmail.com
Institución Educativa Técnico Agrícola sede El Jardín

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

RESUMEN

La educación en los contextos rurales de Colombia enfrenta tensiones sistemáticas que afectan de manera directa la calidad de los procesos formativos de la niñez. Dentro de los factores más críticos destacan la persistencia de la violencia en sus enfrentamientos bélicos, intrafamiliar y comunitaria, la crisis del rol familiar, que debilita el acompañamiento escolar y traslada a la institución educativa responsabilidades que deberían compartirse con el hogar. Desde una aproximación teórico-crítico, el análisis se respalda en literatura especializada, documentos oficiales y experiencias pedagógicas para reflexionar sobre los retos que estas problemáticas imponen a la escuela rural. En Colombia se ha realizado un gran esfuerzo en el papel, se tienen leyes sólidas (desde la Constitución de 1991 hasta la Ley General de Educación) y se han firmado grandes promesas globales (como los Objetivos de Desarrollo Sostenible). Sin embargo, cuando se mira el campo, la realidad es otra. A pesar de estos avances, persisten dolorosas brechas sociales en el acceso, la permanencia y, sobre todo, la calidad de la educación rural. En consecuencia, se concluye que los desafíos de la educación rural colombiana demandan acciones integrales que trasciendan lo estrictamente pedagógico, articulando políticas públicas sostenibles, programas de fortalecimiento familiar y estrategias de acompañamiento docente. De este modo, la escuela rural puede concebirse como un espacio de protección, resiliencia y transformación social.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, contextos rurales, infancia vulnerable, políticas educativas, resiliencia comunitaria.

[1] Docente de primaria en la Institución Educativa El Carmelo, sede Alto Cañada, Huila-Colombia. Magíster en Educación, Universidad de Santander (UDES)

[2] Docente de primaria en la Institución Educativa Técnico Agrícola, sede El Jardín, Huila-Colombia. Magíster en Educación, Universidad de Panamá (UNIEDPA)

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua

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

BY NC SA

REVISIÓN DOCUMENTAL

CHALLENGES OF RURAL EDUCATION IN COLOMBIA IN THE FACE OF VIOLENCE AND PARENTAL AUTHORITY

ABSTRACT

Education in rural Colombia faces systematic tensions that directly affect the quality of children's learning. Among the most critical factors are the persistence of violence in conflicts, both within families and in communities, and the crisis of the family role, which weakens school support and shifts responsibilities that should be shared with the home to the educational institution. From a theoretical-critical perspective, the analysis is supported by specialized literature, official documents, and pedagogical experiences to reflect on the challenges these issues pose for rural schools. In Colombia, great efforts have been made on paper; there are solid laws (from the 1991 Constitution to the General Education Law), and major global promises have been signed (such as the Sustainable Development Goals). However, when looking at the countryside, the reality is different. Despite these advances, painful social gaps persist in access, retention, and, above all, the quality of rural education. Consequently, it is concluded that the challenges facing rural education in Colombia require comprehensive actions that transcend the strictly pedagogical, articulating sustainable public policies, family strengthening programs, and teacher support strategies. Thus, rural schools can be conceived as spaces for protection, resilience, and social transformation.

Keywords. School coexistence, rural contexts, vulnerable children, educational policies, community resilience.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

Autores:
Darwin Orley Buitrago Carreño
Lucimar Dussán Waltero

CC BY NC SA

INTRODUCCIÓN

La educación de las áreas rurales en Colombia ha sido, desde el inicio de la estratificación colombiana respecto a la educación, la que más ha sido ignorada por las diferentes políticas formuladas por el gobierno central. Desde los primeros intentos de expansión educativa en los años 1900, las áreas rurales se caracterizaban por la falta de asentamiento, la falta de control gubernamental y la baja infraestructura, y estas, a su vez, crearon desventajas estructurales en comparación con los centros urbanos. Para el año 1970, el gobierno colombiano hizo de la política de educación rural su enfoque central para ayudarles a alcanzar la equidad con los centros educativos urbanos. Bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen, “el objetivo de esta política era hacer que la educación primaria y su finalización fueran obligatorias y ofrecidas a toda la población del país, especialmente a los niños en edad escolar primaria” (Ministerio de Educación, 1976, página 18). “El programa Escuela Nueva se desarrolló en 1975 como uno de los muchos proyectos diseñados para atender las necesidades de la educación primaria en entornos rurales, desatendidos y de múltiples grados” (Colbert, 1987, página 23). Desde entonces, ha llegado a ser una de las estrategias de enseñanza más innovadoras utilizadas en Colombia, aunque su uso es limitado debido a la falta de fondos y sostenibilidad.

Fundamental para el derecho constitucional moderno, la Constitución Política de 1991, fue el último paso del proceso legal que establece el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, así como un deber innegable del Estado. La

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Ley General de Educación de 1994 (Ley 115 de 1994) afinó este mandato al establecer la necesidad de garantizar la cobertura en todo el territorio, incluida la población dispersa. Sin embargo, en más de dos décadas desde su aprobación, el Ministerio de Educación Nacional informó que “las divisiones rural-urbana persisten en indicadores clave de acceso educativo, retención y calidad” (MEN, 2017, p. 45). Después de eso, la Ley 715 de 2001, en su Art. 1, “tiene como objetivo distribuir los recursos provenientes de la Nación para mejorar la eficacia de la prestación de los servicios públicos centrales” a través de la asignación de ciertas responsabilidades administrativas y recursos a las entidades territoriales del Estado. En la práctica, sin embargo, “las regiones con la menor capacidad administrativa, particularmente las áreas rurales, se volvieron mucho más desfavorecidas que las ciudades, reproduciendo inequidades que persisten” (MEN, 2017, p. 47). Este resultado puede explicarse por el hecho de que las áreas rurales plutocráticas con instituciones débiles sufrieron políticamente en la forma de gastar dinero, alquilar recursos y tuvieron poco impacto en la educación comunitaria.

Mientras las ciudades habían mejorado su infraestructura y cobertura, las áreas rurales aún debían lidiar con escuelas de múltiples grados, maestros con escasos recursos y bajos niveles de inversión en tecnología. Así, la descentralización en realidad profundizó las desigualdades territoriales en lugar de equilibrar las oportunidades educativas. De acuerdo con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, “el sistema educativo aún no garantiza condiciones equitativas para la población rural y todavía existen brechas en relevancia y calidad” (MEN, 2016, p. 32). A

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

la luz de estos marcos normativos, el progreso ha sido inadecuado para abordar las inequidades históricas, como las divisiones rural-urbana en infraestructura, acceso a tecnología y relevancia del currículo respecto a las realidades productivas y culturales de las comunidades rurales.

La relevancia educativa sigue siendo un desafío porque, en muchos casos, las escuelas rurales adoptan modelos urbanos que desestiman el conocimiento local y las realidades de los estudiantes y las familias dentro de la comunidad. En términos de calidad, el bajo rendimiento en pruebas estandarizadas, la alta rotación de maestros y la falta de maestros calificados sugieren que las políticas educativas han fracasado en superar las inequidades estructurales. Los registros de estas inequidades son brechas sistemáticas dentro de los datos. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda, “la tasa de analfabetismo para la población de 15 años y más en la zona rural dispersa fue del 12,6 % en comparación con el 4,4 % en las cabeceras municipales” (DANE, 2018, p. 45). Estas cifras muestran cómo los rezagos educativos en las zonas rurales son más del doble que en los entornos urbanos.

El ministro de Educación Nacional ha señalado que “las brechas de permanencia escolar son más pronunciadas en las zonas rurales, donde la pobreza, la falta de infraestructura y las barreras de aislamiento geográfico hacen que la finalización de la educación primaria sea especialmente aguda” (MEN, 2017, p. 53). En particular, UNICEF ha advertido que “las niñas rurales tienen más probabilidades que sus compañeras urbanas de abandonar la escuela debido a embarazos tempranos y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

responsabilidades domésticas, lo que las coloca en una posición más vulnerable que sus pares urbanos" (UNICEF, 2021, p. 29). Estas condiciones no solo carecen de infraestructura básica tangible, transporte y conectividad, sino también "la persistencia de elementos estructurales como la pobreza, el conflicto social y la falta de presencia del estado en territorios históricamente marginados" (MEN, 2017, p. 54).

En su informe, "Colombia tiene una de las brechas más graves en cobertura y calidad de educación urbana-rural en América Latina" (UNESCO, 2020, 25). Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en particular el Objetivo 4, enfatiza la necesidad "de brindar a todos los niños, especialmente aquellos en áreas rurales, una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (ONU, 2019, 11). Estos acuerdos demuestran que el rezago rural es más que un problema nacional, es un desafío que se debe compartir en América Latina. Adicional a los problemas en las condiciones sociales que afectan directamente la vida escolar, uno de ellos es el abuso, en sus formas armadas, intrafamiliares y comunitarias, que interrumpe el calendario académico e infunde miedo en estudiantes y maestros. (UNICEF, 2021, En Los documentos internacionales han señalado que.

> los niños expuestos a contextos violentos tienen una mayor dificultad para aprender y están en mayor riesgo de abandonar la escuela, especialmente en áreas remotas donde están expuestos a conflictos. La escuela se convierte en un espacio vulnerable en este conflicto. p. 27).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

Autores:
Darwin Orley Buitrago Carreño
Lucimar Dussán Waltero

La violencia en los departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Chocó, Guaviare, Antioquia, Putumayo, Bolívar y Norte de Santander ha resultado en migraciones forzadas, confinamientos e incluso el cierre temporal de algunas instituciones educativas, lo que disminuye el derecho a la educación en las áreas rurales.

La crisis del rol familiar está relacionada con la movilidad de la fuerza laboral, la desintegración de la familia y el deterioro económico en general. A su vez, esto disminuye la capacidad de los padres para apoyar la escolarización y las prácticas normativas de sus hijos. Los maestros, entonces, cargan con una responsabilidad socioemocional adicional que resulta desconcertante. Torres (2022) explica esta cristalización de problemas diciendo:

> La escuela rural en América Latina constituye un escenario de resistencia frente a las múltiples formas de exclusión y desigualdad estructural. Su potencial transformador radica en el fortalecimiento de los vínculos familiares, la articulación comunitaria y el desarrollo de políticas sociales contextualizadas que reconozcan la diversidad territorial y promuevan la justicia educativa. (p. 134).

En esta comprensión, la escuela en sí misma no puede cerrar las divisiones sociales. Debe conectarse con la comunidad y con acciones de políticas sociales dirigidas a la justicia social. Por lo tanto, la educación rural no puede y no debe ser tratada de forma aislada, sino que debe integrarse con una acción comunitaria más amplia. El aspecto pedagógico también se ha considerado. Dentro del contexto rural colombiano, la realidad escolar a menudo se caracteriza por la modalidad de "clase multigrado", donde un maestro enseña diferentes niveles de escolaridad simultáneamente en un solo aula. Solo en algunas instituciones mejor dotadas y con

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

una mayor población escolar hay 2 maestros atendiendo un máximo de 6 grados. Esta situación, aunque es una mejora marcada, todavía ilustra un déficit estructural fundamental para la educación rural. Si bien, esta estrategia es una respuesta a la dispersión poblacional, el Ministerio de Educación Nacional reconoce que las escuelas rurales están plagadas de desafíos que afectan la calidad y equidad de la educación. En el informe sobre educación rural, se afirma que "las instituciones del campo generalmente operan con muy pocos recursos, tienen dificultades en la provisión y acceso a infraestructura adecuada, y carecen de propuestas pedagógicas adecuadas a los diversos contextos culturales y territoriales" (MEN, 2017, p. 53). Además, un desafío recurrente en la educación rural es que un número significativo de maestros, y especialmente aquellos de reciente contratación, "no tienen una preparación adecuada en el marco de la metodología de Escuela Nueva o tienen recursos pedagógicos para contextualizar los materiales curriculares rurales" (MEN, 2017, p. 54).

En este contexto, Freire diría que "la educación en escenarios de exclusión es un acto de emancipación, la escuela se convierte en un lugar de concienciación y transformación activa de la realidad" (Freire, 1970, p. 72). Esto es relevante para entender la escuela rural en Colombia. A pesar de la pobreza, la opresión y las instituciones débiles, la escuela podría hacer más que transmitir información. Podría convertirse en un espacio de resiliencia y empoderamiento comunitario. A la luz de esto, un maestro no es alguien que entrega contenido. Más bien, deberían fomentar

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

procesos críticos de reflexión que ayuden a los estudiantes y sus familias a entender su realidad y vislumbrar el cambio social.

La consideración de constructos complementarios amplía la comprensión del contexto particular. Desde esta perspectiva, la fragilidad de la escuela rural proviene de la interacción de hogares debilitados, inequidad estructural y políticas educativas inadecuadas. Desde esta perspectiva, Bourdieu decía que "la escuela reproduce desigualdades sociales hundiendo a los estudiantes de los sectores más bajos en un capital cultural" (Bourdieu, 1984, p. 132). En el caso de la ruralidad colombiana, esto significa que los currículos urbanos hacen invisible el conocimiento campesino, reproduciendo así la exclusión cultural. Finalmente, Edgar Morin insistió en que "la educación debe tener en cuenta la complejidad de los fenómenos sociales y entrelazar diferentes tipos de conocimiento para responder a los desafíos de la sociedad" (Morin, 1999, p. 21). En este caso, se propone pensar la escuela rural desde una perspectiva holística vinculada a la vida comunitaria, yendo más allá de la visión estrecha de la interacción entre la escuela y la vida comunitaria de los indicadores de acceso.

Estas debilidades fueron aún más pronunciadas durante la pandemia de COVID-19. "En las zonas urbanas, se utilizaron clases virtuales y estrategias digitalizadas, mientras que en muchas áreas rurales la falta de conectividad y dispositivos electrónicos obstaculizó la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (CEPAL, 2021, p. 56). Esto resultó, además del desempeño educativo subordinado y desigual, en el deterioro de la ya vulnerable situación, la discriminación y la

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

desigualdad que ha caracterizado la educación de los niños rurales se ha exacerbado particularmente. En este caso no se puede olvidar que el problema no puede ser reducido a aspectos de cobertura o calidad. La escolarización y educación en el medio rural también cobra relevancia desde el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad. Por esta razón se señala que es necesario (Torres, 2022, p. 136).

> examinar los problemas de guerra y el rol de los padres durante la guerra para la escuela rural en Colombia, poniendo de manifiesto la violencia que estructura la pedagogía y la comprensión de la acción que facilite la pedagogía un orden que para la escuela, la familia y el Estado

A esta se complementa la experiencia de trabajo en el medio rural que tiene. La idea es que se tiene que hacer cargo, no solo de aspectos de orden pedagógico, sino que debe tener en cuenta la escuela como un espacio en el que se puede utilizar para el cambio y acción de orden social. La educación en las áreas rurales de Colombia aún refleja la falta de equidad y exclusión, lo que ha restringido su potencial para convertirse en un catalizador para el desarrollo de las comunidades rurales. Aquí el compromiso es pensar críticamente sobre los desafíos que enfrenta la escuela rural frente a la violencia y la crisis de la autoridad parental con el fin de visibilizar las tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo y proponer alternativas de acción.

La proposición central es que, a pesar de sus desventajas, la educación en la escuela rural ofrece un potencial de transformación que la convierte en un espacio de resistencia contra la exclusión social. Sin embargo, dicho potencial depende de la

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

relación entre la escuela, la familia y el Estado. En este sentido, el Plan Nacional Decenal de Educación señala que "el sistema educativo aún no ha asegurado condiciones equitativas para la población rural, y existen brechas en relevancia y calidad" (MEN, 2016, p. 32). Aceptar este diagnóstico es el punto de partida para replantear la escuela rural con una visión colectiva, en lugar de solamente institucional.

En este caso, parece relevante analizar más detenidamente los factores que determinan el rendimiento, en particular los déficits institucionales que obstaculizan la educación equitativa, la presencia de conflicto y la crisis de la autoridad parental. Junto con estos temas, la ausencia de currículos relevantes y la insuficiente formación especializada para los docentes rurales crean una realidad compleja que exige una reflexión razonada tanto en teoría como en las condiciones concretas de los espacios rurales.

a. Condiciones materiales y estructurales. Un alto porcentaje de escuelas rurales en Colombia continúa operando en condiciones que son inequitativas y que violan los principios de equidad en la educación. El Ministerio de Educación Nacional dice que: "Las instituciones en zonas rurales del país operan en una desconexión de provisión y acceso a la infraestructura educativa y a los recursos debido a la falta de propuestas pedagógicas cultural y geográficamente relevantes." (MEN, 2017, p. 53) Muchos docentes, especialmente aquellos que son nuevos en la profesión, "no tienen la formación relevante en enfoques pedagógicos multigrado, y por lo tanto, están limitados en su capacidad para adaptar los currículos al contexto rural" (MEN, 2017, p.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

54). Estas limitaciones disminuyen directamente las oportunidades educativas disponibles para los estudiantes rurales en comparación con los estudiantes urbanos. A tal efecto Orozco Gómez, W. (2022). plantea que.

> En Colombia, la educación rural enfrenta desafíos estructurales que van más allá de la infraestructura física. La falta de formación especializada para docentes en contextos multigrado, la ausencia de propuestas curriculares pertinentes y la desconexión entre las políticas educativas y las realidades territoriales generan una profunda inequidad. Las escuelas rurales, en muchos casos, operan en condiciones precarias, sin servicios básicos, con materiales insuficientes y con docentes que deben asumir múltiples roles sin el acompañamiento necesario. Esta situación no solo limita el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también afecta su sentido de pertenencia, su motivación y su posibilidad de imaginar futuros distintos. P.23)

La educación rural, por tanto, requiere una transformación integral que reconozca la diversidad cultural, territorial y pedagógica de los espacios rurales. Están las realidades tangibles que caracterizan las experiencias diarias de los niños y los docentes en el campo: aulas improvisadas en casas comunitarias, techos de zinc que gotean durante la lluvia, la ausencia de servicios básicos como agua potable limpia y electricidad estable, y caminatas de más de una hora para acceder a la escuela. Estas realidades impactan no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también su motivación y sentido de pertenencia, especialmente cuando muchos de ellos enfrentan la ‘elección’ de asistir a la escuela o ayudar en las tareas del hogar y en las labores agrícolas. En tales circunstancias, la inequidad se hace evidente: en contextos urbanos, las escuelas están típicamente equipadas con una biblioteca, laboratorios y una variedad de tecnologías.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

En un marcado contraste con la situación descrita, muchas escuelas rurales en Colombia, y en demasiados casos, tienen poco más que una pizarra y algunos bancos. Esta falta de voluntad para cerrar las desigualdades de los sistemas escolares urbanos y rurales evoca preguntas sobre realidades educativas que van más allá de meras estadísticas.

b. Violencia y conflicto armado. La violencia ha sido, sin duda, una de las variables más determinantes en la trayectoria de la escuela rural. “Los niños en contextos violentos tienen más dificultades para aprender y están en mayor riesgo de abandonar la escuela”, advierte UNICEF (2021, p. 27). El departamento del Cauca, junto con Huila, Nariño, Chocó, Guaviare, Antioquia, Putumayo, Bolívar y Norte de Santander, han sufrido en los últimos años las consecuencias del conflicto armado. El desplazamiento forzado, junto con el confinamiento y el cierre temporal de escuelas, han agravado la negación del derecho a la educación a los niños y jóvenes rurales, que ya son altamente vulnerables y corren el riesgo de perder su formación junto con su principal medio de protección social.

Más allá de los cierres de instituciones, la violencia deja huellas invisibles en la cotidianidad escolar. Niños que llegan a clases después de haber escuchado disparos en la noche, docentes que deben interrumpir actividades por alertas de seguridad, comunidades enteras que organizan “caminos seguros” para que los estudiantes puedan trasladarse sin exponerse a grupos armados. En muchos casos, la escuela se convierte en el único espacio de refugio emocional, pero también en un blanco de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

presión o control por parte de actores ilegales. Este clima de miedo genera un desgaste profundo en la confianza hacia las instituciones y debilita la motivación de los estudiantes, quienes, en lugar de asociar la escuela con un futuro de posibilidades, la ven como un lugar incierto que puede cerrarse en cualquier momento.

El impacto es aún más grave cuando los adolescentes son cooptados por grupos armados o economías ilegales que prometen ingresos rápidos frente a un futuro escolar sin garantías. De esta manera, la violencia no solo interrumpe la continuidad académica, sino que también erosiona la esperanza de las comunidades rurales en la educación como herramienta de transformación. En este contexto, la escuela rural no puede concebirse únicamente como un centro de enseñanza, sino como un espacio vital de protección, resiliencia y reconstrucción del tejido social.

c. La autoridad del padre está ahora en crisis. El papel de los padres en las comunidades rurales se ha debilitado, y ahora aún más debido a las consecuencias de la migración por trabajo, la fragmentación familiar y la pobreza. Además, se ha dicho que muchos padres han perdido la capacidad de ejercer autoridad sobre sus hijos en estas áreas rurales debido a que los niños comienzan a trabajar a una edad temprana y, como resultado, desarrollan una autonomía prematura que se traduce en una supuesta libertad.

De hecho, la problemática prevalente se ve aumentada por una tendencia entre los cuidadores a renunciar al tiempo de calidad necesario para el apoyo parental. En consecuencia, los niños y adolescentes participan en actividades durante su tiempo

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

libre que promueven una mayor autosuficiencia, pero también conducen a un mayor grado de negligencia parental. Torres (2022) describe la escuela rural en América Latina como “un área de fortaleza para contrarrestar la exclusión y la desigualdad... sin embargo, su potencial transformador es una función del fortalecimiento de la familia, la comunidad y las políticas públicas efectivas” (p. 134). A través de esta lente, la escuela por sí sola no puede cerrar las brechas sociales. Debe integrarse con la comunidad y con las políticas estatales destinadas a proporcionar equidad social.

d. Dimensión pedagógica. El modelo de Escuela Nueva es el ansiado zenit educativo del campo colombiano. Muchas veces un único docente atiende a varios grados de una misma aula; en los casos más favorecidos, en algunas de esas escuelas, dos maestros atienden hasta seis grados. Este modelo, a pesar de la globalización, se encuentra arrinconado en una cultura de avancismo, el subdesarrollo educativo, la pobreza de la tecnología utilizada, la escasez de infraestructuras, contenedores y recursos pedagógicos, y la formación errónea de los maestros. Como plantea Paulo Freire, “la educación vuecitaria en los contextos de exclusión debe ser imaginada como una práctica de la libertad, donde la escuela se convierte en un espacio para el aumento de la conciencia y el cambio social” (Freire, 1970, p. 72).

Además de su diseño innovador, la implementación de Escuela Nueva descubre tensiones que dan forma a la experiencia escolar rural. A menudo, los maestros tienen que idear creativamente formas de instruir simultáneamente a niños que están aprendiendo a leer y escribir, y a niños que resuelven problemas de fracciones o

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

interpretan textos narrativos. Esta carga pedagógica, junto con la ausencia de apoyo institucional sistemático, se traduce en agotamiento y acorta el tiempo disponible para la instrucción individualizada o personalizada. Agravando las preocupaciones está el hecho de que los materiales de instrucción, cuando llegan, no siempre corresponden a las realidades culturales y productivas de la zona, creando así una brecha entre el currículo oficial y las realidades de la comunidad campesina.

La dimensión pedagógica también realiza acercamientos a las familias, quienes en ocasiones se preguntan sobre la razón de la escolarización si a la siembra hay que ir de inmediato. No se trata únicamente de un desafío de orden metodológico, sino también de relevancia, cómo la escuela enseña y a la vez no se desconecta del territorio, cómo el conocimiento académico conversa con la experiencia campesina vivida. Surge que algunos maestros han encontrado en proyectos comunitarios huertas. En este sentido, la pedagogía rural de la escuela no es meramente organizativa, como la multigrado. Es la ausencia de políticas de acompañamiento para los maestros, recursos apropiados y un desprecio pedagógico perpetuo. Esta es la única manera en que puede ser, como sugirió Freire, un lugar donde la enseñanza también sea liberadora y el aprendizaje signifique aceptar el hecho de que uno es un sujeto que puede cambiar su entorno.

e. Sustento Teórico. Comprender el problema rural también necesita tener en cuenta teorías sociales que ayuden a explicar la reproducción y el cambio de desigualdades. Bourdieu afirmó que "el sistema escolar reproduce desigualdades

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

sociales al ignorar el capital cultural de los estudiantes de entornos desfavorecidos" (Bourdieu, 1984, p. 132). En la ruralidad colombiana, esta reproducción está presente en los currículos a los que se aplica una lógica urbana que segmenta el conocimiento campesino, desvaloriza la cultura local y excluye a los estudiantes. Por ejemplo, los planes de estudio escolares que están aislados de dinámicas agrícolas o comunitarias crean una brecha entre lo que se enseña en las aulas y lo que constituye la realidad de los niños y jóvenes rurales.

Bronfenbrenner aparece para ilustrar la visión que se centra en el desarrollo humano como el resultado de la interrelación de sistemas de nivel microsocial como la familia y la escuela, y sistemas de nivel macrosocial como el Estado y las políticas públicas (1987, p. 45). Allí, el aprendizaje de los niños de las escuelas rurales es imposible de comprender sin un análisis de la dinámica de las familias fracturadas como consecuencia de la migración laboral, y las barreras que enfrenta el mundo rural por parte de un Estado que siempre ha sido deficiente. El desequilibrio entre estas capas explica gran parte de la perdurable inequidad educativa.

Finalmente, Edgar Morin enfatiza, "la educación tiene que considerar la complejidad de los fenómenos sociales, de tal modo que debe articular diferentes saberes para dar respuesta a los problemas de la sociedad" (Morin, 1999, p. 21). Este es particularmente el caso de las escuelas rurales, donde los problemas sociales, culturales, económicos y políticos se entrelazan con los procesos educativos. Por lo tanto, no podemos pensar en la educación rural como un servicio básico para el cual

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

existe una obligación fundamental de extender la cobertura. La educación rural es un nodo estratégico para la interconexión social y cultural que integra el conocimiento local, las demandas comunitarias y las políticas públicas en un marco transformador colaborativo.

f. Comparaciones en América Latina. Colombia no es un caso aislado. Al igual que en Brasil, el Programa Nacional de Educación del Campo ha buscado desarrollar currículos relacionados con la producción campesina. En México, la telesecundaria rural ha buscado extender la cobertura en áreas dispersas. En Perú, la educación intercultural bilingüe ha permitido a las comunidades indígenas recibir educación en sus lenguas indígenas. Todas estas experiencias muestran que las escuelas, cuando se conectan con el contexto social y cultural de una comunidad, pueden convertirse en un poderoso vehículo de inclusión y desarrollo.

En este sentido, se sugiere que la educación rural sea considerada como un motor de cambio social. Esto significa trabajar en tres áreas:

• Escuela: mejorar la formación de maestros con un enfoque rural, particularmente en la enseñanza multigrado y currículos relevantes que incorporen el conocimiento rural.

• Familia: introducir programas de apoyo a la crianza que promuevan la participación parental en un enfoque comunitario respetuoso y basado en valores.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

• Estado: garantizar la disponibilidad de políticas públicas integradas que proporcionen infraestructura adecuada, acceso a tecnología y servicios de sintonía social.

De esta manera, la escuela rural tiene la oportunidad de superar la imagen de un espacio deficiente, para proteger y sostener un sitio de interacción social y construcción de ciudadanía. Siguiendo a Freire, la educación como praxis liberadora tiene el potencial de transformar realidades de abandono en ámbitos de esperanza y dignidad (Freire 1970, pp. 79-81).

CONCLUSIONES

El proceso analítico muestra que la educación rural en Colombia aún está rezagada, lo que no se trata solo de estadísticas; se trata de trayectorias educativas interrumpidas, sueños que se posponen y comunidades que luchan con lo que tienen. A pesar de los avances desde 1991 y los programas y planes subsiguientes, la brecha entre lo rural y lo urbano sigue definiéndose por el acceso, la retención y la calidad, pero más aún, y lo más importante, por la relevancia. La escuela, en la mayoría de los casos, enseña sin tener en cuenta el entorno en la que se encuentra.

El impacto del conflicto armado y la violencia cotidiana afectan a las escuelas en múltiples capas invisibles. No se trata solo del cierre de secesiones o desplazamientos forzados; es el pánico que permea la existencia de niños y maestros, la interrupción de la rutina, la dilución del capital social. El abuso de los niños es paralelo a la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

desintegración de la estructura familiar debido a migraciones de género y la pobreza desgastante; se espera que infantes asuman las responsabilidades de los adultos y lo hagan en una independencia forzada. Las escuelas se quedan a lidiar con la situación, pero solo tienen que intentar equilibrar las demandas opuestas de enseñanza, contención y el delicado asunto de un acompañamiento mucho más complejo y protección sin restricciones.

La dimensión educativa revela una lucha de poder latente: un sistema multigrado es una respuesta creativa al problema de la descentralización de la población y, al carecer de formación específica, materiales adecuados y tiempo pedagógico organizado, multiplica los desafíos del agotamiento docente y la atenuación del aprendizaje. Aún existen currículos con sesgo urbano que hacen invisibles los conocimientos rurales, las lenguas y las prácticas productivas locales. Cuando la escuela no entabla un diálogo con el territorio, su relevancia se evapora y la motivación desaparece.

Sin embargo, el panorama no es únicamente de deficiencias. Allí donde la escuela se conecta con la familia, la comunidad y el Estado, los educadores vuelven a encantarse con la tarea de la resiliencia educativa; proyectos de producción escolar que integran el aula y el campo, ancianos locales y portadores de conocimiento, y la co-enseñanza que reestructura el aprendizaje multigrado, y las redes psicosociales que apoyan a estudiantes y docentes en contextos de crisis. Estas prácticas muestran que se puede reducir la brecha entre enseñar y vivir.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

Autores:
Darwin Orley Buitrago Carreño
Lucimar Dussán Waltero

El análisis da lugar a tres líneas estratégicas de acción, que deben ser tomadas sin falta. Primero, la acción, enseñanza rural formación previa y posterior en pedagogía multigrado, evaluación formativa y enseñanza contextualizada; tiempo institucional para planificación y colaboración entre sitios; y supervisión cercana, no solo episódica, de talleres. Segundo, la acción, relevancia del currículo, entrelazadas en el currículo hay actividades comunitarias y productivas, la integración de conocimientos campesinos y actividades de economías de escala; la desagregación de secuencias y materiales para contextos de baja conectividad; e iniciativas de interculturalidad y equidad de género que no dejan a nadie atrás. Tercero, política pública sostenida, infraestructura con mantenimiento garantizado y conectividad, transporte escolar digno y servicios de apoyo psicosocial; financiamiento no periférico y políticamente rotado; financiación estable y mecanismos reales de participación comunitaria en la gobernanza educativa.

Limitar este trabajo a una teoría del cambio, que es una forma de reflexión, es ser consciente de los límites y desafíos del estudio, no dice nada de una medida causal tomada, construyendo un marco basado en una evaluación a posteriori de evidencia para demonstrar una generalización estadística. Sin embargo, la contribución de este trabajo radica en la documentación esbozada y las experiencias pedagógicas para proponer áreas potenciales y urgentes de acción. La investigación futura debería incluir estudios de casos comparativos enmarcados regionalmente, evaluando el impacto de la enseñanza multigrado-contextualizada y un seguimiento sostenido de programas de apoyo familiar holístico vinculados a la escuela.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 3 (2026), pp. 53 - 75/ Edición Continua

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

BY NC SA

Al considerar el futuro, las preguntas con las que las universidades y las organizaciones deben enfrentarse son las siguientes: ¿Cómo garantizar la continuidad de las innovaciones rurales más allá del mandato de un gobierno? ¿Qué combinaciones de apoyo instruccional y psicosocial son más efectivas para asegurar la perseverancia escolar en condiciones de violencia? ¿De qué maneras se puede reactivar la autoridad parental sin victimizar a las familias atrapadas en la pobreza y el trabajo estacional? Escuchar y tomar decisiones con los maestros y las comunidades, en lugar de hacerlo por ellos, es lo que se debe hacer para resolver estas preguntas.

Finalmente, la educación rural en este caso no es un “problema a resolver.” Es un derecho que debe garantizarse y un lugar poderoso del país. Es allí donde se cuida el agua, la comida y la memoria. Reconocer esto da lugar a la necesidad de cambiar la asignación de recursos, desbloquear lógicas y construir un ecosistema de confianza. Cuando la verdadera convergencia de la escuela, la familia y el Estado ocurre, la escuela rural pierde la etiqueta de espacio privado y se redefine como un hogar de ciudadanía, esperanza compartida y futuro.

https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i25.6190

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1984). Sociología y cultura. México: Grijalbo.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

Colbert, V. (1987). La experiencia colombiana de la Escuela Nueva: Innovación y reforma en la educación básica. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). Educación en tiempos de pandemia: Impactos y respuestas en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Imprenta Nacional.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Bogotá: DANE.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Diario Oficial de la República de Colombia, 41.214, febrero 8 de 1994.

Ley 715 de 2001. Diario Oficial de la República de Colombia, 44.654, diciembre 21 de 2001.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1976). Informe de gestión educativa: Gobierno de Alfonso López Michelsen. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la equidad y la calidad. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Informe nacional sobre la educación rural en Colombia. Bogotá: MEN.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe 2019. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe. París: UNESCO.

Torres, R. M. (2022). Educación y equidad en América Latina: Retos de la escuela rural en contextos de exclusión. Buenos Aires: CLACSO.

UNICEF. (2021). La niñez y la violencia armada en Colombia: Informe de situación. Bogotá: UNICEF.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i25.6190