

# Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

**nuevos** ESCENARIOS  
**SUJETOS**  
**ESCUELAS** **nuevas**



**11-15**  
**OCTUBRE**

**Freire y la Educación Contemporánea 2021**







## **DESAFÍOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN MEDIA RURAL: UNA REFLEXIÓN EN CLAVE DE TRAYECTORIAS<sup>1</sup>**

### **Autores:**

**Roa Mendoza, Claudia Patricia**

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle; Magister en desarrollo educativo y social y Licenciada en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Psicología Clínica y Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Integrante del grupo de investigación Trabajo social, equidad y justicia social, Profesora asociada Escuela de humanidades y estudios sociales, Universidad de La Salle – Bogotá

**Correo electrónico:** [claroa@unisalle.edu.co](mailto:claroa@unisalle.edu.co)

**Eje temático:** Educación en Contextos rurales. Perspectivas Pedagógicas: un enfoque crítico

**Resumen:** En el marco del proyecto titulado “Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos” (González, Hernández, López, & Roa-Mendoza, 2020), el cual tiene como objetivo, analizar las prácticas pedagógicas de la educación media rural y sus impactos, se han

---

<sup>1</sup>Esta ponencia es producto de la participación como coinvestigadora en el proyecto de investigación: “Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos” (González, Hernández, López, & Roa-Mendoza, 2020), el cual es financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, Bogotá, identificado con el código FYLT202-143, se inició en septiembre de 2020 y finaliza en marzo de 2022.



diseñado una serie de estrategias de orden participativo, entre las cuales se encuentran: conversatorios, encuestas, revisión documental y rastreo de experiencias docentes, con el fin de construir con diversos actores, entre ellos: docentes, directivos, estudiantes y egresados diálogos e interpretaciones en torno a cuatro grandes ejes de reflexión: a. Trayectorias educativas en la ruralidad, b. Evaluación formativa permanente, c. Diseño y estructura del currículo en la media rural, d. Herramientas y prácticas pedagógicas innovadoras. En este documento se aborda el primero de estos. Al recuperar las experiencias de 29 participantes, se encuentran cuatro desafíos pedagógicos: a. la necesidad de enfatizar en las trayectorias reales de las y los estudiantes, b. reconociendo los condicionantes que se tienen tanto al interior como al exterior de las instituciones, c. además de dar cuenta de las condiciones de posibilidad con las que se cuentan y, d. re-conocer el lugar de diferentes actores no solo intra institucionales sino también extra institucionales, con lo cual se brinde un tejido de soporte que configure líneas de acción, estrategias, recursos y comprensiones que faciliten una educación media rural contextualizada territorialmente

**Palabras clave:** Jóvenes, Educación media rural, Trayectorias

### **Introducción**

En el marco del proyecto titulado "Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos" (González, Hernández, López, & Roa-Mendoza, 2020), el cual tiene como objetivo, analizar las prácticas pedagógicas de la educación media rural y sus impactos, se han diseñado una serie de estrategias de orden participativo, entre las cuales se encuentran: conversatorios, encuestas, revisión documental y rastreo de experiencias docentes, con el fin de construir con docentes, directivos, estudiantes y egresados diálogos e interpretaciones en torno a cuatro grandes ejes de reflexión: a. Trayectorias educativas en la ruralidad, b. Evaluación



formativa permanente, c. Diseño y estructura del currículo en la media rural, d. Herramientas y prácticas pedagógicas innovadoras. A continuación, se presentan los resultados generales del primer eje, recuperando la participación de 29 actores educativos de instituciones educativas rurales a lo largo del territorio nacional y que se han vinculado a la investigación en alguna de las estrategias enunciadas.

Al hablar de educación rural se plantean múltiples y variadas alternativas, que entretengan categorías, apuestas, necesidades, deudas, de allí que se reconozca la riqueza de lo planteado por Echavarría, C.; Vanegas, J.; González, L.; Bernal, J., cuando afirman que existe una tensión entre “la univocidad educativa y la polisemia de la educación rural. Concretamente, se aventura la idea de que la educación rural no es un constructo urbano, puesto que se trata de una modalidad de educación que acarrea desafíos muy particulares concernientes con las condiciones pedagógicas y de calidad con que se oferta este derecho a las comunidades y con las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los niños y las niñas para beneficiarse de esta aparente oportunidad.” (Echavarría, Vanegas, González, & Bernal, 2019, p.18)

Se asumen como referentes fundamentales para hablar de educación rural en Colombia, entre otros: Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, Decreto 1075 de 2015. En estos se da un marco sobre cómo desde el Gobierno se comprende y dinamiza esta educación.

En la Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991), específicamente en los artículos 64 y 65, se indica que<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup>Se destaca en cursiva algunas palabras por criterio de la autora.



Artículo 64. *"Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos."*

Artículo 65. *"La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras. De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad."*

En la Ley 115, Ley general de educación, (Congreso de la República de Colombia, 1994), se menciona en el artículo 54 y 137, y, en el capítulo 4 denominado "Educación campesina y rural": artículos 64 al 67.

Artículo 54. *"Fomento a la educación no formal para adultos. El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso."*

Artículo 64. *"Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal,*



con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio *comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales* que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.”

Artículo 65. “Proyectos institucionales de educación campesina. Las secretarías de educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el *establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales*. Los organismos oficiales que adelanten acciones en las zonas rurales del país estarán obligados a prestar asesoría y apoyo a los proyectos institucionales.”

Artículo 67. “Granjas integrales. Según lo disponga el plan de desarrollo municipal o distrital, en los corregimientos o inspecciones de policía *funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos*, en donde los educandos puedan desarrollar *prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa* que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento.”

Artículo 137. “Financiación de predios rurales para docentes. Con el fin de *facilitar el arraigo de los docentes en las zonas rurales en donde laboran*, el Gobierno Nacional organizará un programa especial para financiarles la adquisición de predios rurales, a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, Incora.”





Por su parte en el Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), se dedica la SECCIÓN 7 a la “Metodología Escuela Nueva para áreas rurales”, indicando que:

Artículo 2.3.3.5.7.2. “Aplicación de la Metodología Escuela Nueva. Los establecimientos que adopten la Metodología Escuela Nueva utilizarán en coordinación con las entidades territoriales certificadas en educación, los servicios y componentes de capacitación, dotación de bibliotecas, organización comunitaria, *desarrollo de guías para niños y adecuación del currículo a las características de cada región, necesidades e intereses de los niños y padres de familia de conformidad con los criterios básicos* que para su aplicación establece el Ministerio de Educación Nacional.”

En lo expuesto por la normatividad se hacen evidente cuatro líneas de abordaje de la educación rural.

La primera de ellas da cuenta de procesos mediante los cuales se pretende situar, contextualizar, vincular la educación con el territorio, al plantear que por ser en zonas rurales esta debe obedecer a vocaciones de orden agropecuario en términos generales. Pueden asumirse algunos de los planteamientos con un carácter generalista, ya que se asume todo “lo rural” como igual, desconociendo las condiciones de contexto y temporalidad que incluyen en la configuración de los territorios y los sujetos que les habitan.

La segunda, hace énfasis en la articulación en distintos niveles con actores e instituciones, sobretodo de orden gubernamental para facilitar el diálogo, diseño, ejecución y seguimiento de planes de desarrollo. Un lineamiento que resulta conveniente y pertinente, pero que a luz de la realidad carece de operatividad debido a la desarticulación entre los estamentos que muchas veces

están más en sintonía con intereses particulares que con lo expuesto por la normatividad vigente.

En tercer lugar, se puede entrever que uno de los fines fundamentales de la educación rural está dirigido a mejorar las condiciones de calidad de vida y bienestar del “campesinado”. Eje fundamental para concebir y trazar líneas de acción que den respuesta a las brechas que históricamente han caracterizado nuestra ruralidad y que se han ido intensificando en términos económicos, sociales, educativos, políticos, ambientales, familiares y subjetivos.

Y, en una última línea se concibe la necesidad de dar condiciones a uno de los actores fundamentales, el docente, a partir de garantizar tenencia de tierra para mejorar o garantizar el arraigo con el territorio. Sin embargo, a la fecha son pocas las experiencias de formación dirigidas específicamente a la ruralidad, la presencia de oferta de educación superior y terciaria en las regiones, el desarrollo de procesos identitarios que favorezcan que los profesionales de origen rural comprometan en su proyecto de vida el aporte a su región desde su formación profesional o su campo ocupacional.

Visto así, se asumen de fondo una serie de anclajes a las trayectorias de los estudiantes, quienes tienen mediado su proceso a una vocación específica, que puede no estar en sintonía con sus intereses vitales, además que desconoce condicionantes sociales y subjetivos que han impactado, en muchos casos, de forma negativa la estructura de oportunidades y condiciones de posibilidad para el acceso, mantenimiento y egreso del sistema educativo. Entre estos puede darse cuenta de fenómenos tan complejos como la violencia asociada al conflicto armado y social, el empobrecimiento de las zonas rurales, el abandono del Estado y los Gobiernos de turnos, la corrupción, entre muchos otros (Segura & Torres, 2020; Martínez - Restrepo, Pertuz, & Ramírez, 2016; Acosta, Ordoñez, & Parra - Peña, 2013; Perfetti, 2003).



Todo esto en un marco de zozobra, en el que tal como lo presentan Carrero y González: “El campo colombiano durante más de cuatro décadas ha sido escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas. El 94% del territorio del país es rural, el 32% de la población vive allí y las condiciones educativas de esta población son precarias. Aunque no ha existido una política educativa coherente con estos sectores, el Estado se ha preocupado por resolver algunos problemas parciales de la educación rural colombiana.” (Carrero & González, 2017, p.81). desconociendo así, en muchos casos y a lo largo del tiempo la educación como derecho fundamental con el cual se garanticen unos mínimos para el acceso, mantenimiento y egreso en los procesos escolarizados, y que estos den cuenta de asuntos relacionados con justicia social, equidad, igualdad, contextualización, gratuidad, entre otros. (UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015; OREALC - UNESCO, 2013; UNESCO, 2000; UNESCO, 1990)

### **Metodología**

La investigación es concebida en clave histórico hermenéutica, es decir se pretende abordar la tríada: sujeto – texto – contexto, en este caso: jóvenes – desafíos pedagógicos de las trayectorias educativas – educación media rural, desde una “comprensión crítica que permite analizar las relaciones humanas... ampliando el campo de la significación teórica” (Bautista, 2011, p. 50). Para lo cual, se busca interpretar los sentidos de diversos actores educativos, orientados a construir colectivamente los sentidos y significados de los desafíos pedagógicos en educación media rural desde la re-construcción y re-interpretación de las trayectorias educativas.

Se opta por el enfoque cualitativo con tendencia mixta, con estrategias técnicas combinadas, es decir que, “un enfoque se destaca sobre el otro, de hecho, la investigación se desarrolla desde un enfoque predominante y los resultados

obtenidos se fortalecen anexándole un componente de otro enfoque, bien sea en el momento del diseño, la recolección de datos o el análisis. El objetivo simplemente es la combinación metodológica y no la búsqueda de convergencia o triangulación.” (Blanco & Pirela, 2016, p. 107), así predomina lo cualitativo, incluyendo una estrategia cuantitativa como la encuesta, con la pretensión de recopilar la información sin emitir generalizaciones, ni incluir procesamientos cuantitativos específicos.

Así, se diseñaron dos estrategias de orden participativo, y dos de búsqueda documental. Las participativas fueron: conversatorios y encuestas, con estas se buscó promover el intercambio de visiones, experiencias, sentires tanto dialogal como escrituralmente.

En las estrategias de búsqueda se apeló a: la revisión documental de informes, documentos, recursos audiovisuales sobre educación rural, y, el rastreo de experiencias docentes documentadas, con el fin de construir con diversos actores, entre ellos: docentes, directivos, estudiantes y egresados diálogos e interpretaciones en torno a cuatro grandes ejes de reflexión: a. Trayectorias educativas en la ruralidad, b. Evaluación formativa permanente, c. Diseño y estructura del currículo en la media rural, d. Herramientas y prácticas pedagógicas innovadoras.

Este documento se centra en el eje 1. Trayectorias educativas en la ruralidad, y se recuperan elementos de las experiencias de 29 participantes, quienes son directivos, docentes o estudiantes de educación media rural a lo largo del territorio nacional. Se abordaron como categorías de análisis:

1. Factores de continuidad:

a. Académicos: desempeño, logros, manejo del tiempo, hábitos de estudio, otros.



- b. Psicosociales: redes de apoyo, compromiso con sus metas, personalidad, integración, distancia a la institución, otros.
  - c. Demográficos: edad, educación de los padres, otros.
  - d. Económicos: recursos para el ingreso, mantenimiento en su proceso, otros.
2. Condiciones de posibilidad para la trayectoria educativa:
- a. Estrategias institucionales
  - b. Dificultades subjetivas, familiares, sociales, contextuales
  - c. Expectativas familiares y formación escolarizada
  - d. Factores externos
3. Proyecto de vida

Respecto al manejo ético de la investigación, se incluyó: el fin de la investigación; la fuente de financiación; los principios de: voluntariedad, honestidad y confidencialidad; no se incluyeron datos de identificación personal y el manejo de la información corresponde a la normatividad nacional e institucional.

### **Desarrollo**

Se encuentran desde las trayectorias narradas por jóvenes y docentes cuatro desafíos pedagógicos.





Figura 1. Desafíos pedagógicos en educación media rural



Fuente. Elaboración propia, 2021

El primero de ellos hace referencia a las trayectorias educativas, identificando la necesidad de dar cuenta de la diferencia entre las rutas ideales y reales en la escolaridad en el medio rural, en el cual se integran diferentes roles, condiciones y propósitos vitales y que impactan la vinculación y mantenimiento de jóvenes en los escenarios educativos, insistiendo en lo planteado por Beatriz Greco "la trayectoria educativa deja de ser considerada como un camino ideal que sólo algunos/as transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales y pasa a ser pensada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes." (Greco, 2015, p. 154). Y para lograr que la trayectoria educativa sea adecuada, debe tenerse en cuenta que "... un elemento central de la estrategia sectorial es la retención de los estudiantes en el sistema educativo, centrada en una organización institucional territorial, que siga a los alumnos, que se encargue de ellos, planee las transiciones necesarias y ordene la oferta ajustada a condiciones de la demanda (niños y jóvenes), tal como lo han

enunciado Ramírez, J.; Pardo, R.; Acosta, O.; Uribe, L. (Ramírez, Pardo, Acosta, & Uribe, 2016)

El segundo se centra en la necesidad de conocer la historia en la escuela y fuera de ella de los actores académicos, cuáles son las transiciones y discontinuidades a las que se ven abocados, ya que como enuncia Terigi, (2010), en lo cotidiano se entrelazan procesos contextuales, temporales y subjetivos que modifican lo que se define “teóricamente” como lo esperado y reconfiguran las realidades y recorridos de las y los jóvenes en el sistema escolarizado rural. Y es que “Es importante enmarcar la situación de la educación rural dentro de la estructura económica y social para poder estudiar los mecanismos pertinentes que logren articular las necesidades educativas de los sectores con los servicios educativos disponibles, diseñados y pensados para los mismos.” (Carrero & González, 2017, p.88)

En tercer lugar, se encuentran las condiciones de posibilidad, identificando en particular barreras de acceso a la educación y que contemplan asuntos tales como, distancia a las instituciones, vinculación de planta docente, mobiliario, expectativas asociadas al logro académico, economía familiar, seguridad en territorio, apoyo familiar, entre otros. Así, se configuran una serie de brechas, barreras y vacíos que dan cuenta de la necesidad de ajustar y ejecutar los planes de Gobierno, la normatividad y demás que se consideren pertinentes para dar una respuesta en sintonía con las demandas, necesidades y potencialidades de los sectores rurales y las diversas poblaciones que allí habitan.

Condiciones que se han descrito ampliamente y que de acuerdo con los expertos confluyen en afirmar que “el panorama que se observa en la sociedad rural colombiana es de una generalización de la pobreza, muy alta concentración de la tierra, precarios niveles educativos y presencia de un

conflicto endémico, todo lo cual configura un cuadro de atraso y exclusión de los más altos en el concierto de las naciones.” (López, 2006, p.148), y es que de acuerdo con Ramírez, J.; Pardo, R.; Acosta, O.; Uribe, L., “La vida rural ofrece múltiples obstáculos que frenan en ocasiones la demanda por los servicios y derechos educativos. Tratándose de un bien de interés social, es importante continuar y reforzar los incentivos a la demanda, y su sostenibilidad, ... para incentivar la retención en la transición entre niveles educativos.” (Ramírez, Pardo, Acosta, & Uribe, 2016)

Dentro de las brechas que más fueron reconstruidas, se encuentran: baja oferta educativa, específicamente no se da apertura a todos los cursos, no se cuenta con docentes especializados en las áreas, sumado a la falta de recursos, precariedad o inexistencia de los mismos, y a unos contenidos curriculares que tienden a tener sesgos urbanos o a reproducir conceptos absolutamente descontextualizados de hace más de tres décadas. Muy en sintonía con lo que plantea López, cuando afirma que existe, “Una débil o inexistente relación entre los contenidos y las prácticas educativas de las instituciones rurales con los procesos productivos y con las temáticas ambientales. En esto se refleja la crisis de la educación media técnica y tecnológica en toda la educación, pero especialmente en la educación rural... Un aislamiento de la educación frente a los procesos de desarrollo local y regional.” (López, 2006, p. 155)

Por último, se posiciona la necesidad de reconocer el lugar de diferentes actores no solo intra-institucionales sino también extra-institucionales, con lo cual se brinde un tejido de soporte que configure líneas de acción, estrategias, recursos y comprensiones que faciliten una educación media rural contextualizada territorialmente, con reconocimiento del curso de vida y en diálogo con el macrosistema de políticas públicas y demás lineamientos estatales, teniendo como referente que “Pese a que las comunidades educativas y los territorios en lo que se desarrollan compartan algunas



características, las propuestas no se pueden estandarizar; entre otras razones, porque el territorio es diverso, y se requieren acciones puntuales.” (Instituto de Estudios Urbanos, 2018, pág. 5).

Por tanto, reconocer la historia de nuestras y nuestros jóvenes en la escuela y fuera de ella, comprendiendo las posibilidades de vida y aprendizaje, permite evidenciar el entramado entre la trayectoria vital y educativa como una red de relación intersubjetiva e inter-sistema, que hace evidente la necesidad de un abordaje multifactorial, desde múltiples comprensiones, con diversidad de actores, favoreciendo en diálogo y la acción en clave de trayectorias reales y que se materializa en diversos desafíos pedagógicos.

### **Conclusiones**

Se hace necesario, vigente y urgente realizar un diálogo nacional con diversos actores, desde distintos niveles y que incluyan la institucionalidad tanto de orden público como privado, en el cual sean escuchadas y reconocidas las voces de los actores que viven, sobreviven y en muchas ocasiones padecen las condiciones de la ruralidad y la educación rural en su cotidianidad, de forma que se configuren y visibilicen los sentidos y significados que se otorgan a la educación y se avizoren posibles horizontes de sentido.

Se estimula a poner en debate los posibles anclajes que desde la normatividad se imponen a las lógicas de formación en la educación rural, donde por una parte se compromete una vocación de tendencia agropecuaria, pero se desconocen las condiciones reales y actuales de las comunidades, las instituciones y los actores educativos.

Se encuentra entre muchas posibilidades el llamado a re-conocer y re-interpretar las trayectorias educativas desde las realidades que viven las y los jóvenes, cuestionando las condiciones de posibilidad a las que se ven

enfrentados en su cotidianidad, y que hacen evidente la falta de una estructura de oportunidades desde la justicia social.

Se encuentra que pensar en la educación rural, implica reconocer los desafíos a los que cotidianamente se enfrentan docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad en general, donde décadas de abandono estatal, corrupción, conflicto armado y social, entre muchos otros factores afectan la estructura de oportunidades para garantizar justicia social, equidad e igualdad, y por tanto limitan el goce efectivo de derechos, entre ellos el de la educación.

Los desafíos pedagógicos en la media rural reciben la conjunción no solo de los factores sociales, económicos y políticos someramente enunciados, sino que además incluyen los cambios asociados a la edad, las expectativas, las aspiraciones de jóvenes que en muchos casos no encuentran motivaciones, ni razones que les convoquen a pensar su proyecto de vida en sus zonas de origen, sino que por el contrario se orientan a salir de allí para escapar entre otros de la pobreza, la violencia, y los múltiples estigmas con los que aun hoy se asocian los conceptos de ruralidad, campesino, campo.

Se pueden enunciar cientos de investigaciones dirigidas desde la academia que pretenden dar cuenta de las condiciones en los territorios, sin embargo, si los resultados de estas no se socializan, no se generan las estrategias para la apropiación social del conocimiento, no se circula lo encontrado, y quizás lo más importante, no se favorece el diálogo de saberes y la construcción colectiva, se continuará con pilas de documentos llenos de buenas recomendaciones, agudas críticas, diagnósticos completísimos, pero sin ningún referente concreto que permita materializar los cambios esperados y necesarios en el territorio.

De allí, la importancia de impulsar la investigación en el territorio con la participación en lo posible de múltiples actores, incluyendo los estatales de forma que lo encontrado, contrastado y propuesto se viabilice desde lo participativo, lo comunitario y se haga presente en la agenda política y social de nuestro país.

Lo anterior en clave de reconocer la diversidad que se presenta en los sujetos y sus trayectorias, en las cuales las transiciones y discontinuidades dan cuenta de la dinámica de la vida y ofrecen posibilidades de cambiar y reconfigurar lo que se ha concebido desde fuera de los territorios y se ha impuesto como la única y válida alternativa de vida, y es que a la final vale preguntarse a qué nos referimos con lo "rural" de la "educación rural".

### **Referentes Bibliográficos**

Acosta, C., Ordoñez, L., & Parra - Peña, R. (2013). Pobreza, Brechas y Ruralidad en Colombia. *Coyuntura económica*, 43 (1), 15-36.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Editorial El Manual Moderno (Colombia) Ltda.

Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19 (45), 97-111.

Carrero, M., & González, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica* (19), 79-89. doi:10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89





Congreso de la República de Colombia. (08 de Febrero de 1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia.

Echavarría, C., Vanegas, J., González, L., & Bernal, J. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 15-40.

González, S., Hernández, A., López, C., & Roa-Mendoza, C. (2020). Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos. Proyecto de investigación VRIT. Colombia: Universidad de La Salle.

Greco, B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 153-159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944014>

Instituto de Estudios Urbanos. (2018). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. *Política Educativa para la Bogotá Rural*. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inlin-e-files/Documento\\_Poliitica\\_educativa\\_Bogotaa\\_Rural.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inlin-e-files/Documento_Poliitica_educativa_Bogotaa_Rural.pdf)

López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (51), 138-159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>

Martínez - Restrepo, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (18 de Marzo de 2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Obtenido de *Compatir. Palabra Maestra*:



<https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>

Ministerio de Educación Nacional. (26 de Mayo de 2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014. Bogotá, Colombia.

OREALC - UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 . Santiago de Chile.

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la Educación para la población rural en Colombia. Bogotá: Proyecto FAO - UNESCO - DGCS Italia - CIDE - REDUC.

Ramírez, J., Pardo, R., Acosta, O., & Uribe, L. (2016). Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia. Brechas y políticas públicas. Serie Estudios y perspectivas, 1-76.

República de Colombia. (20 de Julio de 1991). Constitución Política de Colombia . Bogotá, Colombia.

Segura, G., & Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. Plumilla Educativa, 25 (1), 71-97. doi:10.30554/pe.1.3831.2020.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Obtenido de [https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una



educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. República de Corea.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Dakar.