

La experiencia vivida de docentes en el contexto rural

Thomas Pérez Restrepo

<https://orcid.org/0009-0000-8789-3582>
Tecnológico de Antioquia, Colombia
thomas.perez@tdea.edu.co

Valentina Ríos Gallego

<https://orcid.org/0009-0001-8820-7959>
Universidad de San Buenaventura
valengr7@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender la experiencia vivida de nueve docentes rurales de Antioquia, Colombia. Esta propuesta surge de la relevancia que la voz y la experiencia del docente que habita y desarrolla su labor en la ruralidad tiene para la comprensión del fenómeno educativo en este contexto particular. Se trata de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-hermeneútico, en el cual, mediante entrevistas semiestructuradas, se analizaron las prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y desafíos contextuales que enfrentan los docentes rurales en su labor cotidiana. Los resultados evidencian que los educadores rurales desarrollan una lectura situada del territorio, lo que les permite comprender de manera amplia el contexto que habitan, incluyendo el reconocimiento del otro en toda su alteridad y humanidad. El uso y adaptación del modelo de escuela nueva se configura como una de las estrategias más recurrentes y aceptadas para el trabajo en el aula multigrado. Asimismo, se ponen en evidencia las realidades complejas propias de la ruralidad, como el conflicto armado, el analfabetismo, la infraestructura deficiente y la desigualdad educativa urbano-rural, frente a las cuales los docentes despliegan estrategias creativas y resilientes. Se identificó, además, que la relación pedagógica en estos contextos configura un entramado triádico entre familia, docente, y estudiante, fundamentado en el diálogo horizontal y la valoración de saberes locales. En conjunto, los hallazgos evidencian que la labor del docente rural se posiciona como agente transformador comunitario, promoviendo pedagogías críticas orientadas a la emancipación intelectual.

Palabras clave

Educación rural; escuela nueva; relación pedagógica; experiencia vivida; pedagogías rurales.

Recibido: 02/02/2026 | Enviado a pares: 13/02/2026 | Aceptado por pares: 17/03/2026 | Aprobado: 08/05/2026

DOI: 10.5294/edu.2026.29.2.9

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Pérez Restrepo, T., y Ríos Gallego, V. (2026). La experiencia vivida de docentes en el contexto rural. *Educación y Educadores*, 29(2), e2929. <https://doi.org/10.5294/edu.2026.29.2.9>

The Lived Experience of Teachers in Rural Contexts

Abstract

This study aims to understand the lived experiences of nine rural teachers in Antioquia, Colombia. The research stems from the importance of the voices and experiences of teachers who live and work in rural areas for understanding the educational phenomenon in this particular context. Using a qualitative approach grounded in hermeneutic phenomenology, the study employed semi-structured interviews to examine the pedagogical practices, instructional strategies, and contextual challenges that rural teachers encounter in their daily work. The results show that rural educators develop a situated understanding of their territory, allowing them to broadly comprehend the context they inhabit, including the recognition of others in all their otherness and humanity. The use and adaptation of the Escuela Nueva model becomes one of the most recurrent and accepted strategies for multi-grade classrooms. Furthermore, it highlights the complex realities of rural life, such as armed conflict, illiteracy, deficient infrastructure, and urban-rural educational inequality, in response to which they deploy creative and resilient strategies. It was identified that the pedagogical relationship in these contexts forms a triadic framework between family, teacher, and student, based on horizontal dialogue and the appreciation of local knowledge. The findings demonstrate that the rural teacher's role is that of a transformative community agent, promoting critical pedagogies oriented toward intellectual emancipation.

Keywords

Rural education; new school; pedagogical relation; lived experience; rural pedagogies.

A experiência vivida de docentes no contexto rural

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a experiência vivida de nove professores da região rural de Antioquia, Colômbia. A proposta fundamenta-se na relevância da voz e da experiência do docente que habita e desenvolve seu trabalho na região rural para a compreensão do fenômeno educacional nesse contexto específico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológico-hermenêutica, na qual, por meio de entrevistas semiestruturadas, foram analisadas as práticas pedagógicas, as estratégias didáticas e os desafios contextuais enfrentados pelos professores rurais em seu cotidiano. Os resultados evidenciam que os educadores rurais desenvolvem uma leitura situada do território, o que lhes permite compreender de forma ampla o contexto em que vivem, incluindo o reconhecimento do outro em sua alteridade e humanidade. O uso e a adaptação do modelo Escola Nova configuram uma das estratégias mais recorrentes e aceitas para o trabalho em turmas multisseriadas. Além disso, evidenciam-se as realidades complexas da zona rural, como o conflito armado, o analfabetismo, a infraestrutura deficiente e a desigualdade educacional entre áreas urbanas e rurais, diante das quais os professores mobilizam estratégias criativas e resilientes. Identificou-se, ainda, que a relação pedagógica nesses contextos configura uma estrutura triádica entre família, docente e estudante, fundamentada no diálogo horizontal e na valorização dos saberes locais. Em conjunto, os achados evidenciam que o trabalho do professor rural o configura como agente de transformação comunitária, promovendo pedagogias críticas orientadas para a emancipação intelectual.

Palavras-chave

Educação rural; Escola Nova; relação pedagógica; experiência vivida; pedagogias rurais.

Introducción

En el marco del derecho fundamental a la educación y su imperativo de acceso universal, Colombia ha implementado diversas estrategias orientadas a garantizar la formación integral de niños, niñas y adolescentes en todo el territorio nacional. De acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022), el 24,2 % de la población colombiana se concentra en zonas rurales. A partir de este dato demográfico, es posible evidenciar la necesidad de suplir la demanda educativa que las comunidades étnicas y campesinas requieren para su desarrollo comunitario y territorial (Pineda de Cuadros, 2014).

Este panorama refleja la inequidad existente entre la educación rural y urbana, lo que debe constituirse en una preocupación constante para mejorar la inversión en recursos educativos, la infraestructural y la disminución de tasas de deserción escolar en el contexto rural (Ortega y Solano, 2023). Esta situación exige una reflexión e inmersión en el contexto en el que se desempeña el docente, lo que implica una lectura sociocultural orientada a una adecuada transposición didáctica (Trejo, E. y Trejo, N., 2013) que responda a las necesidades específicas de la población rural.

Las investigaciones sobre las prácticas docentes en zonas rurales han sido objeto de estudio en los últimos años (Carrero y González, 2017; Ríos y Cerquera, 2014; Zambrano, 2019), lo que ha permitido la generación de conocimiento en torno a diversas estrategias didácticas empleadas en los procesos de formación en este contexto. Estas se sustentan en las particularidades territoriales, lo que abre la posibilidad de desarrollar proyectos de carácter emancipatorio que promuevan el pensamiento crítico, la paz, la libertad y la esperanza, dimensiones que cualquier docente rural debe tener en cuenta para la ejecución de su labor en esta población.

La pedagogía crítica, como corriente teórica fundada por Freire (1968/2005) y desarrollada pos-

teriormente por autores como McLaren (1989/1998) y Giroux (1983/1998), parte de la premisa de que la educación no es un acto neutral, sino una práctica educativa que reproduce o cuestiona las relaciones de poder vigentes en la sociedad. En esta línea, la educación rural, en relación con la emancipación planteada por Freire (1968/2005), puede dialogar con el símbolo hebreo *tikkun* (McLaren, 1989/1998), entendido como la búsqueda de la reparación y la construcción de un mundo mejor, lo que implica una educación comprometida con la esperanza y la emancipación.

En el contexto rural colombiano, esta perspectiva adquiere una dimensión particularmente significativa, dado que las comunidades campesinas han sido históricamente marginadas tanto del sistema educativo formal como de los procesos de toma de decisiones políticas. Freire (1968/2005) propone la concientización como un proceso mediante el cual los sujetos aprenden a leer críticamente su realidad social para transformarla; McLaren (1989/1998), por su parte, incorpora la dimensión cultural y simbólica al señalar que las escuelas son espacios de resistencia donde los estudiantes pueden reconfigurar identidades oprimidas. Aplicar estas ideas a la escuela rural implica reconocer al docente como un mediador político-cultural que facilita procesos de emancipación intelectual y comunitaria.

Así las cosas, el modelo de escuela nueva se ha consolidado como una de las propuestas pedagógicas más utilizadas en las instituciones educativas rurales, gracias a su flexibilidad frente a las características demográficas y socioculturales del territorio. Este modelo se centra en el aprendizaje activo, crítico y colaborativo, en el que los estudiantes se conciben como agentes de cambio dentro de su contexto. Su metodología promueve la autonomía y la responsabilidad individual, lo que transforma la relación vertical entre docentes y estudiantes en una relación más horizontal (Cadavid *et al.*, 2019).

Gracias a este enfoque, se han desarrollado espacios de reflexión, enseñanza y aprendizaje situa-

do, fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación en estas áreas (Narváez, 2006). Su implementación ha alcanzado reconocimiento internacional como una innovación educativa efectiva para la educación en contextos rurales (Bernal-Pinzón, 2017), particularmente en escenarios donde predomina la modalidad de multigrado, es decir, la coexistencia de diferentes niveles educativos en un mismo espacio debido al reducido número de estudiantes.

En el contexto colombiano, es imperativo reconocer que las infancias en rurales han estado expuestas a diversas problemáticas de carácter social que incrementan su vulnerabilidad. El desplazamiento forzado y el conflicto armado han obligado a un número significativo de familias a abandonar sus tierras (Valencia-Suescún *et al.*, 2015), lo que ha impactado de manera directa el desarrollo psicosocial y los procesos educativos de los estudiantes rurales.

Estas situaciones, sumadas a las deficiencias en la infraestructura escolar, la escasez de materiales didácticos y las necesidades específicas de las comunidades, configuran un escenario complejo para el ejercicio de la labor docente (Carrero y González, 2017). Asimismo, la dimensión social de la educación rural se ve afectada por múltiples factores, entre ellos, la pobreza, el acceso limitado a servicios básicos, el trabajo infantil y las brechas digitales y tecnológicas.

Los docentes rurales enfrentan situaciones que afectan de manera simultánea sus dimensiones intrafamiliares, psicosociales y emocionales. Esta realidad se complejiza cuando quienes llegan a las escuelas rurales no cuentan con la formación específica ni con la experiencia necesaria para comprender y atender las particularidades de estos contextos (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021).

En este sentido, la presente investigación busca visibilizar las prácticas, relatos y experiencias de docentes de educación básica secundaria rural, con el propósito de identificar estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan al diseño de metodologías pertinentes para el contexto rural colombiano.

También, pretende reconocer la labor fundamental que desempeñan los docentes rurales en la educación y formación de las comunidades campesinas, cuya contribución resulta esencial para el desarrollo económico y social del país.

En este marco, la tesis central que orienta el presente estudio sostiene que la experiencia vivida del docente rural se constituye como un saber encarnado que articula la lectura crítica del territorio, la adaptación del modelo escuela nueva y las pedagogías críticas orientadas a la emancipación de los sujetos sociales. De este modo, se configura una manera particular de ser docente que ha tendido a permanecer invisibilizada en buena parte de la investigación académica convencional.

A diferencia de estudios previos que abordan las dificultades del contexto rural desde perspectivas estructurales o centradas en la política educativa, este trabajo privilegia la voz de los propios educadores como fuente principal para el análisis de la educación rural en Colombia.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que trabaja con datos no estructurados provenientes de las voces y experiencias e interpretaciones que los sujetos sociales construyen de su realidad y de su vivencia cotidiana (Taylor y Bogdan, 1975/1994). En este caso, el análisis se fundamenta en la experiencia vivida (Van Manen, 1990/2003) de docentes que desarrollan su labor en escuelas rurales del departamento de Antioquia.

Además, el enfoque se centra en la investigación de los hechos considerando el papel que el investigador asume desde el inicio del estudio, así como la interpretación que realiza de los eventos y situaciones analizados. En este sentido, se busca una descripción detallada, una comprensión fundamentada en la experiencia y el reconocimiento de múltiples realidades (Stake, 1998/1999).

Por consiguiente, la investigación se enmarca en un diseño fenomenológico-hermenéutico (Fuster, 2019), desde la propuesta de Van Manen (1990/2003), la cual se centra en la exploración de las experiencias vividas por los individuos. Este enfoque combina la fenomenología, que busca describir las experiencias tal como son vividas, con la hermenéutica, orientada a la interpretación de los significados que dichas experiencias adquieren para las personas.

En concordancia con los propósitos del estudio, este diseño plantea que la investigación debe partir de las experiencias cotidianas, explorando cómo las personas perciben y otorgan sentido a sus vivencias. De este modo, el método no solo describe las experiencias, sino que también procura comprender las dimensiones éticas, emocionales y relacionales que las configuran (Ayala, 2008; Fuster, 2019; Guerrero-Castañeda y González, 2022).

Por otro lado, la población participante de este estudio se seleccionó por conveniencia. Este enfoque no probabilístico implica que los participantes sean elegidos en función de su accesibilidad y disposición para colaborar con la investigación (Sandoval, 1996). Si bien este tipo de muestreo presenta limitaciones en términos de representatividad, se considera apropiado para los fines exploratorios del presente estudio, cuyo propósito era recopilar información preliminar sobre un fenómeno emergente (Crossman, 2020).

En este sentido, la muestra estuvo conformada por nueve docentes de escuelas rurales del departamento de Antioquia, quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: estar vinculados a una institución educativa oficial de carácter rural, ser mayores de edad, contar con más de tres meses de experiencia en escuelas rurales y haber firmado el consentimiento informado.

Para la recolección de datos, correspondiente a las experiencias vividas de los docentes en el contexto de la educación rural, se empleó la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo *et al.*, 2013), dado que

esta “permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 166).

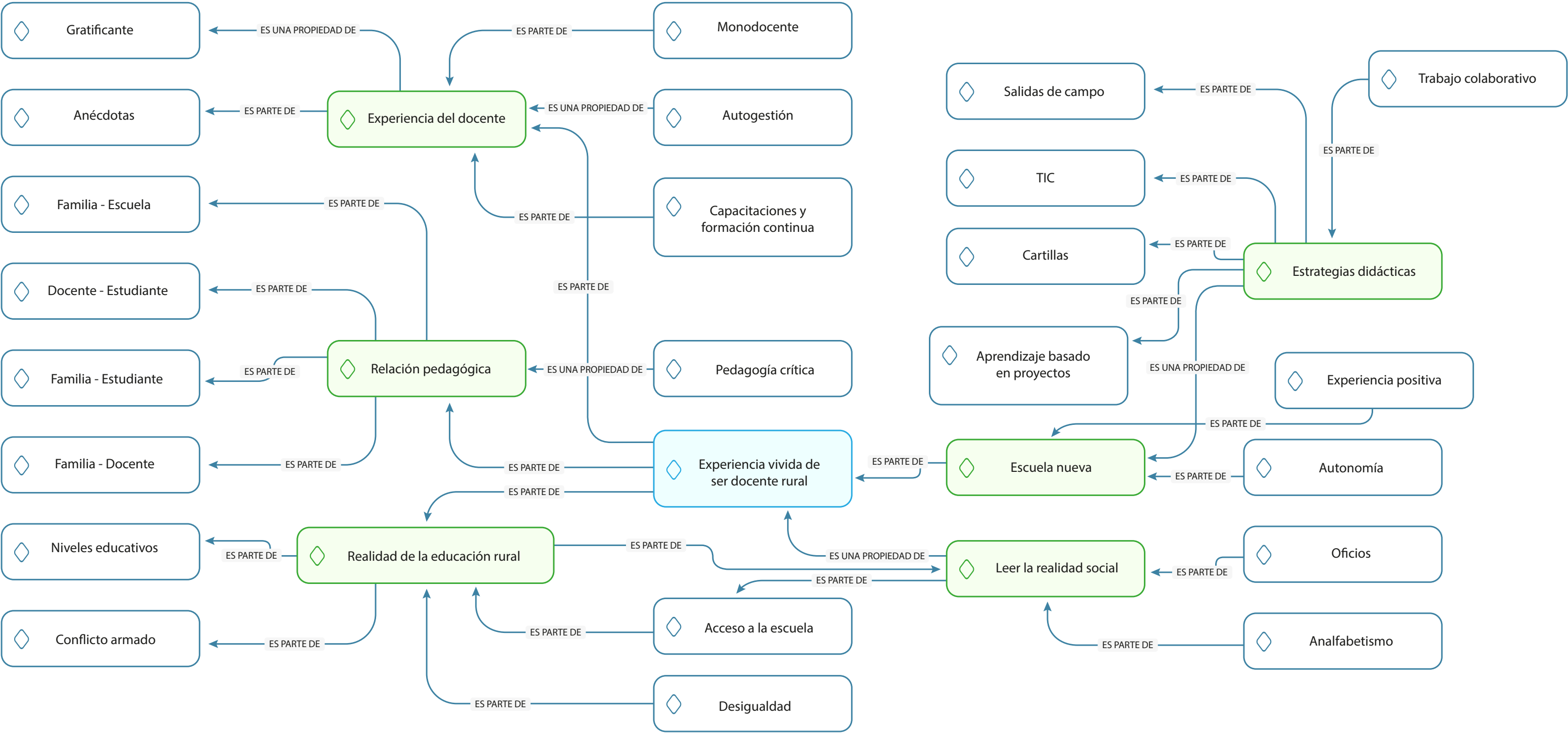
La construcción y validación de la guía de entrevista se realizó mediante juicio de expertos. Para ello, el instrumento se envió a tres especialistas en el Área de Educación: dos docentes universitarios con título de Doctorado en Educación y uno con Maestría en Educación. La selección de preguntas se efectuó mediante consenso unánime entre los tres evaluadores (tres de tres, 100 % de acuerdo).

Posteriormente, cada una de las entrevistas se transcribió en Microsoft Word, garantizando el anonimato de los docentes participantes. El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación axial, apoyado en los principios de saturación teórica y comparación constante (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías emergieron a partir de las citas y testimonios obtenidos de los docentes rurales entrevistados. Este proceso se desarrolló de manera independiente por una estudiante de Licenciatura en Educación Infantil y un docente del mismo programa, quienes conformaron el equipo investigador.

Como complemento del análisis, se llevó a cabo un proceso de triangulación de la información recolectada con diversas fuentes teóricas, con el propósito de enriquecer los hallazgos y favorecer su discusión (Aguilar y Barroso, 2015).

Para la presentación de los hallazgos, el análisis se organizó a partir de los objetivos planteados y del proceso de codificación axial descrito. En primera instancia, se presenta la relación entre categorías emergentes, como se muestra en la figura 1, agrupadas en torno al eje central: la experiencia vivida del ser docente rural. Este eje articula las categorías de experiencia docente en el contexto rural, relación pedagógica, realidad de la educación rural en Colombia, lectura del contexto, modelo escuela nueva y estrategias didácticas.

Figura 1. Red categorial - experiencia vivida de docentes rurales de Antioquia



Fuente: elaboración propia.

En el proceso de presentación de los resultados, las interpretaciones se sustentaron en los testimonios aportados por los docentes rurales participantes, los cuales se identificaron mediante un código numérico (docente 1, 2, 3, 4, etc.), indicado entre paréntesis al final de cada cita. De este modo, cada testimonio se presentó acompañado del identificador correspondiente del participante. Finalmente, para el reporte de este trabajo se siguieron las recomendaciones del artículo “Normas para la presentación de informes de investigación cualitativa: una síntesis de recomendaciones” (Standards for Reporting Qualitative Research [SRQR]) propuesto por O’Brien *et al.* (2014).

Resultados

En un inicio, se realizaron diferentes preguntas para caracterizar la muestra indagada. En primera

instancia, se indagó por la edad y los años de experiencia en la educación rural, como se detalla en la tabla 1. Esto arrojó como resultado una media de edad de 44,78 años, lo que indica un grupo etario de adultos jóvenes y sugiere, de manera general, el aseguramiento de docentes en el ámbito rural, al menos en los casos analizados.

Asimismo, es importante señalar que el docente participante más joven tiene 35 años y, el más longevo, 60, lo que permite interpretar tanto la vinculación de nuevas generaciones en la educación rural como la diversidad de experiencias y perspectivas que aportan al estudio. Por otro lado, la muestra presenta una media de 17,56 años de experiencia en la educación rural, con un mínimo de 1 año y un máximo de 34 años, lo que puede entenderse como una trayectoria que, en algunos casos, equivale a una vida dedicada a la educación rural.

Tabla 1. Demográficas edad y años de experiencia

	Edad	Años de experiencia
Media	44,78	17,56
Mínimo	35	1
Máximo	60	34

Fuente: elaboración propia con Jamovi 2.7.27.

Posteriormente, se indagó por el sexo biológico, la formación inicial y el título más alto alcanzado. En este sentido, en la tabla 2 se evidencia que la muestra estuvo conformada mayoritariamente por docentes de sexo biológico femenino (66,7 %), mientras que los docentes masculinos representaron el 33,3 %.

En cuanto a la formación inicial, se observa diversidad en las áreas de licenciatura, con predominio de la Licenciatura en Educación Preescolar (33,3 %) y la Licenciatura en Matemáticas (22,2 %). No obstante, resulta relevante la presencia de un profesional

en Administración Educativa, ya que esta formación no corresponde a un área de especialidad directamente asociada a las asignaturas obligatorias definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Con respecto al título más alto alcanzado, se destaca que la mayoría de los participantes cuenta con estudios de maestría (88,9 %), lo cual puede interpretarse como un interés por parte de los docentes rurales en adquirir conocimientos que puedan transferirse a los contextos, comunidades o territorios donde desarrollan su labor.

Tabla 2. Demográficas sexo, formación inicial y título más alto alcanzado

Sexo (biológico)	N	%
Femenino	6	66,7
Masculino	3	33,3
Formación inicial	N	%
Licenciatura en Lengua Castellana	1	11,1
Licenciatura en Administración Educativa	1	11,1
Licenciatura en Educación Física y Deporte	1	11,1
Licenciatura en Educación Preescolar	3	33,3
Licenciatura en Lengua Castellana	1	11,1
Licenciatura en Matemáticas	2	22,2
Título más alto	N	%
Especialización	1	11,1
Maestría	8	88,9

Fuente: elaboración propia con Jamovi 2.7.27.

Leer la realidad social

En este orden de ideas, los docentes, en su gran mayoría, resaltaron la importancia de la lectura del contexto, dado que comprender las realidades socio-culturales, económicas y ambientales de las comunidades en las que trabajan es fundamental para el desempeño eficaz de su labor. La inmersión en el contexto rural implica una transformación epistemológica en la que el conocimiento deja de ser abstracto y universal para convertirse en conocimiento encarnado y situado, vinculado a las particularidades de cada geografía. La lectura del contexto emerge, así, como un modo de estar con la comunidad.

Conforme a ello, el docente 1 afirma que

Lo fundamental es uno sumarse al contexto, ubicarse en ese espacio, conocer mucho el lugar donde uno va a trabajar sus labores económicas, las tierras, las familias y sus particularidades, esto porque no es lo mismo dictar una clase, organizar unas actividades para la par-

te urbana, para la ciudad. Pues, la ruralidad es diferente dada sus características específicas. (Cursivas del autor)

Aunado a lo anterior, el docente 2 brinda una mirada de las primeras acciones que se deben ejecutar por parte de los docentes rurales: “*Primero se debe de hacer un diagnóstico sobre el lugar donde llego; mirar la economía, los actores armados que puede haber allí, quién es el alcalde, cómo están compuestas las familias, es esencial observar a qué me estoy enfrentando y a partir de ello elaborar un plan de trabajo*” (cursivas del autor).

En la misma línea, el docente 4 cuenta un poco de su experiencia al llegar a la ruralidad:

Cuando empecé a dar clases en el municipio [...] me di cuenta rápidamente de que no podía abordar la educación de la misma manera que lo hacía en la ciudad. Las necesidades, las dinámicas familiares, las oportunidades y los desafíos

eran completamente diferentes [...] Solamente así pude entender cómo adaptar mis métodos de enseñanza y el contenido de mis clases para que fueran realmente relevantes y significativos para estos estudiantes. (Cursivas del autor)

La realidad de la educación rural

El análisis de las narrativas docentes revela una estrecha interrelación entre la realidad de la educación rural colombiana y los procesos de lectura contextual que realizan los educadores. Esta vinculación emerge de la necesidad de comprender las subjetividades que se configuran en la ruralidad. De este modo, las narrativas dan cuenta de un posible universo de la educación rural actual, en el que persisten problemáticas asociadas al conflicto armado.

Estas voces y experiencias describen la facticidad —la condición de estar arrojado a un mundo y a un tiempo no elegido (*Geworfenheit*)— en el contexto rural colombiano. El conflicto armado se convierte, infortunadamente, en una dimensión estructural constitutiva de la experiencia de ser estudiante y ser docente en estos territorios. Esta facticidad delimita condiciones de posibilidad: determina quién puede asistir a la escuela, qué caminos son transitables, qué temas pueden abordarse y qué futuros son imaginables.

En este sentido, el docente 2, a través de su experiencia, narra lo que implica habitar por primera vez el contexto rural en Colombia:

Fue conocer el contexto de Colombia, fue habitar la realidad rural de Colombia, fue saber que aquí sigue habiendo violencia, sigue habiendo conflicto armado, sigue habiendo desaparecidos, sigue habiendo desplazamiento, sigue habiendo trabajo de los niños, sigue habiendo desescolarización, sigue habiendo abandono el estado, esto configura una realidad que a veces no le dan atención, pero sí, esto pasa todavía en Colombia. (Cursivas del autor)

Ahora bien, el docente 4 manifiesta sobre la realidad del acceso a la educación en el contexto que habitaba: *“Era una vereda muy alejada del municipio de [...] a tres días de la cabecera municipal, tuve montar a caballo, eso me aterraba, nunca había montado en uno, no había luz, no había carreteras para entrar y salir de la vereda, era pura trocha”* (cursivas del autor). Además, se manifiesta el docente 9 enunciando las problemáticas que se logran evidenciar:

Vemos algunas dinámicas negativas como la aparición de grupos armados, también las diferentes guerras que se dan por el territorio, los desplazamientos que son muy comunes en las zonas rurales y que a medida que la niñez y los adolescentes van creciendo se ve mucho que van teniendo muy pocas oportunidades en el campo y que muchas veces terminan vinculándose a estos mismos grupos armados. (Cursivas del autor)

En este sentido, también es posible evidenciar que el analfabetismo persiste como una problemática estructural que refleja las profundas desigualdades sociales y educativas del país. Las estadísticas muestran que las zonas rurales mantienen tasas de analfabetismo significativamente superiores a las urbanas, con una brecha que se amplía en territorios de alta dispersión geográfica y en comunidades con mayores índices de pobreza multidimensional (DANE, 2022).

Aprender a leer y escribir, en este contexto, se interpreta como una forma de acceso a la autoexpresión, la memoria histórica, la participación política y proyección futura, dimensiones que de otro modo permanecen restringidas o vedadas. Derivado de ello, algunos docentes manifestaron: *“La presencia de familias analfabetas, muchos no saben leer, no saben escribir, escasamente de pronto su nombre y el de sus hijos”* (Docente 1, cursivas del autor), *“[...] había una cantidad de niños muy necesitados de aprender a escribir y leer, y eso es lo más importante, niños hasta en extraedad que no poseen*

estas habilidades, así como también en sus familias" (Docente 4, cursivas del autor).

Los docentes 1 y 3, quienes habían tenido experiencias previas en el contexto urbano, identificaron la desigualdad como una de las principales problemáticas de la educación rural, como se evidencia en sus intervenciones: *"Esa brecha que hay de la educación rural, de las instituciones rurales a la urbana. Entonces, de pronto, las vías de acceso difíciles, la conectividad es inexistente y la falta de recursos para ellos poder hacer tareas, o buscar alguna investigación, libro o documento que les brinde información"* (Docente 1, cursivas del autor); *"[...] falta de conectividad, desabastecimiento de agua, poco mantenimiento, falta de guías de aprendizaje, mantenimiento de equipos de cómputo, desigualdad en contratación a manipuladoras de alimentos, pocos niños, lo que implica la pérdida de plazas"* (Docente 3, cursivas del autor).

En este sentido, estas particularidades hacen que los niveles educativos en la educación rural presenten diferencias significativas. El modelo de organización escolar responde a las características de la ruralidad colombiana, donde factores como la dispersión geográfica, las dinámicas productivas familiares y las condiciones socioculturales del territorio demandan adaptaciones específicas del sistema educativo tradicional (MEN, 2022 b). En este contexto, el docente 5 señaló la existencia de dos niveles educativos: *"Esta primaria y posprimaria; la primaria, abarca desde preescolar hasta quinto grado, atendiendo a los niños más pequeños de nuestra comunidad. Por su parte, la posprimaria comprende desde sexto hasta noveno grado"* (cursivas del autor).

Experiencia del docente en contextos rurales

Gracias a este modelo, en el quehacer de los docentes rurales se configura la figura del monodocente, la cual representa un pilar fundamental en la implementación de metodologías flexibles, en tanto un solo maestro debe orientar todas las áreas del co-

nocimiento y gestionar grupos multigrado. Respecto a ello, algunos docentes manifiestan: *"[...] imparto todas las asignaturas de preescolar, las imparto todas"* (Docente 2, cursivas del autor); *"[...] soy monodocente de preescolar a quinto. Es decir, imparto todas las áreas fundamentales y obligatorias"* (Docente 6, cursivas del autor); *"[...] diseño todas las áreas y planeaciones desde preescolar hasta quinto"* (Docente 8, cursivas del autor).

Esta realidad del monodocente en la ruralidad colombiana no solo refleja los desafíos estructurales del sistema educativo, sino también la capacidad adaptativa y el compromiso de estos educadores para garantizar el derecho a la educación en zonas rurales dispersas (MEN, 2022 a). Además, los docentes suelen asumir con frecuencia roles administrativos y de liderazgo comunitario; en este sentido, dos de los participantes denominaron estas prácticas como autogestión: *"Se dañó una llave del agua en la escuela. Entonces, en ese caso me tocó sacar los dotes de fontanería y arreglar esa llave"* (Docente 1, cursivas del autor); *"[...] la escuela estaba deteriorada en pintura, yo misma la pinté con lo poquito que sabía sobre esa labor, porque esperando y esperando al Estado me quedo con la escuelita caída"* (Docente 3, cursivas del autor).

A pesar de lo anterior, los docentes de este estudio han configurado su experiencia en la escuela rural como gratificante, como se aprecia en los relatos de los participantes 1 y 6: *"Es una experiencia muy gratificante en la que se aprende mucho, a partir de las comunidades, a pesar de que sean contextos totalmente diferentes y difíciles, eso configura el ser educador rural como simplemente maravilloso"* (Docente 1, cursivas del autor); *"[...] es sencillamente gratificante. Por un lado, por la satisfacción que uno tiene de poder transformar el territorio, el contexto, de dejar huellas positivas en los lugares dónde se realiza labor y poder educar personas que realmente lo necesitan"* (Docente 6, cursivas del autor).

Relación pedagógica

En el contexto de la educación rural colombiana, se configura como un entramado complejo de interacciones triádicas entre familia, docente y estudiante. Esta triangulación de vínculos se establece como un constructo social significativo, en el que cada relación potencia y condiciona sistémicamente a las otras.

Suelo visitar a los estudiantes dentro de sus fincas, ranchos, granjas con el fin de conocer su entorno familiar y en qué condiciones de vida están. Por otro lado, en la escuela además de ser el docente, también me encargo de las labores de mantenimiento: hago jardinería, plomería y pintura. En la escuela, además de las tareas académicas, me ocupo del mantenimiento básico como la jardinería y el suministro de agua. Cuando un estudiante se ausenta, pregunto a las familias las razones para lograr entender por qué no está llegando a estudiar, y así ir mitigando alguna problemática que pueda surgir con el estudiante. Todo esto me ha permitido crecer tanto en el aspecto profesional como en el humano, desarrollando competencias técnicas mientras fortalezo mi sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad educativa. (Docente 2, cursivas del autor)

La relación familia-estudiante se manifiesta como un aspecto fundamental del proceso educativo rural, en el que las dinámicas productivas agrícolas, el capital cultural y las expectativas familiares inciden directamente en las trayectorias formativas de los educandos: “Hago proyectos donde vinculo a las familias, por ejemplo, el proyecto del herbario aprovechando el valioso conocimiento ancestral de las familias. A través de los saberes transmitidos por padres y abuelos, se buscó rescatar la memoria histórica de las plantas medicinales, revalorizando así el patrimonio cultural de nuestra comunidad” (Docente 7, cursivas del autor).

Por su parte, la relación familia-docente se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo comunitaria y el fomento de proceso de formación que sitúan al educador como un agente de transformación que comprende y se adapta a las realidades socioeconómicas de las familias, mientras se legitima y se sostiene la labor educativa desde los saberes ancestrales y las posibilidades contextuales.

Mantengo una estrecha relación con las familias a través de reuniones periódicas y celebraciones tradicionales como el día de la familia, amor y amistad, y las conmemoraciones del día del padre y de la madre. Los padres demuestran un fuerte compromiso con la educación de sus hijos, evidenciado en su constante comunicación y seguimiento del proceso escolar. La escuela participa activamente en las juntas comunales de la vereda, donde dialogamos sobre temas relevantes para la comunidad y trabajamos en equipo para proponer soluciones. (Docente 2, cursivas del autor)

Asimismo, la relación docente-estudiante se reconfigura en el contexto rural como un vínculo que supera lo meramente académico, caracterizándose por un acompañamiento integral que reconoce las particularidades del estudiante rural y adapta las prácticas pedagógicas a sus realidades territoriales. Estas tres dimensiones relacionales no operan de manera independiente, sino que se articulan, hasta crear un escenario en el que el éxito educativo —o emancipatorio— está determinado por la solidez y coherencia de estas interconexiones.

Significa entender que todos los estudiantes tienen su ritmo de aprendizaje propio, que es una población vulnerables y poco favorecidas, pero que tienen muchas ganas de aprender y, por lo tanto, siempre trato de generar conocimientos nuevos, cosas que no conocen y que les potencie la creatividad y la capacidad de asombro. (Docente 3, cursivas del autor)

Además, se hace referencia a reconocer al otro en toda su alteridad implementando la otredad como fundamentos de la educación y la práctica docente en el contexto rural. El docente 4 manifiesta que es importante “[...] *generar un respeto por las diferencias de los estudiantes y su avance según su propio ritmo de aprendizaje y adaptar todo mi conocimiento a estas particularidades*” (Docente 4, cursivas del autor). Además, esa mirada nutre significativamente la triada entre docente-estudiante-contenido pues esta se encontrará mediada por el contexto en el que se desarrolla el contrato didáctico; el docente 9 profundiza en ello al enunciar que “[...] *los niños del campo se les va a enseñar, pues mediante la relación que se estable, no es únicamente enseñar un contenido, sino un contenido que aporte a su contexto y le sirva en su día a día*” (Docente 9, cursivas del autor).

Finalmente, la pedagogía crítica en el contexto rural se materializa a través de relaciones pedagógicas que trascienden el aula tradicional, en las que el docente rural actúa como mediador entre el conocimiento, el estudiante y su entorno familiar y comunitario (Freire, 1968/2005). Estas interacciones se caracterizan por un diálogo horizontal que reconoce y valora los saberes campesinos, lo que transforma la práctica educativa en un proceso de construcción colectiva (Pérez, 2025), dando lugar al desarrollo de prácticas pedagógicas emancipadoras que responden a las realidades y necesidades específicas del contexto rural, las cuales fortalecen el tejido social y la identidad cultural de las comunidades campesinas.

De este modo, se les devuelve a las comunidades su participación, su empoderamiento y su esperanza. Algunas de estas prácticas son llevadas a cabo por algunos docentes, por ejemplo, el docente 1 manifiesta que en su escuela se desarrollan “[...] *cátedras de paz que transforman ideas/intereses, hemos hecho programas para la lectura del conflicto armado, he implementado el libro que se llama Ahí les dejo estos fierros, de Alfredo Molano que tiene mucho que ver con lo que están habitando y que permite generar*

pensamiento crítico” (Docente 1, cursiva del autor); el docente 2 manifiesta la importancia de que, desde la ruralidad, se invite “[...] *a la transformación de las mentes, a lo crítico, a que esto les sirva para generar emancipación intelectual, que transformen sus casas y luego sus territorios, estos estudiantes han tenido tantas dificultades en su crianza, en su vida, es vital que tengan otras posibilidades desde la educación*” (Docente 2, cursivas del autor).

Por último, el docente 5 entiende que “[...] *la escuela se ha convertido en un espacio de transformación social. Cuando identificamos problemas en la vereda, como la contaminación de la quebrada, no nos limitamos a estudiar el tema en clase. Involucramos a las familias, investigamos juntos las causas, dialogamos con la comunidad y proponemos soluciones. Los estudiantes aprenden a ser críticos y propositivos*” (Docente 5, cursivas del autor).

El modelo escuela nueva

El modelo de escuela nueva, reconocido internacionalmente como una innovación educativa exitosa, se ha consolidado como una propuesta pedagógica transformadora en el contexto rural colombiano. Este modelo pedagógico se distingue por su adaptabilidad y pertinencia al contexto campesino, en el que las estrategias didácticas constituyen el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con ello, los docentes 3 y 9 (respectivamente) manifiestan una experiencia positiva respecto a la implementación de este modelo en la ruralidad.

En este método se aprovecha el material en el multigrado, se abarcan las diferentes áreas del conocimiento, se puede transversalizar los contenidos si se utilizan la unidad de atención integral adecuadamente y se respetan los ritmos de aprendizaje. Si, este modelo me ha agradado porque he aprendido a trabajar al tiempo los diferentes grados, estar atenta a orientar los diferentes niveles educativos. (Cursivas del autor)

Pues la experiencia ha sido más bien positiva [...] este modelo permite buscar que el proceso de enseñanza sea algo satisfactorio para el docente para los estudiantes mediante los contenidos de las cartillas adaptados por nosotros los docentes que permiten llenarme de más sabiduría y transmitirlos a todos los agentes educativos. (Cursivas del autor)

Algunas anécdotas

Finalmente, la anécdota debe considerarse como una categoría de análisis fundamental para dar cuenta de la naturaleza y el objetivo de este estudio, dado que, como señala Van Manen (1990/2003), este elemento emerge como un eje movilizador para comprender la experiencia vivida en el ámbito educativo. Se entiende como una construcción narrativa que captura la esencia de la experiencia en el aula y que da cuenta de los significados que los docentes atribuyen a su praxis, lo que posibilita comprender la experiencia vivida de la vida escolar a partir de la voz de los docentes, como se evidencia en los relatos de los participantes 2, 3, 9 y 5.

Organicé una visita a Medellín, descubrimos que muchos de nuestros estudiantes ni siquiera conocían la cabecera municipal. Su asombro al llegar a la ciudad fue de asombro y gratificación para mí. Ellos se maravillaban ante la magnitud del entorno urbano, la cantidad de vehículos, el flujo constante de personas. Visitamos el Parque Explora y especialmente al Planetario. Como docente, esta experiencia me permitió comprender que estábamos despertando lo que yo llamaría un león dormido: el potencial infinito de nuestros estudiantes rurales para asombrarse, aprender y soñar más allá de sus fronteras cotidianas. (Docente 2, cursivas del autor)

Llegué el primer día y ver como los estudiantes me orientaban en cómo trabajar con ellos. Recuerdo que uno me dijo, al ver que preguntaba los grados y edades y sintió mi angustia: “Profe, no se preocupe, a los grandes nos explica de

las guías y nos dice qué debemos responder y a preescolar, primero y algunos de segundo nos enseña a leer, sumar y restar”. (Docente 3, cursivas del autor)

Ver cómo los chicos se apropian de su institución, de su infraestructura cómo ellos mediante el arte, la cultura logra hacer diseños en el cual reflejan mensaje de paz dentro de sus territorios, como ellos logran hacer semilleros alrededor de sus instituciones en los cuales siembran comida y esa misma comida realizan ollas comunitarias para luego salir en jornadas y brindarle a la comunidad, todo eso es una experiencia bonita. (Docente 9, cursivas del autor)

Uno de mis estudiantes terminó noveno y yo le hice la conexión en el pueblo para terminar su grado décimo y once. En ese momento, él se está formando en la normal superior porque él quiere ser profe y tiene la meta de ser profe de la vereda en la que estudió. (Docente 5, cursivas del autor)

Discusión

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que los educadores en zonas rurales se enfrentan a una serie de retos significativos. Entre estos, se destacan la falta de recursos, la infraestructura inadecuada y la heterogeneidad de los niveles educativos presentes en una misma aula. Estos obstáculos coinciden con lo documentado en estudios previos sobre la educación rural en Colombia, en los que las condiciones socioeconómicas y geográficas de estas comunidades restringen el acceso a recursos educativos apropiados (Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado, 2017). Por otro lado, la persistencia del conflicto armado, que continúa siendo una problemática en estos contextos, exacerba las dificultades educativas, lo que genera una tensión adicional en el trabajo de los docentes rurales (Venegas, 2021).

Las condiciones de violencia estructural y conflicto armado que caracterizan varios de los territorios rurales estudiados producen efectos psicosocia-

les en los procesos de aprendizaje. La exposición a situaciones de violencia genera en los estudiantes respuestas de estrés postraumático, dificultades en la regulación emocional, desconfianza hacia figuras de autoridad y afectaciones en la memoria y la concentración (Valencia-Suescún *et al.*, 2015).

Desde la perspectiva del desarrollo humano, estos factores configuran los microsistemas adversos, entendidos como entornos inmediatos que condicionan negativamente el desarrollo cognitivo y socioafectivo del individuo. En este sentido, el docente rural enfrenta el desafío de sostener un acompañamiento socioemocional que mitigue los efectos del trauma y favorezca la resiliencia de sus estudiantes. Este desafío implica una preparación en psicología educativa y atención psicosocial que, en muchos casos, se adquiere a partir de la experiencia vivida en el contexto rural al asumir ese rol de docente en estas comunidades.

Por otro lado, la ausencia de materiales didácticos, el limitado acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como la falta de espacios adecuados para el aprendizaje, impactan la manera en que los docentes asumen su labor educativa en el contexto rural. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de una mayor presencia del Estado en los territorios rurales, con el fin de garantizar una educación equitativa y de calidad.

Asimismo, resalta la importancia de comprender las dinámicas socioculturales, económicas y ambientales de las comunidades rurales para adaptar los medios, recursos y escenarios disponibles a las estrategias didácticas, lo que favorece una mayor contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior es consistente con investigaciones que enfatizan la centralidad del contexto en la práctica del docente rural (Gamboa, 2016; Guardia, 2021).

Esta investigación introduce una perspectiva que las investigaciones previas no habían desarrollado ni profundizado: el rol del docente rural como

mediador cultural, capaz de reconocer, valorar e integrar los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva adquiere especial relevancia al considerar su aporte al Proyecto Educativo Comunitario (PEC), entendido como un espacio de articulación entre la escuela, la familia y la comunidad que orienta los procesos formativos hacia las necesidades y realidades específicas del territorio (MEN, 2022 b).

No obstante, existe un desafío que no parece ser nombrado con claridad en las voces de los docentes entrevistados: la inequidad en el acceso a la educación superior. Esta situación evidencia las desigualdades estructurales que afectan a las poblaciones rurales, entre ellas la distancia a los centros educativos y la limitada presencia de instituciones de educación en los territorios más alejados. En consonancia con ello, Herrera y Rivera (2020), en su investigación, establecen una diferencia clara entre los estudiantes de contextos urbanos y rurales, señalando que estos últimos enfrentan mayores obstáculos para ingresar y permanecer en la educación superior, lo que limita significativamente sus posibilidades de movilidad social y desarrollo personal.

A pesar de los desafíos descritos, el presente estudio también identifica estrategias didácticas que favorecen la participación comunitaria y el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos ha adquirido relevancia en la enseñanza rural, y las propuestas de Almario (2024), Hernández-Silva (2020), y Rodríguez y Saavedra (2018) destacan como alternativas efectivas para adaptar los procesos de enseñanza a las realidades locales. Este enfoque, articulado con el modelo de escuela nueva, sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo y reconoce el papel activo de la comunidad en la construcción de los aprendizajes, con resultados significativos en contextos rurales (González-Gutiérrez *et al.*, 2015; Ríos y Cerquera Cuellar, 2014; Vivas *et al.*, 2017).

El concepto de experiencia vivida, propuesto por Van Manen (1990/2003), emerge como el hilo

conductor de esta investigación. Desde esta perspectiva, recuperar la voz de los docentes rurales se convierte en una decisión política orientada a visibilizar las vivencias que configuran y atraviesan el ejercicio de la docencia en la ruralidad. Esta decisión metodológica responde, además, al interés por indagar y comprender las dimensiones éticas, estéticas, políticas y sociales que configuran la práctica educativa (Arroyave, 2021; Carrero y González, 2017; Guardía, 2021; Velásquez y Moreno, 2020).

Por otro lado, resulta pertinente señalar la convergencia entre los hallazgos de la presente investigación y los reportados por Chaparro y Santos (2018) y Flores *et al.* (2021), quienes destacan la necesidad de promover e integrar, en la formación docente, enfoques orientados a las particularidades y desafíos que enfrentan los educadores en contextos rurales. Lo anterior podría incluir la capacitación en metodologías inclusivas, el uso de recursos didácticos contextualizados y el desarrollo de habilidades para la gestión de aulas multigrado.

De igual forma, es posible identificar convergencias con la investigación de Orozco (2022), quien plantea que el docente rural actúa como articulador del tejido social en territorios marcados por las secuelas del conflicto armado. Según este autor, en muchas zonas rurales de Colombia el docente representa la única presencia visible del Estado, lo que le confiere un rol de liderazgo comunitario que trasciende la enseñanza en el aula.

Esta condición se refleja en las narrativas de los docentes participantes del presente estudio, quienes describen prácticas de gestión comunitaria, acompañamiento a familias y trabajo con la memoria colectiva como elementos constitutivos de su quehacer cotidiano. En este sentido, la experiencia vivida del docente rural no puede comprenderse al margen de las realidades históricas y simbólicas de los territorios que habita, pues son estas realidades —marcadas por la violencia, el desplazamiento y el abandono estatal— las que configuran y dotan de sentido su labor educativa.

Lo anterior refuerza la necesidad, ya señalada en esta investigación, de diseñar programas de formación docente que preparen a los educadores para asumir las particularidades de la ruralidad, donde el currículo y la pedagogía se constituyen en medios para el fortalecimiento del servicio comunitario y no en fines en sí mismos.

En esta misma línea, Manco y López (2020) aportan evidencia empírica sobre cómo la incorporación de elementos propios de las pedagogías críticas —como el diálogo, la confianza, el amor y la cooperación— en la práctica educativa de una escuela rural colombiana contribuye a la reconfiguración de las ciudadanías de niños campesinos.

Los autores documentan que, cuando los espacios y tiempos educativos se conciben pedagógicamente desde la horizontalidad y el reconocimiento del otro, los estudiantes desarrollan habilidades constitutivas de la ciudadanía, tales como el ejercicio de la palabra, la escucha activa, la construcción colaborativa y la comprensión crítica de su realidad.

Estos hallazgos resuenan con las experiencias narradas por los docentes participantes, quienes describieron prácticas orientadas a promover el pensamiento crítico, la emancipación intelectual y la construcción de relaciones pedagógicas fundamentadas en el diálogo de saberes. Ambos estudios coinciden en señalar que la educación rural no puede limitarse a reproducir modelos pedagógicos diseñados desde perspectivas urbanas; por el contrario, debe partir de las realidades socioculturales, históricas y territoriales de las comunidades campesinas para favorecer procesos genuinamente emancipadores.

Conclusión

A partir del presente estudio, se destaca el papel determinante que adquiere la capacidad del docente para realizar una lectura contextual del territorio que habita y en el que desarrolla su labor. Los educadores enfatizan de manera reiterada la importancia de comprender las particularidades

socioculturales, económicas y ambientales de las comunidades en las que trabajan. Esta lectura situada les permite diseñar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes, ajustadas a las necesidades concretas de sus estudiantes.

Al apropiarse de las dinámicas productivas locales, las tradiciones culturales, las problemáticas sociales y los recursos comunitarios, los docentes rurales trascienden la mera transmisión de contenidos para convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en experiencias significativa y transformadora.

Del mismo modo, las voces de estos educadores permiten evidenciar la compleja realidad que atraviesa la educación rural colombiana. Sus narrativas dan cuenta de brechas en infraestructura, conectividad, recursos didácticos y oportunidades educativas en comparación con los entornos urbanos. El conflicto armado, el analfabetismo, el difícil acceso a las escuelas y la desigualdad estructural entre lo rural y lo urbano configuran un panorama desafiante para el ejercicio docente en estos territorios.

Sin embargo, lejos de sucumbir ante estas adversidades, los educadores rurales han desarrollado estrategias adaptativas y creativas que les permiten sortear estos obstáculos, privilegiando soluciones contextualizadas y el aprovechamiento de los recursos locales. En ello se evidencia tanto la creatividad que el docente construye en su práctica cotidiana como la resiliencia necesaria para afrontar las dinámicas sociales que configuran su territorio.

En este sentido, el modelo pedagógico de escuela nueva se perfila como una propuesta que ha dotado a los docentes rurales de herramientas didácticas valiosas para responder a las necesidades específicas de sus estudiantes. La flexibilidad curricular, el aprendizaje activo y colaborativo, así como la vinculación de las familias y la comunidad, han sido elementos clave para que los educadores generen procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y significativos.

Más allá de la transmisión de conocimientos, las prácticas docentes en estos contextos se orientan hacia la formación integral de los educandos, propiciando el desarrollo de competencias contextualizadas y la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno. En este marco, es posible reconocer los principios de la pedagogía crítica, en tanto se busca formar al estudiante como sujeto político y reflexivo, capaz de comprender su realidad social y transformarla, desafiando las relaciones de poder y la desigualdad que históricamente han atravesado a las comunidades campesinas.

Por otro lado, este estudio permite visibilizar y reconocer la labor de los docentes rurales, quienes asumen el reto de educar y formar a la población campesina, un sector estratégico para el desarrollo económico y social del país. Sus narrativas dan cuenta de un ejercicio docente que trasciende ampliamente los límites del aula para posicionarse como agente de transformación comunitaria. A través de relaciones pedagógicas caracterizadas por la horizontalidad, el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo, los educadores rurales tejen vínculos sólidos con las familias y las comunidades, lo que fortalece el tejido social y la identidad cultural de estos territorios.

Este estudio configura una oportunidad valiosa para comprender y mejorar la educación en estos contextos. Las prácticas, historias y vivencias de los docentes revelan la complejidad y la riqueza de un ejercicio que demanda una lectura multidimensional de las realidades locales y que se constituye en un motor fundamental para el desarrollo y la transformación social de las zonas rurales del país. Visibilizar y valorar este acervo de conocimiento pedagógico situado es un imperativo ético y estratégico si se quiere avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y de calidad, capaz de responder a las necesidades y expectativas de las comunidades campesinas.

En este sentido, el presente estudio se proyecta como un aporte a la generación de insumos que ali-

menten la formulación de políticas educativas contextualizadas, el diseño de programas de formación do-

cente rural y la consolidación de la escuela rural como espacio de emancipación y desarrollo comunitario.

Referencias

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61672>

Almario, M. (2024). *Una mirada al modelo educativo Escuela Nueva en relación con el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en contextos rurales*. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19392>

Arroyave, Y. (2021). Saberes pedagógico-didácticos experienciales en Colombia: desde perspectivas hermenéuticas, abductivas y narrativas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5 Edición Especial), 170-189. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.12>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Bernal-Pinzón, M. L. (2017). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 255-268. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6069>

Borges, A. Y. y González, Y. L. (2022). Community education for active aging: Experience in construction from self-development. *Región Científica*, 1(1), 2-7. <https://doi.org/10.58763/rc202213>

Cadavid, A. M., Acosta, L. F. y Runge, A. K. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (43), 384-415. <https://doi.org/10.26694/les.voi43.9418>

Carrero, M. L. y González, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>

Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión*, 4(1), 35-49. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75>

Chaparro, F. y Santos, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>

Crossman, A. (2020). *Understanding Purposive Sampling* [Comprensión del muestreo intencional]. ThoughtCo.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). Análisis de accesibilidad a centros educativos (Nota Estadística).

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

Flores, F., Vásquez, C. R. y Campos, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.895>

Freire, P. (2005 [1968]). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2nd ed.). Siglo XXI Editores.

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gamboa, L. M. (2016). Desarrollo de Competencias de Lectoescritura en Estudiantes de Cuarto y Quinto Grado de Escuela Nueva, a Partir de una Propuesta Lúdico- Pedagógica desde Lectura de contexto en la Sede Educativa Rural San José de La Montaña del Municipio de Mutiscua. *Revista Digital Conocimiento Investigación Educación*, 2(2), 39-46. <https://ojs.unipamplona.edu.co/cie/article/view/2197>

Giroux, H. (1998 [1983]). *Teoría y resistencia en Educación* (A. T. Méndez, Trad.). Siglo XXI Editores.

González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, J. y Jiménez-Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Revista Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 8(16), 83-101. <https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955>

Guardia, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 39-58. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>

Guerrero-Castañeda, R. F. y González Soto, C. E. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112-120. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>

Hernández-Silva, D. (2020). Education for the rural development. A critical analysis of the implementation process of the Escuela Nueva program in Colombia [Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia]. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.002>

Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La Educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>

Manco, S. A. y López, Y. (2020). Pedagogías críticas y educación rural: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía en niñas y niños campesinos. *Kénosis*, 7(13), 74-97. <https://doi.org/10.47286/23461209.267>

McLaren, P. (1998 [1989]). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022 a). *La formación docente en Colombia* [Nota técnica]. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022 b). *Lineamientos para la implementación de modelos educativos flexibles en zonas rurales* [Lineamiento].

Naranjo-Tamayo, D. C. y Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (24), 95-120. <https://doi.org/10.25100/prts.voi24.4546>

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A. y Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>

Ortega, E. E. y Solano, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

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

Pérez, T. (2025). El pensamiento pedagógico de Nadia Krúpskaya y sus conexiones con la pedagogía crítica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 34(2), 1-18. <https://doi.org/10.12795//CP.2025.i34.v2.o8>

Pineda de Cuadros, N. E. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Revista Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 7(15), 33-50. <https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/839>

Ríos, R. y Cerquera, M. Y. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.2693>

Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>

Rodríguez, S. Y. y Saavedra, C. E. (2018). Las TIC: Una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza en el marco del modelo escuela nueva. *Revista Espacios*, 39(49), 33-45. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394933.html>

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Stake, R. E. (1999 [1998]). *Investigación con estudio de casos* (A. Gallardo, Trad.). Ediciones Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia – Sage Publishing.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994 [1975]). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Ediciones Paidós.

Trejo, E. y Trejo, N. (2013). La transposición contextualizada: un ejemplo en el área técnica. *Innovación Educativa*, 13(62), 75-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179429882006>

Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050. <https://doi.org/10.11600/1692715X.13234251114>

Van Manen, M. (2003 [1990]). *Investigación educativa y experiencia vivida* (M. Maicerías, Trad.). Idea Books.

Velásquez, A. y Moreno, I. P. (2020). *Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva: un aporte a las experiencias de lectura que trascienden la escuela rural* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UDEA.

Venegas, J. (2021). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), 1-5. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272022000100502&script=sci_arttext

Vivas, C. J., Murillo, Z. L. y Cristancho, J. R. (2017). Scratch. Estrategia didáctica para el aprendizaje de las tablas de multiplicar en escuela nueva. *Educación y Ciencia*, 20, 43-60. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8897>

Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos: una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 11-30. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.2>