Artículo
DOI | 10.21680/1981-1802.2026v64n82ID44969
Revista Educação em Questão

Prácticas de enseñanza en contextos no urbanos en Colombia: un saber pedagógico singular

Dora Lilia Marín-Díaz
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia)

Resumen

Este artículo propone una lectura arqueo-genealógica de las prácticas de enseñanza en contextos rurales o no urbanos en Colombia, a partir del análisis del Plan Especial de Educación Rural (PEER, 2017), del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2016) y de la producción académica sobre educación rural colombiana (2010-2024). El argumento principal es que la categoría "educación rural" opera como un dispositivo de gobierno que constituye la subjetividad del maestro no urbano desde el déficit (formación inadecuada, aislamiento, desconexión tecnológica), invisibilizando la producción efectiva de un saber pedagógico complejo e irreductible a los estándares nacionales. Ese saber articula dimensiones técnicas, éticas, políticas y estéticas de la práctica pedagógica en territorios no urbanos. Se concluye, en clave foucaultiana, que la "educación rural" funciona como una tecnología de gobierno que no corrige carencias sino que produce al sujeto-maestro que dice corregir; así, la práctica de enseñanza rural no debe leerse como una versión deficiente de la urbana, sino como efecto de una racionalidad gubernamental que exige categorías analíticas propias.

Palabras clave: Saber pedagógico. Gobierno. Prácticas de enseñanza. Educación rural.

Práticas de ensino em contextos não urbanos na Colômbia: um saber pedagógico singular

Resumo

Este artigo propõe uma leitura arqueo-genealógica das práticas de ensino em contextos rurais ou não urbanos na Colômbia, a partir da análise do Plano

Especial de Educação Rural – PEER (Colombia, 2017), do Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026 (Colombia, 2016) e da produção acadêmica sobre educação rural colombiana (2010-2024). O argumento principal é que a categoria "educação rural" opera como um dispositivo de governo que constitui a subjetividade do mestre não urbano a partir do déficit (formação inadequada, isolamento, desconexão tecnológica), invisibilizando a produção efetiva de um saber pedagógico complexo e irredutível aos padrões nacionais. Esse saber articula dimensões técnicas, éticas, políticas e estéticas da prática pedagógica em territórios não urbanos. Conclui-se, em chave foucaultiana, que a "educação rural" funciona como uma tecnologia de governo que não corrige carências, mas produz o próprio sujeito-mestre que diz corrigir; assim, a prática de ensino rural não deve ser lida como versão deficiente da urbana, mas como efeito de uma racionalidade governamental que exige categorias analíticas próprias.

Palavras-chave: Saber pedagógico. Governo. Práticas de ensino. Educação rural.

Teaching Practices in Non-Urban Contexts in Colombia: A Singular Pedagogical Knowledge

Abstract

This article proposes an archaeo-genealogical reading of teaching practices in rural or non-urban contexts in Colombia, based on the analysis of the Special Plan for Rural Education (PEER, 2017), the National Ten-Year Education Plan 2016-2026 (MEN, 2016), and academic production on Colombian rural education (2010-2024). The main argument is that the category "rural education" operates as a device of government that constitutes the subjectivity of the non-urban teacher from the standpoint of deficit (inadequate training, isolation, technological disconnection), rendering invisible the effective production of a complex pedagogical knowledge irreducible to national standards. This knowledge articulates technical, ethical, political, and aesthetic dimensions of pedagogical practice in non-urban territories. It is concluded, in Foucauldian terms, that "rural education" functions as a technology of government that does not correct deficits but produces the very teacher-subject it claims to correct;

rural teaching practice should thus be read not as a deficient version of urban practice, but as an effect of a governmental rationality that demands analytical categories of its own.

Keywords: Pedagogical knowledge. Government. Teaching practices. Rural education.

Introducción

Los colores de la montaña (Arbeláez, 2010), una producción audiovisual colombiana relata la experiencia en una escuela rural multigrado de una vereda de montaña progresivamente cercada por el conflicto armado, y ofrece, desde el registro de la ficción, una imagen elocuente de ese entramado cotidiano entre infancia, enseñanza y violencia que las políticas educativas rara vez logran nombrar. En Colombia esa experiencia intenta capturarse con la denominada "educación rural", una categoría usada para designar la educación que ocurre en contextos no urbanos. Con su uso se ha nombrado una posición de sujeto particular (maestro y estudiante), se han organizado los saberes que cuentan o quedan fuera de foco, y se han diseñado un conjunto de políticas que intervienen la práctica pedagógica de los y las maestras que trabajan fuera de los entornos urbanos. Este artículo hace un rápido recorrido sobre la forma cómo se ha constituido esa categoría como campo de saber y de intervención, sobre las verdades que produce acerca del maestro[1],[2] cuya práctica ocurre en espacios no urbanos y sobre los efectos de verdad que ella tiene en las prácticas de enseñanza que ocurren en escuelas dispersas, aulas multigrado, comunidades campesinas y territorios de posconflicto, como los que presenta Arbelaez en los colores de la montaña. No se trata de describir las condiciones de trabajo de los maestros, tampoco de evaluar la eficacia o la eficiencia de los modelos pedagógicos propuestos para esos contextos, sino de pensar, en una perspectiva arqueo-genealógica, los elementos que configuraron esta categoría en las últimas décadas y, los efectos que ellos tuvieron en la forma como se pensó y se actuó sobre las prácticas pedagógicas de los maestros que ejercen la enseñanza en escenarios no urbanos.

Para iniciar es necesario señalar que los discursos académicos y políticos en Colombia tienden a describir al maestro que actúa en la ruralidad

desde la falta o la carencia. Los diagnósticos se repiten de una política a otra con modificaciones de vocabulario, pero sosteniendo el mismo argumento de precariedad en formación, actualización, recursos y condiciones adversas. Entonces es posible encontrar afirmaciones acerca del maestro rural que señalan, por ejemplo, que accedió a su formación inicial a través de programas a distancia de calidad desigual (Bautista Macia y González, 2019); que ejerce su labor en condiciones de aislamiento geográfico e institucional que dificultan su actualización profesional; que carece de conectividad y de recursos tecnológicos suficientes; que debe gestionar simultáneamente varios grados en el mismo espacio sin haber sido formado para ello; y que su ejercicio de formación lo realiza en espacios donde la violencia, el desplazamiento y la precariedad económica imponen condiciones que exceden lo que es posible atender con el trabajo pedagógico convencional (Colombia, 2017; Trujillo Franco, Cardona González, 2019).

Frente a estos diagnósticos, el Estado colombiano ha impulsado diversas políticas orientadas a cerrar las brechas entre la educación rural y urbana. En formación posgradual, el Ministerio de Educación Nacional implementó el programa *Becas para la Excelencia Docente*, mediante créditos-beca condonables para docentes de zonas rurales (Colombia, 2015), estrategia complementada después por el *Plan Especial de Educación Rural* (Colombia, 2017), que reconoció el papel creciente de las modalidades virtuales en la ampliación de la cobertura educativa rural. En dotación tecnológica, el programa *Computadores para Educar* ha dotado de equipos de cómputo, conectividad y formación docente en TIC a las sedes rurales desde finales de los años noventa (De entregar..., 2026). En materiales pedagógicos, la *Guía de uso de dotaciones pedagógicas* (Colombia, 2019) orientó el aprovechamiento de canastas educativas, bibliotecas y materiales de los Centros de Recursos del Aprendizaje. Y en modelos pedagógicos flexibles, el *Programa de Educación Rural* (Colombia, 2002) institucionalizó modelos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Aceleración del Aprendizaje y Educación Media Rural, diseñados desde los años setenta para el aula multigrado rural (Cantillo Gaviria; Mosquera, 2025; Colombia Aprende, [20-?]).

El conjunto de estos ejemplos produce lo que se denomina un discurso del déficit, esto es, un régimen de verdad que hace visible al maestro rural como un sujeto por corregir y completar. Al mismo tiempo, este discurso

invisibiliza de forma sistemática la producción de un saber pedagógico técnicamente complejo y culturalmente denso desde la experiencia misma de los maestros. Este discurso hace necesaria la pregunta por el tipo de saber que se produce en la práctica de enseñanza del maestro rural; o más precisamente, por su práctica pedagógica como productora de un saber que articula dimensiones técnicas, éticas, políticas y estéticas, y que se constituye en tensión con los dispositivos institucionales que pretenden regularlo. El enfoque adoptado en este análisis, siguiendo los conceptos propuestos por Michel Foucault y que fueron desarrollados con integrantes del Grupo de investigación sobre la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, propone una actitud analítica atenta a la historicidad de las categorías, para entender las relaciones que sostienen la práctica pedagógica y los efectos de subjetivación que ellas producen (Foucault, 1988; Noguera-Ramírez, 2012).

El corpus analizado combina dos tipos de materiales. El primer grupo está conformado por documentos de política educativa: el Plan Especial de Educación Rural (Colombia, 2017), el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2016) y la normativa asociada al Sistema Educativo Rural colombiano. El segundo grupo está compuesto por algunos análisis de la producción académica sobre educación rural publicada en Colombia entre 2010 y 2024, en particular se revisó el estudio *Docencia Rural en Colombia*: *Educar para la paz en medio del conflicto armado* (Bautista Macia; González, 2019), por tratarse de uno de los trabajos más citados, pero también por ofrecer una lectura sistemática del campo.

El análisis de estos documentos no evalúa su coherencia interna, tampoco juzga las intenciones de sus autores, solo identifica elementos que organizan una suerte de racionalidad, movilizada a través de la producción de conceptos y posiciones de sujetos. Así las cosas, el análisis se adelanta a través de una lectura que presenta una rápida reconstrucción genealógica de los desplazamientos históricos que configuraron la educación rural como objeto de gobierno (cobertura, calidad, posconflicto); complementada con un análisis de algunas operaciones discursivas recurrentes (comparación, singularización, prescripción), a través de las cuales la política educativa configura una posición subjetiva del maestro rural, y que, contrastado con los análisis académicos, hace verídico un saber sobre las prácticas pedagógicas en la ruralidad colombiana.

El artículo avanza en cuatro momentos: primero delimita el saber pedagógico más allá de su dimensión epistemológica y su articulación con las prácticas de gobierno (conducción); luego reconstruye genealógicamente la constitución de la educación rural como categoría que opera como dispositivo de gobierno; enseguida despliega las cuatro dimensiones (técnica, ética, política y estética) del saber pedagógico efectivamente producido en la práctica pedagógica no urbana, y cierra examinando algunos rasgos de la educación rural como dispositivo singular, con un currículo particular, para intentar, en el cierre, una relectura de lo que entraña la práctica de enseñanza y la formación de otros en escenarios no urbanos.

El saber pedagógico más allá de su dimensión epistemológica

Una de las tesis de la línea de investigación en historia y filosofía de la pedagogía desarrollada en Colombia distingue dos planos del saber pedagógico. El primero es su dimensión epistemológica, compuesta por nociones y conceptos (instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación, didáctica, currículo) que configuran un campo de reflexión sobre las prácticas educativas en sus dimensiones ética, estética y política, que se expresa en un conjunto de preceptos fundamentales para orientar la vida (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2016, 2017). En este sentido, se argumenta que el saber pedagógico, más allá de su dimensión epistemológica, opera como un conjunto de disposiciones que definen modos de relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo: es en las instituciones educativas, y a través de la práctica de enseñanza, en el trabajo formativo del maestro con los más nuevos y en la relación particular que se establece entre ellos, donde se definen los preceptos que orientan la vida de unos y otros.

El saber pedagógico entendido en sus diferentes dimensiones (epistemológica, ética, estética, política y técnica, entre otras) se constituye en una herramienta de lectura que permite analizar la práctica pedagógica en diferentes contextos, y en lo relativo a la educación rural arroja luz sobre aspectos velados en otros análisis que la sacaría del lugar de la falta y el déficit. En otras palabras, la lectura del saber pedagógico solo desde la dimensión epistemológica, esto es, desde los conceptos, métodos, estándares, hace

comparable la educación rural con la urbana, y en ese sentido susceptible de ser medida con los mismos instrumentos. En ese caso las diferencias suelen leerse como deficiencia inevitablemente presente en la ruralidad, pero la inclusión de las dimensiones técnica, ética, política y estética como estructurantes del saber pedagógico permite nombrar la especificidad productiva de la práctica pedagógica en los escenarios rurales.

El uso del concepto de saber pedagógico como herramienta de análisis para la educación rural arroja luz sobre dimensiones no estudiadas y permite ver más allá de la carencia, lo que ella produce: un saber que desborda, por los desafíos que ofrece las prácticas de enseñanza, las categorías disponibles en los discursos de la política pública y la academia. Estudiar la práctica de enseñanza en la ruralidad no equivale, desde esta perspectiva, a describir cómo se aplica la pedagogía en condiciones adversas: equivale a examinar qué saber pedagógico se produce en esas condiciones y qué tipo de sujeto (maestro y estudiante) emerge de ese proceso.

La noción foucaultiana de gubernamentalidad (el conjunto de racionalidades, técnicas e instituciones mediante las cuales se conduce la conducta de los individuos y las poblaciones; Foucault, 2007) ofrece un instrumento preciso para examinar el lugar de la educación rural en el campo más amplio de las políticas de gobierno. Si siguiendo a Foucault es posible afirmar que "educar es gobernar" (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2011), entonces es posible pensar que las políticas de educación rural no son simples instrumentos técnicos de distribución de recursos y saberes, sino tecnologías de gobierno que producen un tipo de sujeto maestro, definen lo que cuenta como saber pedagógico legítimo y delimitan el espacio de lo posible en la práctica de enseñanza de los territorios no urbanos.

Esta perspectiva permite leer las políticas educativas rurales en dos registros simultáneos. Como dispositivos de racionalización, establecen estándares, definen perfiles de maestro, organizan modelos pedagógicos y prescriben ritmos y secuencias de aprendizaje. Como dispositivos de subjetivación, producen, al mismo tiempo que describen, un tipo de sujeto, el "maestro rural", con atributos específicos, responsabilidades particulares y una posición determinada en el campo de las relaciones de saber y de poder. El análisis genealógico consiste en examinar cómo se articulan esos dos registros

y qué efectos de gobierno produce esa articulación sobre la práctica efectiva de enseñanza.

El "efecto educacional", noción derivada del uso de las herramientas foucaultianas para pensar la educación evidencia que la articulación entre el gobierno de los otros y el gobierno de sí mismo a través de las prácticas pedagógicas, actúa a través de la producción y la creación de las condiciones bajo las cuales ciertos modos de ser y de actuar se vuelven deseables, normales, eficaces (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2014). La lectura de la educación rural usando esta herramienta, permite afirmar que el discurso del déficit no solo describe una situación: la produce activamente. Da lugar a una posición de sujeto (maestro) que interioriza esa descripción como verdad sobre sí mismo, una subjetivación que lleva a percibirse incompleto, desactualizado, necesitado de intervención externa e incapaz de producir por sí mismo los saberes que su práctica requiere.

El discurso del déficit sobre la educación rural puede leerse en un contexto más amplio como la manifestación local de un proceso de alto impacto en las prácticas educativas durante el último siglo: la "aprendificación". Se trata del desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje como categoría central del discurso educativo contemporáneo (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2024). En ese desplazamiento, la figura del maestro, alguien que sabe algo y está dispuesto a transmitirlo, cede terreno a la del facilitador de procesos de aprendizaje autónomo, y el saber específico del maestro o la maestra queda relegado frente a competencias genéricas de gestión curricular, evaluación formativa y uso de tecnologías.

Este desplazamiento tiene consecuencias que pueden ser contradictorias en la experiencia del maestro rural. El aprendizaje autónomo parece valorar las condiciones particulares de la escuela rural, donde la heterogeneidad de edades y niveles en el aula multigrado demanda estrategias de trabajo autónomo y colaborativo entre estudiantes; sin embargo, esa valoración puede invisibilizar el saber pedagógico del maestro, su conocimiento del territorio, su relación con la comunidad, su capacidad de articular saberes locales y académicos en una práctica de enseñanza específica. Frente a la aprendificación, Biesta (2016) propone recuperar la enseñanza como categoría pedagógica irreductible: hay algo que solo ocurre en el encuentro con

un maestro, con alguien que sabe algo que el estudiante no sabe y que está dispuesto a transmitirlo, y que ninguna consulta autónoma de fuentes ni aprendizaje entre pares puede reemplazar. En el contexto rural esta recuperación de la enseñanza adquiere un peso singular, pues el maestro es con frecuencia el único mediador entre el estudiante y ciertos saberes que no circulan en su entorno inmediato y cuyo aprendizaje requiere de esa mediación pedagógica que significa el encuentro entre dos diferentes y mundos distintos.

La educación rural como dispositivo de gobierno

Desplazamientos discursivos sobre la educación rural

La educación rural en Colombia no fue siempre un campo de problematización específico. Durante gran parte del siglo XX existió como un hecho administrativo, parte del sistema educativo nacional pero con escasa reflexión pedagógica propia, antes que como un objeto de saber diferenciado. Su constitución como campo específico de intervención estatal y de reflexión académica es relativamente reciente, y puede leerse genealógicamente como una serie de desplazamientos sucesivos que fueron reconfigurando tanto el objeto (la educación en contextos no urbanos) como el sujeto (el maestro rural) y los saberes que circulan entre ambos.

El primer desplazamiento fue el de la cobertura. Entre las décadas de 1960 y 1970 las reflexiones sobre la educación rural centraron la atención en el acceso y mostraron que, aunque una fracción significativa de la población residía en estas zonas, la inversión en educativa era significativamente menor que la de las zonas urbanas. A partir de 1975, se propuso un programa fundado en el modelo de Escuela Nueva[3] para escuelas multigrado que se basaba en guías de aprendizaje autónomo, trabajo cooperativo entre estudiantes de distintos niveles y promoción flexible (Urrea Quintero; Figueiredo de Sá, 2018). Este programa se expandió sistemáticamente a partir de 1987 y fue considerado una innovación pedagógica que se exportó a varios países. Sin embargo, su implementación en Colombia hizo visibles las profundas tensiones relacionadas con la ausencia de un discurso pedagógico sólido que sustentara las prácticas promovidas por las guías, la dificultad de los

maestros para apropiarse de un modelo diseñado externamente y el uso de esas guías como un mecanismo de control curricular y no como un instrumento de autonomía pedagógica.

El segundo desplazamiento fue el de la calidad. La Ley General de Educación de 1994, y en particular los discursos sobre la calidad en relación con la cobertura que se desarrollaron desde la primera década del siglo XXI, llevaron de la pregunta por acceso a la pregunta por la cobertura y la calidad de la oferta educativa en todo el territorio nacional. Este movimiento discursivo supuso establecer cuáles eran los logros y resultados esperables de la educación y los instrumentos a través de los cuales ellos se medirían. La aplicación de las pruebas estandarizadas en cada una de sus diversas versiones, así como los análisis que de ellos se derivaron, sistemáticamente señalaron diferencias entre los resultados que ofrecían los estudiantes rurales y urbanos. Las investigaciones recientes advierten que el Estado ha empleado estas evaluaciones más para medir y clasificar a las poblaciones escolares que para desarrollar programas de apoyo efectivo que ayuden a cerrar la brecha entre las instituciones urbanas y rurales (Paternina Reyes, 2025). Las brechas se leyeron desde un nuevo lenguaje del déficit, así, lo que antes era ausencia de escuela, ahora se leyó como falta de calidad. Esa lectura volvió la mirada sobre el maestro rural, pues los bajos resultados, entendidos como baja calidad, se relacionaron directamente con la formación del maestro, tal como lo evidencia la revisión documental de la producción académica y oficial sobre calidad de la educación rural en Colombia, en la que la formación docente aparece como una de las categorías centrales para explicar la persistente diferencia entre la educación rural y la urbana (Sua Tarazona, 2023).

El tercer desplazamiento, el más reciente y que para el argumento que se quiere presentar es central es el que se relaciona con los procesos de paz y el posconflicto. La firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC en 2016 volvió la mirada sobre la educación rural e hizo que ocupara un lugar relevante en agenda política nacional. El Plan Especial de Educación Rural (Colombia, 2017) fue el instrumento en el que se propuso, de forma explícita, el reconocimiento de una deuda histórica del Estado con las comunidades rurales, al tiempo que se formularon estrategias para reducir las brechas educativas entre campo y ciudad. En ese documento, la posición

de sujeto del maestro rural adquiere una nueva definición, sin dejar de cuestionarse su formación deficiente, que requiere programas de atención, ahora debe cumplir nuevas funciones: un agente de paz, un constructor de tejido social, y un mediador entre el Estado y comunidades históricamente excluidas. Con esa nueva designación de funciones al maestro se le pide más, pero se invisibiliza lo que ya hace en términos de conducción ética, política y estética, que de hecho ha contribuido a la construcción del tejido social y de la paz en los territorios desde mucho tiempo antes.

Operaciones discursivas: rural-urbano

Un conjunto de operaciones discursivas recurrentes relacionadas con la comparación rural-urbano, la singularización de los problemas y la prescripción sin reconocimiento, configuran lo aquí se denomina "discurso del déficit", el cual se deriva del análisis del PEER y del estudio Docencia Rural en Colombia (Bautista Macia; González, 2019). Al respecto es preciso aclarar que no se trata de discursos falsos, pues describen condiciones reales de precariedad que deben ser atendidas en el orden y los niveles de competencia de las instituciones; sin embargo es necesario reconocer que con esos discursos se ponen en funcionamiento por lo menos tres operaciones discursivas que hacen funcionar la lógica de invisibilización sistemática de los efectos productivos en la práctica pedagógica de la educación rural.

Una de las operaciones discursivas se ocupa de constituir comparativamente al maestro rural, en relación con el parámetro que se tiene del maestro urbano. Este es un primer elemento que centra la mirada en la crítica a la formación inicial en la Escuela Normal y a la educación a distancia o virtual algunas veces la única oportunidad de los maestros rurales, y sugiere que es de menor calidad que la ofertada en la facultad, en niveles posgraduales, y de forma presencial. El segundo elemento es el aula multigrado como solución compensatoria en el ámbito rural, frente al aula de un solo grado en las áreas urbanas, que suele asociarse a dificultades en el acompañamiento, poca profundidad y trabajo específico en contenidos, etc. El último elemento de esta operación se relaciona con la conectividad rural considerada necesaria pero insuficiente o no existente a diferencia de la oferta amplia en las zonas urbana. La comparación, como norma implícita, hace del contexto

urbano el parámetro, y la diferencia que presenta la educación rural aparece como déficit antes que como especificidad o potencialidad.

Otra operación discursiva singulariza los problemas sistémicos y los atribuye a condiciones particulares del maestro que actúa en la ruralidad. Los bajos resultados en pruebas estandarizadas, así como la dificultad de acceso a la educación superior o al empleo que viven los estudiantes de las zonas rurales, se atribuyen a condiciones de formación del maestro; la cobertura y la permanencia son incompletas o insuficientes por carencia de competencias profesionales para atender la diversidad, o por dificultades metodológicas atribuidas al maestro rural. La particularización traslada como responsabilidad del sujeto maestro los problemas de naturaleza estructural del Estado y los gobiernos (financiamiento insuficiente, ausencia del Estado en territorios periféricos, efectos del conflicto armado sobre las comunidades).

Finalmente, otra operación discursiva recurrente es la de hacer prescripciones sin reconocer las particularidades de la práctica pedagógica en la ruralidad. Tanto los diagnósticos como los documentos de política y un buen número de reflexiones académicas proponen estrategias de formación, modelos pedagógicos flexibles, guías de aprendizaje, calendarios adaptados, metodologías activas, sin remitirse a las experiencias que ya tuvieron y tienen trayectoria por iniciativa de los maestros a partir de las condiciones y particularidades territoriales y poblacionales. Lo que se presenta como innovación y validación de la diferencia desde la exterioridad de la práctica del maestro rural, se dispone para que sea adoptado y muestre resultados apartándose de las formas diversas, singulares, no sistematizadas, pero no por ello menos importantes de la práctica que ese mismo maestro ha desarrollado por necesidad, por creatividad y por conocimiento del territorio.

Las tres operaciones discursivas descritas hasta aquí aparecen como ejes de reflexión en algunas investigaciones académicas sobre prácticas pedagógicas en contextos rurales colombianos. Ellas ofrecen una mirada en la que se reconoce la producción de estrategias de articulación entre el mundo escolar y el mundo social que alcanzan un alto grado de sofisticación en su elaboración; o estrategias pedagógicas que resuelven las condiciones del aula escolar, la escasez de recursos y de maestros, entre otros.

En el primer caso por ejemplo, el análisis de currículos en territorios rurales altoandinos, de Perea y Mora-Delgado (2023) evidencia la producción de articulaciones entre saber académico y saber territorial que hacen los maestros, integrando los ciclos agrícolas en la organización del tiempo escolar y los conocimientos de los mayores de la comunidad como fuentes de saber para los planes de estudio, además desarrollando formas de evaluación que valoran competencias que las pruebas oficiales y los estándares vigentes no miden; y que no se registran en los documentos oficiales. En el segundo caso, el estudio sobre la configuración de prácticas pedagógicas de docentes rurales de básica primaria en Colombia, realizado por Rodríguez Acevedo y Felicetti (2022), identifica saberes prácticos que van desde la gestión del aula multigrado, hasta la relación con la comunidad y la adaptación de recursos de manera autónoma, pasando por la estructuración de metodologías que no se reducen a la aplicación de ningún modelo pedagógico formal. Estos saberes existen, circulan y se transmiten, pero no tienen lugar en el discurso académico-político dominante porque no caben en sus categorías de medición ni en sus lógicas de transferencia.

Las dimensiones constitutivas del saber pedagógico

Siguiendo el esquema propuesto en trabajos anteriores (Marín-Díaz, Noguera-Ramírez, 2016 y 2017b), esta lectura acude a la categoría de saber pedagógico para describir un efecto de la práctica pedagógica en contextos rurales. A continuación de forma rápida se describen elementos que se hacen visibles cuando se usa el prisma de las dimensiones constitutivas de la práctica para la leer la experiencia rural. Así, más allá de la dimensión epistemológica, se proponen elementos descriptibles en las dimensiones técnica, ética, política y estética. Aquí una precaución es necesaria: aunque analíticamente se pueden diferenciar estas dimensiones, ellas están profundamente imbricadas en el trabajo cotidiano de maestros y maestras y sus efectos muestran articulaciones profundas entre dimensiones.

La dimensión técnica: procedimientos, herramientas y saberes del oficio

La dimensión técnica del saber pedagógico rural remite al conjunto de procedimientos, herramientas y estrategias que el maestro desarrolla para hacer posible la enseñanza en las condiciones específicas de su contexto. Lejos de ser una adaptación empobrecida de técnicas pensadas para otros escenarios, constituye un campo de saber propio, que exige competencias que ningún programa de formación inicial convencional enseña.

El aula multigrado es un ejemplo destacable. La gestión simultánea de estudiantes de diferentes grados, edades y niveles de desarrollo en el mismo espacio no es una carga adicional para el maestro, sino una forma de trabajo pedagógico con una lógica interna propia, que exige planificación específica, gestión del tiempo, diseño de actividades paralelas y coordinación entre grupos que aprenden a ritmos distintos. El dominio de esa lógica supone la apropiación y desarrollo de un saber técnico y una forma de conocimiento práctico, semejante a la del artesano, que se adquiere y se refina en el ejercicio y la repetición cotidianas y no puede transmitirse completamente mediante la instrucción (Sennett, 2009).

Otro ejemplo del desarrollo de esa dimensión técnica es la gestión del calendario escolar. En algunas regiones rurales, los ritmos de la vida agrícola, las migraciones estacionales de familias jornaleras y los eventos comunitarios estructuran el tiempo de manera distinta al calendario escolar que fija el Gobierno Nacional. Los maestros rurales se ven desafiados a generar calendarios adaptativos, secuencias curriculares flexibles y sistemas de recuperación y complementarios para los estudiantes que asisten de forma discontinua intentando garantizar el proceso formativo. Esa flexibilidad no está contemplada en la norma nacional, y requiere una articulación compleja de un saber técnico entre el conocimiento de la vida rural y comunitaria con el conocimiento pedagógico que permita la formación adecuada y ajustada al ritmo de vida de las comunidades.

La dimensión ética: relaciones consigo mismo, con los otros y con la comunidad

La dimensión ética del saber pedagógico relacionado con la enseñanza en escenarios rurales remite a las relaciones que el maestro establece consigo mismo, con sus estudiantes y con la comunidad; así como a los preceptos que orientan esas relaciones. En los contextos rurales como los de Colombia esta dimensión tiene una complejidad particular por la historia de violencia y vulneración que han vivido las comunidades no urbanas.

En estos casos, el maestro rural casi siempre actúa en condiciones de aislamiento institucional, esto es lejos de su núcleo familiar, con pocas o ninguna red de apoyo profesional inmediatas y, en varias ocasiones, en zonas donde el Estado se encuentra ausente y el único referente gubernamental es la escuela. Se trata de aquellos lugares, en los cuales con frecuencia, los grupos armados ocupan el lugar del Estado. En esas condiciones, la práctica pedagógica está acompañada de situaciones que van más allá de la transmisión de contenidos curriculares, vinculándose con procesos formativos para acompañar el autocuidado, el cuidado de la comunidad y la asunción de responsabilidades que exceden el ejercicio de la enseñanza y muchas veces alteran los tiempos y acciones educativas que están bajo la responsabilidad del maestro. La escuela rural multigrado que se retrata en Los colores de la montaña (Arbeláez, 2010) presenta de forma magistral el núcleo de la vida cotidiana de una vereda de montaña, que progresivamente se ve cercada por las minas antipersonal y por la presencia de actores armados, sin que ello suspenda el trabajo pedagógico que la maestra sostiene con sus estudiantes.

En este sentido, la tarea fundamental de la educación no se reduce, como señalan los discursos contemporáneos, a la promoción del desarrollo espontáneo del aprendiz, sino que se compromete, por ejemplo, en la tarea de despertar en él el deseo de existir en el mundo de una manera orientada hacia los otros y no encerrada en sí misma (Biesta, 2019). Esa tarea adquiere una urgencia particular frente a comunidades educativas donde la marginalización histórica ha producido formas de repliegue sobre lo inmediato y lo conocido, y en las cuales el maestro debe ocuparse de abrir para sus estudiantes la posibilidad de existir de otro modo, de ver el mundo desde otras perspectivas y de imaginar futuros distintos, esto sin abandonar

necesariamente el territorio, su gesto pedagógico tiene consecuencias éticas y políticas de largo alcance.

La dimensión política: relaciones de poder que exceden y condicionan la práctica

La dimensión política del saber pedagógico rural remite a la inscripción de la práctica pedagógica en relaciones de poder que la exceden y la condicionan. En el caso colombiano, como en muchos otros países esas relaciones son múltiples y superpuestas: entre el Estado central y los territorios periféricos, entre la política curricular nacional y los saberes locales, entre la lógica del mercado educativo (competencias, resultados, empleabilidad) y la lógica del territorio: tiempos agrícolas, economías comunitarias, identidades campesinas.

El maestro rural actúa en la intersección de esas tensiones. No solo es un funcionario del Estado responsable de implementar el currículo y garantizar los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, entre otras tareas institucionales; también es integrante de una comunidad y como tal responsable ajustar la organización de los saberes y del tiempo escolar, así como de promover las relaciones sociales ajustadas a las condiciones locales. El maestro se mueve cotidianamente entre el orden institucional y el orden comunitario, la dimensión política de su trabajo, se mueve entre la conducción de sí y la de los otros.

Esa tensión es estructural en la práctica pedagógica del maestro y ella se visibiliza claramente en el análisis del PEER (Colombia, 2017). El documento reconoce la diversidad de los contextos rurales y proclama la necesidad de modelos educativos pertinentes para cada territorio, pero al mismo tiempo establece estándares, metas e indicadores uniformes que reproducen la lógica comparativa urbano-rural. Aunque se declara la pertinencia territorial, los indicadores de medición son los mismos para todos; entonces la práctica del maestro está en el núcleo de una tensión: ser pertinente localmente y medible globalmente.

La dimensión estética: sensibilidad, territorio y formas de habitar el mundo

La dimensión estética del saber pedagógico rural es quizás la más difícil de nombrar en el vocabulario académico convencional, aunque no por eso menos real. Remite a la sensibilidad específica que desarrolla el maestro que trabaja en un territorio no urbano: la capacidad de leer los signos del entorno, de incorporar en la práctica pedagógica formas de conocimiento propias de la vida rural, de reconocer en los saberes de la comunidad (sobre la tierra, los ciclos naturales, las técnicas productivas, las narrativas locales) una densidad epistémica que el currículo nacional no contempla, pero que es real y significativa.

Esa sensibilidad no es un añadido ornamental a la práctica pedagógica: es constitutiva de ella. El maestro que comprende por qué sus estudiantes llegan tarde en época de cosecha, que conoce las tensiones entre familias que atraviesan el salón de clase, que puede usar el entorno natural como recurso didáctico porque lo conoce en profundidad, produce una práctica de enseñanza cualitativamente distinta de la de quien aplica mecánicamente un modelo diseñado a distancia.

La noción de antropotécnica (Sloterdijk, 2012) ofrece un marco para pensar esta dimensión: la práctica de enseñanza en la ruralidad es también una práctica de ejercitación en la que el maestro se forma a sí mismo en relación con un entorno específico, desarrollando una sensibilidad y un saber inseparables de las condiciones materiales y culturales en que se producen. Los desarrollos de Noguera-Ramírez (2017) sobre la formación como antropotécnica y de Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2020) sobre la educacionalización del mundo ofrecen herramientas conceptuales para comprender esta dimensión estética del saber pedagógico rural.

Prácticas de enseñanza en la ruralidad como dispositivo singular

Uno de los rasgos más reveladores del discurso del déficit sobre educación rural se relaciona con el supuesto de que las buenas prácticas pedagógicas identificadas en un contexto pueden sistematizarse, codificarse

y transferirse a otros. Se trató de crear modelos educativos considerados eficaces y flexibles (Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial) los cuales se han ensayado a escala nacional; a través del uso de guías, materiales y procedimientos estandarizados con el objetivo de garantizar un grado de uniformidad en los resultados independientemente las condiciones territoriales.

La distancia entre las aspiraciones de las políticas públicas y las prácticas de enseñanza específicas se constituye en un límite que los análisis académicos con frecuencia describen destacando que los maestros adaptan, reinterpretan, complementan y a veces subvierten los modelos propuestos; esto por necesidad o por deseo, pues casi siempre se ven obligados a atender situaciones que los modelos no anticipan. La práctica de enseñanza en la ruralidad, es, en general el resultado de la negociación entre las prescripciones externas (las de la política) y las condiciones territoriales, en general no reproducibles pero gracias a la cuales se constituyen relaciones, historias y saberes singulares e intransferibles.

La singularidad de las prácticas rurales no implica renunciar a trazar fines comunes para acción educativa, tampoco a la generación de proyectos de formación de estudiantes y profesores que respondan criterios de calidad. Se trata de pensar y actuar en la línea de articular un proyecto educativo común, que reconozca ejes comunes y diferencias entre las experiencias y, con ello, desplazar el criterio de valoración. En lugar de calificar la educación rural por su aproximación a un estándar externo, incluso para las condiciones concretas y reales de la educación urbana, es necesario establecer indicadores sobre la articulación que realizan los maestros entre las condiciones específicas, el saber académico y el saber local, los preceptos de la política educativa nacional y los de la vida comunitaria.

Una reorientación de esta naturaleza tiene efectos en diferentes dimensiones. En el plano epistemológico, por ejemplo, reconocer la práctica educativa rural como dispositivo singular, su estudio y valoración exige metodologías que capturaren esa singularidad (etnografías, historias de vida, análisis de prácticas concretas) y no solo las mediciones estandarizadas como las que dominan la investigación y las mediciones de calidad en Colombia. En otro plano, como en el político, este reconocimiento obliga a repensar los

estándares externos aplicados a las experiencias particulares urbanas y rurales, pues las políticas que las evalúan con ese estándar distorsionan la imagen de la práctica educativa y sus efectos concretos, justificando intervenciones compensatorias en ámbitos no necesarios que casi siempre refuerzan el discurso del déficit.

Finalmente, es importante destacar que, en tanto dispositivo singular, la práctica pedagógica, incluida la rural, debe valorarse más allá del aprendizaje de contenidos; ella constituye una iniciación en la vida pública, de encuentro con otros diferentes, de construcción de vínculos con el saber y con el mundo que excede cualquier medición posible (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2017). En esta dimensión, la práctica en espacios rurales adquiere un peso particular: la experiencia escolar es con frecuencia el único espacio comunitario que, atravesado por el conflicto, el desplazamiento y el abandono estatal, sobrevive y se ajusta en su singularidad, no en el sentido de la limitación, sino de la condición de posibilidad para pensar lo común en el territorio y lo común para el proyecto de país y de humanidad.

Notas finales

Esta lectura arqueo-genealógica de las prácticas de enseñanza en contextos rurales y no urbanos en Colombia, construida a partir del análisis conjunto del Plan Especial de Educación Rural - PEER (Colombia, 2017) y del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (Colombia, 2016), permite sintetizar tres resultados centrales que, a su vez, abren líneas de investigación y de reflexión académica sobre la posición de sujeto del maestro rural, el modelo de intervención compensatoria sobre las prácticas educativas no urbanas y las nuevas categorías analíticas necesarias para su estudio.

Inicialmente la lectura genealógica devela que la posición de sujeto del maestro rural está marcada por un discurso dominante que opera con la lógica de déficit e invisibiliza sistemáticamente la producción activa de un saber pedagógico singular. Es un saber complejo y articula dimensiones técnicas, éticas, políticas y estéticas no valorable con los instrumento de medición disponible en la política educativa. Reconocerlo exige un desplazamiento conceptual que supone dejar de preguntarse qué le falta al maestro rural para

aproximarse al estándar, y empezar a preguntarse qué saber produce ese maestro en las condiciones específicas de su práctica de enseñanza, lo cual, de hecho, aportaría a las prácticas pedagógicas en otros territorios.

La compensación como modelo de intervención está presente en los dispositivos de política educativa rural (el PEER, el Plan Decenal de Educación 2016-2026, los modelos flexibles, los programas de formación de maestros a distancia), ellos comparten una racionalidad común: identificar déficits y diseñar intervenciones para corregirlos. Sin embargo esto tiene límites estructurales, pues convierte al maestro en objeto de intervención antes que en agente de saber, y produce políticas que llegan al territorio como soluciones externas antes que como reconocimiento de las soluciones que los maestros ya han construido. Una política de educación rural que partiera del reconocimiento del saber pedagógico específico tendría efectos muy distintos sobre la subjetividad del maestro y sobre la calidad efectiva de las prácticas de enseñanza que adelanta.

La necesidad de nuevas categorías analíticas se sustentaría mejor con una genealogía de mayor alcance sobre la educación rural en Colombia. Ella mostraría con nuevos argumentos que las categorías disponibles en el discurso académico-político (cobertura, calidad, pertinencia, competencias, resultados) son insuficientes hoy para nombrar lo que ocurre en la práctica de enseñanza de los contextos no urbanos. Hacen falta categorías capaces de capturar la singularidad del currículo, la densidad ética de la relación pedagógica en comunidades vulneradas, la dimensión política de la negociación entre el orden institucional y el comunitario, y la sensibilidad estética que desarrolla el maestro que conoce en profundidad su territorio.

Finalmente, reconocer el valor de lo específico de cada práctica de enseñanza supone encontrar caminos para escuchar las experiencias singulares e intentar una conversación que tienda los puentes para construir lo que realmente sería común a un proyecto educativo nacional. No se trata de la multiplicación de instituciones o proyectos educativos exclusivos, cerrados sobre una lengua, una etnia o un territorio, sin diálogo con lo diferente. La singularidad solo tiene sentido pedagógico y político si se articula con un proyecto educativo común, construido desde las diferencias y no a pesar de ellas ni al margen de ellas.

Notas

1. El uso de "maestro" remite a una posición de sujeto (en sentido arqueológico foucaultiano): un lugar enunciativo, no un individuo empírico. Esto no desconoce los distintos géneros que la han ocupado; los estudios sobre la feminización del magisterio (Sánchez Moncada, 1998; Silva Herrera, 2016) muestran el predominio femenino en su ejercicio, sobre todo en la ruralidad.
2. Se usan aquí maestro, profesor y docente para el mismo sujeto: cada término ilumina una dimensión distinta (saber y autoridad formativa; vínculo institucional y disciplinar; inscripción normativa y administrativa), aunque su diferenciación es objeto de debate en la pedagogía colombiana (Martínez Boom, 2016).
3. El Programa Escuela Nueva de 1975 surgió sobre la base de la experiencia acumulada con la Escuela Unitaria, un programa que el gobierno colombiano había decidido extender a todas las escuelas unidocentes del país desde 1967. Es importante diferenciar este programa de la corriente pedagógica internacional conocida como "Escuela Nueva" que viene de finales del siglo XIX.

Referencias

ARBELÁEZ, Carlos César (Diretor). **Los colores de la montaña**. Colômbia, Panamá: El Bus Produções, 2010. 1 filme (93 min).

BAUTISTA MACIA, Marcela; GONZÁLEZ, Gloria. **Docencia rural en Colombia**: educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Compartir, 2019.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. Tradução: Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 44, p. 119-129, 2016. DOI: https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129.

BIESTA, Gert. ¿**Cuál es la tarea de la educación**? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. Tradução: Carlos Noguera-Ramírez. Pedagogía y Saberes, Bogotá, n. 50, p. 63-74, 2019. DOI: https://doi.org/10.17227/pys.num50-9498.

CANTILLO GAVIRIA, Helberth; MOSQUERA, Mery Yessenia. El modelo educativo flexible Escuela Nueva, una alternativa para la permanencia escolar en los contextos rurales de Colombia. **Dialéctica**, Táchira, v. 1, n. 25, 2025. DOI: https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i25.3857.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026**. Bogotá: República de Colombia, 2016.

COLOMBIA APRENDE. **Proyecto de Educación Rural** – PER. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, [20-?]. Disponível em: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/per/86943. Acesso em: 9 jul. 2026.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **El Proyecto de Educación Rural** – PER. Bogotá, 2002. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168262.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Gobierno otorga becas a la excelencia docente. **Centro Virtual de Noticias de Educación**, Bogotá, 22 jan. 2015. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-348165.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Plan Especial de Educación Rural** – PEER. Bogotá, 2017. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Guía de uso de dotaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la permanencia**. Bogotá, 2019. Disponível em: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/8_Guias_pedagogicas/GUIA_PERMANENCIA.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

COLOMBIA. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. **Computadores para Educar**. [S.l.], [20-?]. Disponível em: https://www.mintic.gov.co/portal/715/w3-article-5233.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

DE ENTREGAR computadores a construir oportunidades. **Diário del Huila**, Neiva, 27 maio 2026. Disponível em: https://diariodelhuila.com/de-entregar-computadores-a-construir-oportunidades/. Acesso em: 9 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**, Ciudad de México, v. 50, n. 3, p. 3-20, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 47-65, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200003.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la Pedagogía: más allá de la epistemologización. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 840-859, 2016. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p840.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 37-56, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Maestro, función docente y escolarización en Colombia. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 25, n. 45, p. 34-49, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **El gobierno pedagógico**: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/GHPP, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. La formación como «antropotécnica». Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 47, p. 23-30, 2017. DOI: https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar. En: CORTÉS SALCEDO, Ruth Amanda; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia (org.). **Gubernamentalidad y educación**: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2011. p. 127-138.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. En defensa de la experiencia escolar. Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. 4, p. 607-621, 2017. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648826.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. A educacionalização do mundo: um olhar genealógico da modernidade. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 360-376, 2020. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Devolverle la filosofía a la educación. En: RUNGE-PEÑA, Andrés Klaus et al. **Enseñanza**, **función del educador**: crítica a la aprendificación. Bogotá: Siglo Editorial; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde, 2024.

PATERNINA REYES, Ricardo Andrés. Pruebas Estandarizadas en Colombia: una Reflexión Crítica Desde la Educación Rural. Ciencia Latina **Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, v. 9, n. 6, p. 37-51, 2025. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.20834.

PEREA, Alexa; MORA-DELGADO, Jairo. En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. **Praxis & Saber**, Boyacá, v. 14, n. 36, 2023. DOI: https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107.

RODRÍGUEZ ACEVEDO, Albeiro; FELICETTI, Vera Lucia. Configuración de las prácticas pedagógicas de docentes rurales del nivel de básica primaria. **Revista de Ciencias Humanas**, Taubaté, v. 19, 2022.

SÁNCHEZ MONCADA, Marlene. **Historia de las maestras en Bogotá** (**1880-1920**): una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres. Bogotá: IDEP, 1998.

SENNETT, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SILVA HERRERA, Andrea Viviana. **Feminización de la profesión docente en Colombia como proceso histórico y construcción identitaria en la institución educativa rural** "**Francisco José de Caldas**" **del municipio de Fusagasugá**. 2016. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica, especialidad Ciencias Sociales) – Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, 2016.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**: sobre antropotécnica. Valencia: Pre-Textos, 2012.

SUA TARAZONA, María Elena. Calidad de la Educación Rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural. Confluencia de Saberes. **Revista de Educación y Psicología**, Oviedo, n. 7, p. 31-54, 2023. Disponível em: https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4603. Acesso em: 9 jul. 2026.

TRUJILLO FRANCO, Leidy Johana; CARDONA GONZÁLEZ, Silvio. La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. **Campos en Ciencias Sociales**, Bogotá, v. 7, n. 2, p. 175-218, 2019. DOI: https://doi.org/10.15332/25006681.42881.

URREA QUINTERO, Sara Evelin; FIGUEIREDO DE SÁ, Elizabeth. Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. **Revista de Ciencias Humanas**, Taubaté, v. 15, n. 1, 2018.

Prof.ª Dr.ª Dora Lilia Marín-Díaz
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá – Colômbia)
Facultad de Artes-ASAB, Programa Arte Danzario
Grupo Arte Danzario
Grupo de Historia de la Práctica Pedagogica de Colombia
Orcid id: orcid.org/0000-0002-0466-3368
Email: dlmarind@udistrital.edu.co

Recebido em3 ago. 2026
Aceito em 21 set. 2026

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.