

Los Saberes Escolares del Maestro: Un Acercamiento al Contexto Rural Educativo de
Colombia, México y Brasil

Shaleima Yaneth Barroso López
Daniela Alexandra Yaima Lozano

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Departamento de Escuela, Infancia y Saber Pedagógico
Facultad de Educación
Bogotá, Colombia
2026

Los Saberes Escolares del Maestro: Un Acercamiento al Contexto Rural Educativo de
Colombia, México y Brasil

Elaborado por:

Shaleima Yaneth Barroso López
Daniela Alexandra Yaima Lozano

Tutora

Cielo Andrea Velandia Pérez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciadas en Educación
Infantil

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Departamento de Escuela, Infancia y Saber Pedagógico
Facultad de Educación
Bogotá, Colombia
2026

Agradecimientos.

Queremos agradecer, en primer lugar, a Dios por la oportunidad que nos dio al encontrarnos en este bonito andar, porque sin imaginarlo coincidimos de una forma muy bonita. A nuestra familia, por apoyarnos y permitirnos escoger nuestro propio camino. A la Universidad Pública, que nos recibió y cobijó en sus brazos, dándonos las alas del conocimiento para volar hacia las realidades de las infancias y la educación. Gracias a nuestra hermosa Universidad Pedagógica Nacional, por ser ejemplo de resistencia, lucha y amor. A las maestras y maestros que enseñan con el alma, cuyas voces nos permitieron explorar y conocer el mundo de formas diversas, gracias, porque hoy estos frutos se verán reflejados para el sueño de la transformación de nuestro país.

Agradecemos profundamente a nuestra maestra y tutora, Cielo Velandia Pérez, quien en cada tutoría abrazó nuestra apuesta con entusiasmo. Usted, maestra, nos ha inspirado a continuar descubriendo la otra cara de la educación, esa que habita en la resistencia por lo justo y en la necesaria inconformidad que debe acompañar todo acto de aprender. Gracias por enseñarnos que investigar es, ante todo, un acto de lucha.

Agradecemos también a la ruralidad, por resistir y persistir con dignidad en medio de las adversidades. Y, con una gratitud que desborda estas páginas, agradecemos a las y los maestros que nos abrieron sus corazones y nos confiaron el tesoro de sus saberes. Este trabajo no es solo nuestro; es el eco de sus voces, de sus luchas diarias y de su esperanza. Sin su generosidad para narrarse, las realidades de las aulas rurales permanecerían en el silencio; gracias a ustedes, hoy podemos nombrar, abrazar y dignificar lo que sucede en los territorios de México, Colombia y Brasil. Gracias por permitirnos ser el puente para sus historias y por enseñarnos que la verdadera pedagogía es aquella que se escribe con los pies en la tierra y el alma en la comunidad.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu ser e as suas circunstâncias”. Paulo Freire, Educação e mudança, 1979.

Tabla de Contenido

Introducción	5
Capítulo I. Planteamiento del problema	8
Experiencias formativas y acercamientos a la educación rural	12
Justificación	15
Preguntas	19
Objetivos	19
Capítulo II. Marco teórico	20
2. 1. Recorrido por la Educación Rural: entre Colombia, México y Brasil	20
2.1.2 Educación Rural en Colombia	23
2.1.2 La ruralidad en México, una reivindicación de lo comunitario	29
2.1.3. ¿Se puede hablar de Educación Rural en Brasil?	35
2.2 Maestro rural	40
2.3 El saber escolar	47
Capítulo III. Metodología	56
3.1 Investigación cualitativa	56
3.1.2 Método comparativo	59
3.2 Técnica de la investigación	60
3.3.1 Entrevista semiestructurada	61
3.3.2 Análisis documental y de contenido	63
3.4 Sujetos de la investigación: participantes y contexto	64
3.4.1 Caracterización de los docentes participantes y de los contextos territoriales en estudio	65
3.5 Fases	74
Capítulo IV. Hallazgos de la investigación	79
4.1. Planes curriculares	80
4.1.1. México. La invisibilización de la ruralidad en la formación docente	81
4.1.2 Brasil, la configuración del maestro a partir de la formación	88
4.1.3 Colombia, estandarización urbana	95
4.2 Análisis comparativo de las mallas curriculares	99
4.3. Análisis de entrevistas	105
4.3.1 Configuración de la subjetividad del maestro	105
4.3.2 Formación del maestro	119
4.3.3. Educación rural	127
Capítulo V. Conclusiones	133
Referencias	142

Introducción

La globalización y la internacionalización de la educación han abierto puertas a oportunidades únicas para el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales de la educación de todo el mundo. En el marco de esta investigación, esta monografía se sitúa geográficamente en el diálogo e intercambio de saberes entre tres contextos específicos de América Latina: en territorios de Colombia, en Cundinamarca y Risaralda. Por parte de México, Chiapas y en Brasil, Bahía y Pernambuco.

En este escenario, el diálogo intercultural y el aprendizaje mutuo se convierten en herramientas fundamentales para enriquecer la práctica docente, permitiendo a los maestros y maestras reflexionar sobre sus propios quehaceres y, a la vez, aprender de las experiencias y saberes de otros colegas de diferentes contextos culturales y geográficos.

Mencionado lo anterior, este trabajo de grado inicia con un proceso de intercambio internacional en México y Brasil de las investigadoras, quienes durante el periodo académico se preguntaron: *¿De qué manera los saberes escolares configuran a los maestros y maestras rurales a partir de las experiencias vividas en contextos de educación rural en los territorios de Brasil, Colombia y México?* A través de un enfoque comparativo, se pretende analizar las experiencias y saberes de los educadores del campo, evidenciando cómo sus prácticas se ven directamente influenciadas por la cultura, la historia y la geografía de cada región analizada.

Se busca identificar los elementos clave que configuran la formación y la práctica docente en contextos rurales, y cómo estos pueden ser fortalecidos para mejorar las prácticas entre los mismos docentes. Al mismo tiempo, se pretende visibilizar las condiciones y desafíos que enfrentan los maestros y maestras rurales, y cómo estos pueden ser abordados para garantizar una educación contextualizada, la cual se comprende como el ejercicio de flexibilizar, significar y situar los contenidos curriculares a partir de las realidades

geográficas, culturales e históricas de la comunidad, permitiendo que la escuela responda a las necesidades locales del estudiante en lugar de replicar lógicas urbanas homogéneas en estos territorios. Este trabajo de grado se centra en hacer un acercamiento a los saberes y experiencias de maestros de diferentes territorios latinoamericanos, con el objetivo de identificar las prácticas y saberes de los maestros rurales.

En el pensamiento social latinoamericano contemporáneo gestado tanto desde el interior del continente como desde diálogos con la periferia global, se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer. De Sousa Santos (2009) define estas búsquedas como una forma de justicia cognitiva de conocimiento, se basa en la premisa de que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Ello implica el reconocimiento de la diversidad de saberes que existen más allá del conocimiento científico-académico y la necesidad de crear una ecología de saberes (p. 12).

Bajo una lógica decolonial, la presente investigación se adentra en el contexto rural de Colombia, México y Brasil para comprender cómo los saberes escolares no son meras réplicas de un currículo nacional, sino construcciones vivas que se configuran en la intersección entre la academia y el territorio.

Para desarrollar este análisis, el trabajo de grado se organiza sistemáticamente de la siguiente manera. Dando apertura al Capítulo I, encontraremos el planteamiento del problema, el cual marca el punto de partida de la investigación a través de la problematización de la educación rural. En este apartado se exponen las preguntas orientadoras y el objetivo central del estudio. Aquí se analizan las tensiones estructurales que enfrentan las escuelas rurales frente a modelos educativos urbanos céntricos. Asimismo, se dialogó en torno a la elección de Colombia, México y Brasil como países eje, detallando cómo la movilidad académica de las autoras permitió una estructuración amplia y

comparativa, fundamentada en la observación directa de realidades diversas pero hermanadas por la lucha por la tierra y el saber.

En el correspondiente Capítulo II. El Marco Teórico, constituye el soporte conceptual de la investigación. Este capítulo se articula en torno a tres categorías medulares: en primer lugar, un recorrido por la Educación Rural en Colombia, México y Brasil, realizando una aproximación sobre las particularidades educativas; en segundo lugar, la configuración del maestro rural como sujeto político y pedagógico en América Latina; y, finalmente, el concepto de saber escolar, examinando cómo este se redefine y se nutre de la experiencia docente para transformar la práctica educativa en el campo.

En el Capítulo III. Marco Metodológico: se detalla la ruta de investigación empleada. Se especifica el método, el enfoque cualitativo y las técnicas de recolección de información, tales como la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas. Este capítulo también incluye una caracterización detallada de los sujetos participantes, reconociendo su trayectoria y el valor de su voz en la construcción de los hallazgos.

El capítulo IV dedicado a los hallazgos y a la discusión presenta los resultados del trabajo de campo. En esta sección se cruzan dos fuentes fundamentales: el estudio de las mallas curriculares de instituciones formadoras de maestros y el análisis de los relatos obtenidos en las entrevistas a maestros y maestras de educación rural de los tres países mencionados. Este capítulo permite ver el contraste entre lo que el currículo formal dicta y el territorio exigen al docente en su cotidianidad.

Finalmente, el Capítulo V. Conclusiones y Proyecciones, ofrece una síntesis de las reflexiones finales frente a la pregunta central de investigación. Se exponen las conclusiones sobre la configuración de los saberes y se plantean proyecciones e ideas futuras que invitan a

continuar repensando la escuela rural no como un lugar de carencia, sino como un territorio de soberanía pedagógica y esperanza para el continente.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La trayectoria en diversos contextos con y para las infancias ha propiciado un vínculo directo con la educación rural en Colombia, no solo desde lo formativo, sino también personal. Las prácticas y creencias que emergen en estos escenarios han posibilitado interactuar de manera cercana con el territorio, la cultura, el saber, la identidad, entre otras miradas que hacen parte del andar. Todo ello ha contribuido -de manera significativa- a la identidad como maestras, experiencias que, junto con las comunidades educativas, se han consolidado como espacios de participación enriquecidos, que permiten acercarnos a debates, reflexiones y tensiones en torno a la educación rural y al papel que desempeñan los docentes en territorios históricamente marginados.

A partir de este acercamiento, identificamos discursos y prácticas que, si bien son valiosas para la transformación y resignificación de la ruralidad, revelan profundas tensiones sobre el lugar del maestro. Estas observaciones ponen de relieve la necesidad constante de fortalecer los mecanismos de participación y formación docente, promoviendo la apropiación de los saberes y experiencias de los docentes. Siendo su labor -junto con las comunidades- la que ha sostenido la educación rural en medio de múltiples dificultades, que implican no solo llegar a estos territorios, sino también permanecer y resistir en condiciones frecuentemente adversas.

La educación rural y sus habitantes enfrentan una invisibilización sistemática por parte del Estado, lo que se traduce en políticas públicas descontextualizadas que ignoran las realidades de violencia, carencia de recursos y explotación territorial (Arias, 2017). Esta negligencia estructural no solo afecta las condiciones materiales, sino que deposita sobre el docente la responsabilidad de sostener el sistema en escenarios de alta complejidad, como las escuelas

unitarias y las aulas multigrado (Rosas, 2003). Surge entonces la primera tensión que acontece en el contexto rural, haciendo así la pregunta ¿cómo puede un maestro garantizar procesos de enseñanza diferenciados y diversos cuando el sistema que lo respalda ha sido diseñado bajo lógicas de homogeneidad urbana?

Esta contradicción se agudiza al observar que la mayoría de los docentes no han sido formados para responder a las demandas específicas de la ruralidad, radicando así en una disonancia epistémica, entre la formación inicial, dada en la universidad y las demandas del territorio. Al no contar con herramientas pedagógicas desde la academia, el maestro se ve forzado a improvisar una práctica basada, en ocasiones, en la recursividad y en redes de colaboración comunitaria para garantizar condiciones mínimas de aprendizaje (Montoya, et al, 2022). Esta falta de correspondencia no debe leerse como un vacío formativo, sino como una contradicción estructural que invisibiliza las particularidades del territorio.

Este escenario pone en tensión una cuestión ética y política, mientras el sistema educativo espera una adaptación pasiva del docente a currículos con visiones y patrones urbanos (Lozano y Malagón 2022), la realidad territorial le exige una intervención crítica que excede sus fuerzas. Como señala Walsh (2013), citando a Freire (2003), lo opuesto a la intervención es la adaptación, entendida como el acto de “acomodarse o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (p. 42). Sin embargo, el problema radica en que el maestro rural, al no estar “capacitado para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural” (Lozano y Malagón, 2022, p. 188), debido a una formación inicial no tan favorable, se ve obligado a construir saberes en total soledad para no sucumbir ante el desbordamiento de sus funciones y las necesidades no satisfechas de los docentes rurales.

La distancia entre la academia y la ruralidad se traduce en un obstáculo para que el docente se vincule con las prácticas pedagógicas, tradiciones, saberes y creencias propias de

los territorios rurales, lo que dificulta la construcción de procesos educativos contextualizados y pertinentes. Si bien el territorio invita al maestro a abrirse y apropiarse de sus dinámicas sociales, identitarias y políticas (Montoya et al., 2022), este proceso no ocurre de manera inmediata. En muchos casos, el maestro experimenta el “shock de la realidad” (Veeman 1998, como se citó en Rosas 2003), un encuentro dramático asociado a una formación inicial inadecuada o a las condiciones problemáticas de la escuela en la que está inmerso.

Esta dinámica de adaptación se vincula con la necesidad de “identificar los saberes que los maestros construyen y deconstruyen para cimentar la formación de los estudiantes” (Rivera y Vergara 2021, p. 85). En última instancia, es a través del reconocimiento de estas particularidades como se identifican saberes propios del maestro. A partir de allí, se devela un cuestionamiento central: son precisamente las necesidades y las experiencias cotidianas gestionadas desde lo micro las que permiten configurar comprensiones y acciones más amplias desde lo macro sobre lo que significa construir una educación rural pertinente, capaz de responder a los contextos, a las infancias y a las posibilidades que ofrece el territorio. Esta postura analítica nos llevó a preguntarnos no sólo por las condiciones en las que se ejerce la docencia rural, sino también por los saberes escolares y la experiencia que se produce en ella y que, muchas veces, permanecen implícitos.

En este orden de ideas, podemos cuestionar que el problema no radica únicamente en la falta de contenidos sobre la educación rural. Más bien, se evidencia una tendencia curricular a invisibilizar las infancias rurales, a homogeneizar los modelos educativos desde enfoques urbano-centrados, que no reconocen la diversidad ni la complejidad de los contextos rurales, termina de reforzar lo que Walsh (2003) define como un “binarismo dicotómico”, siendo una división donde lo urbano se impone como la norma y lo rural queda relegado a lo secundario.

Como se manifiesta en diversos estudios, el currículum tradicional tiende a responder a modelos generalizantes que desconocen las particularidades socioculturales y territoriales de la ruralidad (Anzano, et al., 2022).

Por otra parte, la autonomía del maestro se ve forzada y plantea una cuestión crítica sobre la equidad educativa de los contextos rurales. A diferencia del entorno urbano, donde los roles administrativos y pedagógicos se encuentran segmentados en figuras específicas, en la ruralidad, el maestro experimenta un desborde de su capacidad funcional e intelectual. Esta multiplicidad de tareas, en donde debe actuar simultáneamente como maestro, gestor ante instituciones gubernamentales y mediador comunitario, no representa una elección pedagógica, sino una respuesta forzada ante un sistema que, en palabras de Lozano y Malagón (2022), “no dispone de ofertas que contribuyan a la formación del perfil docente requerido en la educación rural” (p. 188).

Se configura así una brecha de desigualdad e indignidad laboral, donde se asume que el docente puede suplir con su voluntad las carencias de un Estado ausente. Estas realidades suscitan preguntas como: ¿es política, ética y socialmente aceptable que las condiciones del aprendizaje en la educación rural dependan casi que exclusivamente de la voluntad e iniciativa del maestro frente a la ausencia de garantías institucionales?

La cuestión mencionada permite iniciar un camino para comprender que la ruralidad implica “valorar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación” (Arias, 2021, p. 173), lo cual exige cambios profundos en un sistema educativo formal que hoy no responde al ritmo de los habitantes del campo. De acuerdo con Ramírez (2015) y Montoya, et al. (2022), los procesos pedagógicos deben ser pensados por los educadores y educandos como potenciales escenarios de sus proyectos de vida, siendo asumidos como referentes de sentido de sus modos de pensar, sentir y actuar en el territorio.

Experiencias formativas y acercamientos a la educación rural

Frente a este panorama de tensiones entre formación docente y realidades rurales, el interés investigativo no surge únicamente de una inquietud o problematización teórica, sino que se constituye en un recorrido formativo y experiencial que ha ido configurando nuestra mirada sobre la educación rural. Este proceso se ha nutrido de diversos espacios académicos, cursado en la licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), entre ellos los seminarios de Práctica I, Práctica II y Profundización, así como la asignatura de Educación, Infancia y Ruralidades, Articulación Curricular II, el Semillero Campo Colombiano, Territorios y Educación, las líneas de investigación de “Interculturalidad y Diversidad” y “Creencias y Pensamiento del Profesor”.

La línea de investigación en Interculturalidad y Diversidad (I.D.) propone un espacio crítico para el estudio de las múltiples realidades sociales, culturales y territoriales que confluyen en el escenario educativo. Su propósito fundamental es reconocer y valorar las diferencias no como carencias, sino como potencias pedagógicas que permiten construir una educación más equitativa y sensible. En el marco de esta línea, la diversidad se entiende desde una perspectiva amplia que abarca lo étnico, lo social, lo geográfico y, de manera muy especial, lo rural. Bajo esta mirada, la línea se enfoca en desnaturalizar las visiones homogéneas de la enseñanza, proponiendo en su lugar una pedagogía de la alteridad. De acuerdo con Mendoza (2019), este enfoque permite un "reconocimiento necesario" de las infancias cuyas vidas están marcadas por la identidad campesina, integrando sus tradiciones y prácticas cotidianas como saberes válidos que otorgan una postura política frente al territorio.

Asimismo, el presente trabajo se adscribe a la línea de investigación “Creencias y Pensamiento del Profesor”, la cual se centra en el estudio del pensamiento docente y la incidencia en las prácticas pedagógicas. Esta vinculación surge del interés por reivindicar el

saber escolar del maestro rural en ejercicio, reconociendo que este no es un receptor pasivo del currículum, sino un productor de conocimiento en su contexto. Al explorar las condiciones y las tensiones de territorio rural en los países de Brasil, Colombia y México, el estudio se alinea con el propósito de la línea de visibilizar las dinámicas docentes frente a las estructuras dicotómicas del contexto. Permitiendo nutrir el debate sobre la formación inicial docente al contrastar las propuestas de las instituciones de educación superior con la realidad del maestro, reconociendo que el saber no es universal, sino que emerge de las particularidades territoriales y las historias de cada contexto.

A ello se suman las experiencias formativas que ofrece esta universidad con relación a salidas de campo, proyectos de investigación, seminarios especializados, congresos y publicaciones, los cuales han contribuido a forjar nuestro pensamiento crítico y una capacidad de análisis riguroso frente a las problemáticas educativas. Estas instancias de aprendizaje han diversificado las posibilidades de acercamiento a diversas realidades y experiencias que enriquecen las cosmovisiones y lecturas del contexto, haciendo de este proceso formativo un reconocimiento tangible de la labor docente en territorio.

Esta formación, fortalecida por la movilidad académica en México y Brasil, abrió una lectura crítica sobre la complejidad del sistema que atraviesa el docente rural en América Latina. Lejos de ser un balance de resultados, esta experiencia inmersiva funcionó como un lente analítico para evidenciar las implicaciones políticas de la invisibilización de los territorios rurales por parte del Estado, la formación de los futuros maestros y el trabajo de los docentes rurales en estos contextos. Surge entonces la necesidad de preguntarse por el otro en la ruralidad - el indígena, afrodescendiente, el campesino, el quilombo, las infancias rurales, el maestro- y por la forma en que se intenta revitalizar el territorio frente a la hegemonía de los modelos educativos presentes en estos países.

Durante la movilidad académica en el estado de Chiapas-México, específicamente en el acercamiento al modelo educativo rural del sur del país -Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)-, se hizo evidente cómo la lógica neoliberal ha despojado a la labor pedagógica rural de su valor fundamental. Al nombrar al docente no como maestro, sino como “agente educativo” o “líder comunitario”, el Estado opera bajo lo que Lander, et al. (2000) describe como la naturalización de las relaciones sociales; se acepta como natural que los territorios rurales reciban una educación basada en el voluntariado y la precariedad, bajo el discurso de eficiencia administrativa que oculta un profundo desinterés político.

Esta estructura convierte al docente en un operativo administrativo encargado de ampliar manuales estandarizados, ignorando que, como advierte Giroux (1990), en estas comunidades no existen sujetos abstractos del aprendizaje. Por el contrario, los maestros de CONAFE y sus estudiantes son sujetos con biografías atravesadas por las relaciones de poder y la marginalidad. El conflicto surge cuando el Estado intenta vaciar el contenido y la perspectiva del maestro para convertirlo en un prestador de servicios, fracturando la posibilidad de construir un saber escolar que responda a las tensiones políticas, culturales y económicas del territorio mexicano.

Esta transición encierra una visión que demerita la condición de sujeto de saber, para convertirlo en un operativo administrativo, ¿cómo es posible construir saberes escolares cuando el Estado vacía de contenido la perspectiva del maestro? Este conflicto genera una ruptura con el posicionamiento político construido desde la academia, pues pone en duda si la educación puede transformarse realmente cuando las condiciones de posibilidad para el docente son de abandono y precariedad.

La entrada al territorio y el diálogo genuino con los actores educativos permiten que el testimonio docente trascienda lo anecdótico, situándose como evidencia de una desatención

estructural. En este escenario, se identifica una tensión técnica y ética, mientras el Estado mantiene una presencia constante a través de la exigencia de indicadores administrativos, se observa, simultáneamente, una parálisis institucional frente a las carencias de infraestructura, seguridad y acompañamiento pedagógico situado. Esta contradicción plantea un interrogante profundo sobre las condiciones reales de posibilidad para el ejercicio docente en la ruralidad, evidenciando que la labor del maestro ocurre, muchas veces, a pesar de las limitaciones del sistema.

Bajo estas premisas, surge la necesidad de comprender cómo se configuran los saberes escolares en contextos de resistencias de Colombia, México y Brasil. Si bien los territorios tienen en común una brecha de desigualdad estructural y el abandono estatal, las comunidades no son sujetos inmóviles o pasivos. Por el contrario, emergen como nichos de resistencia, donde la labor docente se redefine como un ejercicio político crítico.

Sí, como se ha expuesto, el maestro rural debe navegar entre la formación académica estandarizada y las exigencias de una pedagogía situada, resulta imperativo indagar de qué manera estos saberes escolares terminan por configurar el quehacer de los docentes a partir de las experiencias vividas en los territorios de Brasil, Colombia y México. Solo a través de este análisis será posible visibilizar cómo la práctica pedagógica en la ruralidad deja de ser una respuesta forzada a la adversidad para convertirse en un corpus de conocimiento que dota de sentido a la educación latinoamericana desde su propia diversidad.

Justificación

A partir de las trayectorias y experiencias que se han gestado con relación a la ruralidad se han logrado determinar algunas miradas y cosmovisiones que han aportado significativamente.

A pesar de la creciente atención a la educación en América Latina, existe una brecha significativa en la literatura que aborde y compare las experiencias de los maestros rurales en diferentes contextos nacionales e internacionales; esta afirmación no sugiere una ausencia total de estudios, sino que se hace debido a que la academia ha priorizado históricamente una idea tradicional de la educación y la desvalorización de la labor docente.

Esta invisibilidad responde a factores estructurales presentes en los territorios de Colombia, México y Brasil, donde gran parte de la producción académica en América Latina ha sido diseñada bajo una lógica urbana. Tal como menciona Echavarría et al, (2019), “La educación rural no es un proceso formativo urbano, que puede regularse de manera homogénea a como se piensa la escuela de las grandes ciudades” (p, 28). En consecuencia, estos espacios a menudo operan bajo realidades que desbordan los marcos teóricos tradicionales, exigiendo un saber pedagógico que responda a la especificidad del campo y no a una simulación de la ciudad.

Asimismo, Santamaría (2018), sostiene que, “la educación rural va más allá de la mera transmisión de conocimientos; es un espacio de construcción cultural y social, donde el maestro es un agente de desarrollo social” (p. 56). Así, confirmamos que el territorio no es un escenario pasivo, sino un espacio vivo donde el saber se construye y se resignifica permanentemente, a través de las creencias, saberes, conocimientos y demás aspectos que marcan la trayectoria de vida de los sujetos, integrando aquellas experiencias que permean de forma significativa su identidad cultural y su relación con el territorio.

Ahora bien, la complejidad del mundo rural y sus poblaciones, exigen la necesidad de construir propuestas pedagógicas y modalidades educativas que reconozcan, valoren y vinculen la diversidad de los saberes y culturas rurales, pues la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que

habitan los campos. Al respecto, Arias (2017 citado por Montoya, et al., 2022) sostiene que la educación rural articula cosmovisiones, cultura y experiencias cotidianas del territorio que hacen parte de una relación con otras formas de aprender, hacer y enseñar.

Es por ello que, la investigación se plantea como un compromiso por reconocer esos territorios que revelan la riqueza de los procesos de aprendizaje que emergen de la propia comunidad, en los cuales la labor del docente es pieza clave. Con relación a ello, a través de su andar, el maestro rural se convierte en un referente importante dentro del territorio, y por supuesto, de la escuela, dado que integra un cúmulo de saberes vivos que dialogan con la memoria, las costumbres y tradiciones.

Bajo la perspectiva de Santamaria (2018) que define al “maestro como un agente en desarrollo”, esta monografía se enfoca en el rol del docente y el reconocimiento de sus saberes, para dar visibilidad a los procesos educativos que emergen en territorios “silenciados” por el Estado. En este sentido, el maestro en los espacios rurales es un sujeto de saber, que por medio de la enseñanza brinda posibilidades y visiones a las infancias, permitiendo que desde el mismo contexto se de apertura al conocimiento acerca del mundo.

En efecto, los docentes rurales no sólo movilizan conocimientos, sino que producen saberes situados que se consolidan en la práctica pedagógica. Esto configura un saber escolar que según Echavarría et al, (2019) surge de la reflexión crítica del aula, pero también de la adaptación a las condiciones del territorio articulada al contexto de las infancias. Dicho lo anterior, resulta imperativo valorar la labor docente, reconociendo que su impacto y conocimiento trasciende la escuela y se extiende a la formación integral de las nuevas generaciones y el fortalecimiento comunitario.

Por otro lado, como señala Pachón Porras (2024), la formación docente ha estado históricamente sesgada hacia lo urbano, dejando a la ruralidad en un vacío normativo. Esta

desatención estatal ha derivado en lo que Chaparro y Santos (2018, citados por Orozco, 2019) describen como una inadecuada preparación para la actividad laboral en el campo. Por consiguiente, ante la ausencia de una capacitación previa pertinente, la labor en territorio rural se posiciona como el esfuerzo más importante y complejo del desarrollo profesional del maestro quien debe construir su saber pedagógico frente a las exigencias directas de la comunidad.

Por lo anterior, se adelantó un análisis de las mallas curriculares de universidades públicas y privadas para indagar sobre los temas que integran una educación situada. Esta revisión permite comprender los modelos de formación docente y las formas de aproximación a los territorios, evaluando la preparación que reciben los maestros y maestras antes de enfrentarse a la realidad del ejercicio pedagógico en contextos rurales.

En este sentido, este trabajo se considera como un acto de memoria personal y colectiva. Es el reconocimiento de que la formación docente y la investigación están intrínsecamente ligadas al orgullo por el territorio, es el deseo manifiesto de que la infancia rural cuente con múltiples posibilidades de saber y de ser, sin tener que abandonar su propio contexto para lograrlo.

Este trabajo de grado pretende ser un eslabón para avanzar en llenar ese vacío al acercarse a los procesos de enseñanza, aprendizaje y saberes en los territorios rurales de diversos contextos en Colombia (Quinchía-Risaralda y Usme-Cundinamarca), México (Pijijiapan-Chiapas) y Brasil (Salvador-Bahía y Afranio-Pernambuco). La experiencia previa en el contexto colombiano se expande ahora a un estudio comparativo, lo que permite enriquecer y nutrir los saberes de la práctica educativa.

Preguntas

Principal

¿De qué manera los saberes escolares configuran a los maestros y maestras rurales a partir de las experiencias vividas en contextos de educación rural en los territorios de Brasil, Colombia y México?

Orientadoras

- ¿Qué sucede en los contextos rurales de Brasil, Colombia y México con relación a la formación, saberes y experiencia docente?
- ¿De qué manera las condiciones de los contextos rurales permean la labor de los educadores en Brasil, Colombia y México?
- ¿Qué influencias tienen las experiencias de los maestros rurales de Brasil, Colombia y México para aportar a la construcción del saber escolar?

Objetivos

General

- Comprender la construcción y práctica de los saberes escolares en los maestros y maestras rurales de tres territorios de Colombia, México y Brasil, a partir de sus vivencias y realidades educativas.

Específicos

- Identificar los elementos clave para la formación de docentes en educación rural, de acuerdo con las mallas curriculares de educación superior de Brasil, Colombia y México.
- Caracterizar las condiciones, alcances y tensiones que presentan las dinámicas escolares de la educación rural en territorios de Brasil, Colombia y México.

- Analizar las estrategias escolares en el aula que los docentes rurales han construido y adaptado para responder a las particularidades de sus contextos y que configuran su saber escolar.

Capítulo II. Marco teórico

Esta base teórica integra la realidad territorial de la educación rural en Colombia, México y Brasil, para trascender la definición conceptual y proponer una perspectiva de aproximación situada, donde la argumentación se fundamenta en el diálogo entre la literatura y las categorías emergentes del contexto de los territorios.

El desarrollo de esta investigación se estructura en tres ejes fundamentales. El primero sitúa la educación rural en Colombia, México y Brasil, realizando un acercamiento a los entornos educativos junto con algunas trayectorias históricas y políticas que han moldeado estos contextos.

El segundo eje, teje un diálogo en torno al ejercicio educativo del maestro rural, rescatando su labor como mediador crítico entre las dinámicas del territorio y el quehacer de la escuela. Finalmente, se profundiza en el saber escolar y su correlación intrínseca con el saber de la experiencia, categorías que permiten entender la enseñanza más allá del currículo formal.

2. 1. Recorrido por la Educación Rural: entre Colombia, México y Brasil

Es importante mencionar que la conceptualización de la educación en América Latina es un campo de tensión constante. Este debate se libra entre modelos que históricamente han replicado la estructura urbana, es decir, aquellos que buscan la homogeneización del currículo y enfoques que pugnan por la pertinencia territorial y cultural como clave de la calidad educativa (Arroyo, 2017, citado por Juárez Bolaños et al., 2020).

En el contexto investigativo nacional e internacional, la ruralidad ha sido un tema de interés creciente. En las últimas décadas, América Latina ha liderado el debate desde el concepto de nueva ruralidad, entendido como una perspectiva que reconoce la transformación de los espacios rurales más allá de su función agrícola, incorporando dimensiones sociales, culturales y territoriales (Kay, 2008; Pérez, 2001).

Esta visión se distancia de enfoques tradicionales como la sociología rural centrada en el estudio de las estructuras sociales y dinámicas poblacionales del campo y la economía agraria enfocada principalmente en la producción, distribución y uso de recursos agrícolas, al proponer un análisis interdisciplinario que no separa la actividad productiva de las prácticas sociales y culturales de los habitantes rurales. De este modo, la nueva ruralidad integra estas dimensiones para comprender el campo como un espacio dinámico y en constante transformación (Dirven & Candia, 2020; Pérez, 2001, citado en Montoya et al., 2022).

Cuando se aborda el escenario educativo en el campo, este ya no puede ser definido únicamente a través de la noción tradicional de "lo rural", ligada de forma restrictiva a la densidad poblacional, al aislamiento geográfico o a la actividad puramente agraria. En el marco de esta investigación, comprende la categoría de ruralidades, en plural, puesto que la comprensión contemporánea del territorio exige reconocerlo como una construcción social e histórica, diversa y multidimensional, que trasciende las métricas demográficas e institucionales de la escuela rural clásica. Al respecto, Pérez (2001) señala que:

La nueva ruralidad enfatiza el carácter multifuncional de la agricultura y de los territorios rurales, y reconoce que lo rural es algo más que lo agrario, que el campo es algo más que un lugar de producción de materias primas y que las sociedades rurales son algo más que sociedades campesinas (p. 17).

Bajo esta premisa, la ruralidad deja de ser definida por la distancia respecto a los centros urbanos para entenderse como un tejido complejo de interacciones culturales, ambientales y económicas que configuran identidades diversas. Saber que el territorio está vivo, que está cargado de memorias, conflictos y afectos que nos traspasan, que van pasando a generaciones que lo aportan desde su ser y sentir.

No existe una sola forma de ser rural en las zonas de reserva campesina y veredas en Colombia, los ejidos de México o los asentamientos de Brasil. Esta pluralidad nos obliga a observar cómo los saberes escolares no aterrizan en un vacío, sino en territorios con lógicas de tiempo, producción y relación con la naturaleza que desafían la estandarización urbana. Por ello, los saberes escolares deben dialogar con estas formas de organización local, sus procesos de producción y los tiempos de la naturaleza, evitando la imposición de modelos urbanos estandarizados. Al respecto, Escobar (2014) plantea que:

El territorio no es un espacio físico donde las cosas simplemente ocurren, sino que es un espacio de vida, un tejido de relaciones entre los seres humanos y los no humanos que configuran formas propias de conocer y habitar el mundo (p. 56). Esta perspectiva obliga a entender que el currículo formal debe ser reestructurado para el territorio, reconociendo que el aprendizaje ocurre en un escenario donde la relación con la tierra y los ciclos comunitarios definen la relevancia de lo que se enseña.

En el contexto colombiano, la ruralidad está intrínsecamente ligada a la resiliencia. Aquí, la escuela no es solo un centro de enseñanza, sino un dispositivo de resistencia y paz en territorios. Además de sus proyectos educativos enfocados en la visibilidad de los territorios aislados para garantizar una educación contextualizada desde el (PER). Su particularidad radica en ser, en muchas ocasiones, la única institución estatal que permanece en el territorio.

La matriz mexicana se fundamenta en la figura del ejido y el normalismo rural. A diferencia de una visión individualista, la educación aquí se entiende como una labor de base comunitaria e indígena, donde el maestro es un líder social formado específicamente para transformar la realidad del campo desde sus propias raíces. La ruralidad brasileña aporta la dimensión política de la *Educação do Campo*. Influenciada por movimientos como el MST, esta visión desafía la educación rural tradicional (hecha para el campo desde la ciudad) y exige una educación del campo, protagonizada por los trabajadores rurales y sus luchas por la tierra.

2.1.2 Educación Rural en Colombia

En el panorama contemporáneo de Colombia, la conceptualización de la educación rural ha experimentado un cambio paradigmático. La mirada que la definía exclusivamente como un escenario de carencias ha pasado a ser reconocida desde una perspectiva potencial desde las “ruralidades en plural” (Guzmán y León, 2017). Ese tránsito no es meramente terminológico, sino que constituye una postura política que dota a la escuela de un enfoque territorial robusto. Según García y López (2017) en este marco, se admite la complejidad social derivada del conflicto armado y sus implicaciones en diferentes sistemas sociales, pero simultáneamente se reivindica la unión de las comunidades que buscan dignificar y visibilizar la identidad del territorio y posicionar a los habitantes de la ruralidad como sujetos plenos de derechos, superando su histórica invisibilización.

En su artículo titulado “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas” Carrero y González (2017) mencionan que este esfuerzo de resignificación se enfrenta a un problema histórico arraigado. Por varios siglos, los términos de “indígena” y “campesino” han sido estigmatizados y vinculados a la inferioridad, la marginalidad y la miseria. Tanto la sociedad como el Estado colombiano han participado en el olvido sistemático de estas

comunidades, lo que ha impulsado a estos territorios a mantener una lucha constante contra el olvido sistemático y por la reivindicación de su rol en la sociedad.

En esta misma línea, estos autores sostienen que esta exclusión surge al ignorar que la ciudadanía no es un atributo exclusivo del entorno urbano. Por el contrario, el campo es el cimiento esencial sobre el cual se construye el desarrollo de las ciudades, pues provee la seguridad alimentaria, sostiene gran parte de la economía, habita sujetos de saberes y garantiza la preservación ambiental. En consecuencia, las desigualdades resultantes no son sólo sociales, sino también políticas, económicas y fundamentalmente, educativas.

Las estadísticas de esta exclusión frente a la educación en Colombia son reveladoras. Según Hernández (2018), al cierre del 2015, aproximadamente cinco millones de niños, niñas y adolescentes -un tercio de la población menor de edad- se encontraban desvinculados del sistema educativo. Siendo un resultado alarmante, dado que el 40% de este segmento se concentra en áreas rurales históricamente vulneradas por el conflicto armado, consolidándose como un desafío a las políticas de cobertura actuales. Según la Procuraduría General de la Nación (2025), en la actualidad, la matrícula nacional en materia de educación rural ha caído un 1.24% tras la pandemia, afectando los niveles iniciales.

En este sentido, aunque el territorio rural colombiano abarca el 94% del país y que alberga al 32% de sus habitantes, ha sido durante varias décadas el epicentro de la pobreza, la violencia, la exclusión social. La falta de culminación de reformas agrarias y la debilidad de las políticas públicas han acentuado esta crisis. Ante la precariedad de este entorno y pese a la ausencia de una política integral coherente, las intervenciones en Educación Rural se han reducido a medidas parciales para resolver problemas aislados.

Ante esta situación, el Estado ha implementado medidas parciales que no logran consolidar una política integral coherente (Carrero y González, 2017). Para comprender la

complejidad de este escenario, es imperativo desentrañar la historia de la escuela rural en su relación directa con las comunidades y las geografías locales. Históricamente, la escuela en el campo no ha sido un simple contenedor de políticas estatales, sino un escenario vivo de encuentro de saberes agenciado por el campesinado (Mendoza, 2017).

Ante el abandono del Estado, las comunidades rurales asumieron la escuela como el epicentro de la vida social y la asamblea comunitaria, convirtiéndola en un espacio de resistencia y cohesión cultural. En este devenir histórico, el campesinado emerge como un actor político fundamental que disputa los sentidos de la educación frente a la lógica hegemónica del desarrollo y la acumulación de capital humano impuesta por los gobiernos de turno (Mendoza Romero & Molano Camargo, 2023). Así, los saberes locales y las prácticas comunitarias han entablado una tensión histórica con los currículos urbanocéntricos que pretendían asimilar o borrar la identidad del campo.

En este tejido de alternativas históricas, la radio y las pedagogías activas jugaron un papel crucial en la configuración del ecosistema educativo rural. Experiencias pioneras de educación popular y alfabetización remedial, como el modelo de Radio Sutatenza a mediados del siglo XX, demostraron que los medios comunitarios podían subvertir las barreras del aislamiento geográfico y conectar el saber escolar con los conocimientos agrícolas y cotidianos del hogar campesino (Arias-Gaviria, 2017).

Asimismo, la consolidación de las aulas multigrado y la posterior estructuración metodológica de la Escuela Nueva no nacieron como meras carencias técnicas de personal, sino como una respuesta pedagógica situada y flexible capaz de adaptarse a las dinámicas demográficas, los tiempos de cosecha y los ritmos comunitarios del territorio (Arias-Gaviria, 2017; Mendoza, 2017). Estos hitos históricos evidencian que el aula multigrado rural contiene una riqueza intrínseca basada en el aprendizaje colaborativo, el diálogo

intergeneracional y la horizontalidad, desafiando la fragmentación graduada de la escuela urbana tradicional.

Este interés institucional se remonta a la década de 1970, cuando el gobierno vinculó la educación a las políticas de reforma agraria. No obstante, la formación normativa llegaría con la ley 115 de 1994, cuyo artículo 64, citado por Carrero y González (2017),

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, art. 64).

Bajo la intención de fortalecer la ruralidad, programas históricos como el Proyecto de Educación Rural (PER) buscaron cualificar la gestión educativa bajo la premisa del desarrollo con enfoque territorial (Parra et al., 2018; MEN y Corpoeducación, 2012). No obstante, es imperativo señalar que esta política ha venido transformándose sustancialmente en la última década a partir de la formulación del Plan Especial de Educación Rural (PEER). Este nuevo marco institucional, derivado de los compromisos del Acuerdo Final de Paz, desplaza la vieja lógica técnico-asistencial del PER hacia una perspectiva de derechos de base territorial.

El PEER plantea la necesidad de una participación activa de los actores locales para garantizar procesos de cambio endógenos; bajo esta mirada renovada, se incluyen líneas de trabajo asociadas a la promoción de la educación propia de los pueblos indígenas y afrodescendientes, apoyando la construcción de modelos pedagógicos desde las propias comunidades.

Sin embargo, dicha pretensión de pertenencia ha sido cuestionada. Como señala Parra (et al., 2018), aunque se intentó contextualizar los contenidos, el acercamiento a las comunidades terminó siendo superficial, logrando focalizar solo al 22% de las sedes (7,717 de un campo mayor) y meramente utilitario. Tal restricción dificulta un verdadero diálogo entre los modelos educativos flexibles y las aspiraciones sociales de los territorios, reduciendo la educación a modelos urbanísticos descontextualizados y enfocados a la mercantilización del territorio.

Al final, la educación rural ha tendido en ciertos momentos a privilegiar una visión productivista centrada en el ámbito agropecuario. No obstante, esta perspectiva no agota la riqueza de las dinámicas educativas en el campo, donde diversas comunidades han construido propuestas formativas que integran saberes locales, prácticas culturales y formas propias de organización del conocimiento. En este sentido, más que una ausencia, lo que se evidencia es una tensión entre enfoques institucionales estandarizados y experiencias educativas situadas.

Dicha fragmentación dificulta la consolidación de una verdadera equidad, en tanto las políticas educativas no siempre logran dialogar con los ritmos, tiempos y necesidades de la vida rural. Sin embargo, como plantean Echavarría et al. (2019), es precisamente en estos territorios donde emergen apuestas como la "educación desde lo propio", que reconocen a las comunidades como productoras de conocimiento y no sólo como receptoras de lineamientos externos.

El planteamiento anterior choca con la percepción hegemónica denunciada por López Ramírez (2006), quien critica la mirada "simplificada"; esta percepción opera bajo un marco dicotómico, donde se define lo rural exclusivamente por su carencia o su diferencia respecto a lo urbano. El problema de tal binarismo, según el autor, es que no solo simplifica la realidad, sino que también invisibiliza la riqueza intrínseca de los territorios rurales y

perpetúa un juicio de valor negativo. Al ser visto sólo como un sinónimo de atraso o como un reservorio de tradición estática, se justifica implícitamente la aplicación de modelos de desarrollo y educativos que son meras réplicas de los urbanos, sin pertinencia cultural ni territorial.

Frente a la prevalencia de estos esquemas, Echavarría, et al. (2019), propone que la educación rural se configure como una experiencia singular medida por la subjetividad del docente y las cosmovisiones históricas del territorio. Así, se cimentan las bases de una “educación desde lo propio”, donde la práctica de enseñanza se moldea por la sensibilidad del maestro y el saber escolar. Así se transita de una identidad de receptores de políticas a una de creadores de conocimiento, permitiendo pasar de una educación para el sector rural a una educación desde la raíz del territorio.

En el contexto latinoamericano, esta necesidad de expandir la conceptualización del campo busca transitar de una visión meramente geográfica a una percepción profundamente social, política y cultural (Arroyo, 2012). Esta expansión conceptual implica comprender que el territorio no es un escenario pasivo donde ocurre la enseñanza, sino un ente activo que produce conocimiento. Al adoptar estas nuevas gramáticas, se reconoce que la educación en las ruralidades es, en esencia, un ejercicio de resistencia.

En ese sentido, la escuela rural en el escenario de posconflicto está llamada a ser un espacio para la reconciliación y para resignificar la cultura del relacionamiento entre los sujetos del campo. Como sostiene Rodríguez Montoya (2025), el desafío radica en transformar la Educación rural centrándose en el respeto a lo diverso y al diálogo. Esta investigación reconoce que la escuela rural no debe ser una sucursal de la ciudad encargada de urbanizar al campesino, sino un espacio soberano donde se valida la identidad rural como una forma de vida digna, sofisticada y vital para el mundo.

La referencia a la Misión para la Transformación del Campo y al Movimiento Sin Tierra¹ (MST) (2015, citado en MEN 2022) trasciende el marco institucional constituye una declaración gramatical que inscribió la educación rural en el seno de la lucha social y la redefinición territorial en América Latina la relevancia de este documento aún sin ser una política Estatal radica en su capacidad para expandir la conceptualización del campo transitando de una visión meramente geográfica una percepción social política y cultural. (Arroyo, 2012).

La expansión conceptual implica comprender que el territorio no es un escenario pasivo donde ocurre la enseñanza, sino un ente activo que produce conocimiento. Al adoptar la gramática del MST, se reconoce que la educación en la ruralidad es, en esencia, un ejercicio de resistencia. En ese sentido, la escuela rural escenario de posconflicto está llamada a ser un espacio para la reconciliación y para resignificar la cultura del relacionamiento entre colombianos.

Cómo sostiene Rodríguez Montoya (2025) el desafío radica en transformar la Educación rural centrada en el respeto a lo diverso y al diálogo. Esta investigación reconoce que la educación en la ruralidad es un ejercicio de resistencia, lo que significa que la escuela rural no debe ser una sucursal de la ciudad encargada de urbanizar al campesino, sino un espacio donde se valida la identidad rural como una forma digna y sofisticada vital del mundo.

2.1.2 La ruralidad en México, una reivindicación de lo comunitario

La trayectoria de la educación rural en México ha transitado por una evolución profunda, partiendo de un proyecto nacionalista en el siglo XX hacia un enfoque complejo que lucha por la pertenencia en el contexto de la “nueva ruralidad” y las presiones neoliberales. Dicha formación nació como un pilar del Estado revolucionario y territorial, donde las “casas del

1

pueblo” desempeñaron un rol clave en la década de 1920 y 1930 (Velázquez de León, 2018).

Aquel modelo primordial buscaba la unificación cultural, la castellanización y la modernización del país, intentando integrar a las poblaciones campesinas e indígenas al proyecto, mediante maestros rurales que se consolidaron como verdaderos promotores sociales.

Sin embargo, al finalizar el siglo XX y comienzos del siglo XXI, el concepto de lo rural se transformó drásticamente bajo influencias de la nueva realidad rural. Dicho paradigma reconoce que el territorio ya no se define únicamente por la agricultura, sino por la diversificación de actividades -servicios, turismo, remesas- y por dinámicas de compleja migración y conexión global (López, 2012).

En dicho contexto, la educación se enfoca en la adaptación a esta realidad diversa. El diálogo con los autores como (Mora y Quintana 2017), sugiere que la ER² requiere articularse con la diversidad productiva, preparando a las nuevas generaciones para territorios productivos, post, agrarios y simultáneamente, recuperar los saberes endógenos y las experiencias campesinas y tradicionales, con un capital cultural valioso y pertinente para el desarrollo local sostenible y abordar la migración, entendiéndolo no como un fenómeno migratorio, sino como un factor que introduce nuevas culturas y una visión del mundo en las comunidades.

En México, la respuesta a la diversidad rural se ha dado históricamente a través de modelos de atención especializados, siendo el más significativo Educación Indígena (EI)³. Como se señala Schmelked (2018), el modelo ha experimentado una transición crítica: se ha movido de enfoques asimilacionista, donde el objetivo era que el estudiante, tomando en su identidad para ingresar a la nación mestiza hacia el enfoque de la Educación, Intercultural

² Educación Rural

³ EI: Educación Indígena

Bilingüe (EIB). La EIB no debe entenderse simplemente como la traducción del libro de textos a lenguas originarias, según Schmiedel este modelo busca fortalecer las lenguas y culturas originales, asegurando una calidad educativa que no sea ajena a la realidad del estudiante.

Al reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derechos y portadores específicos, México propone una ruptura con la escuela rural tradicional que operaba como una herramienta de borramiento cultural. Por lo anterior, la EIB en México resuena profundamente con los principios de la Educación Propia en Colombia. Ambos enfoques convergen en la premisa político-pedagógica de que la escuela debe operar como un espacio de auto-reconocimiento identitario; un escenario que legitime la cultura originaria en lugar de constituirse en un agente de asimilación urbana que invite al estudiante a desvalorizar su raíz.

Las aulas multigrado, donde un solo docente atiende a varios grados simultáneamente, son por su parte, la realidad estructural del 80-90% de las escuelas primarias rurales en el país (Bertussi & Carbajal, 2016). Aunque históricamente vistas como una carencia de investigación reciente, (Ezpeleta, 2007) las revaloriza como modelo pedagógico, circular, que bien gestionado, puede fomentar la autonomía, la colaboración entre estudiantes y la flexibilidad curricular adaptándose mejor al contexto rural.

Asimismo, la falta de apoyo institucional, de recursos y reconocimiento evidencia una desatención hacia estas escuelas, lo que puede interpretarse como una retirada del Estado en territorios vulnerables. Esto resulta problemático, ya que las aulas multigrado surgen precisamente para atender poblaciones pequeñas y dispersas, asegurando el acceso educativo en el medio rural (Fernández-Morante et al., 2023).

Esta visión omite las severas limitaciones de acceso como la falta de transporte, infraestructura vial precaria, largos recorridos y distancias, que caracterizan algunos de los

diversos territorios. Para las comunidades, el cierre de su escuela local y la exigencia de movilidad no significa consolidación, sino inaccesibilidad efectiva.

La eficiencia fiscal ignora que la educación es un derecho de proximidad, siguiendo a López (2015), la política de descentralizaciones escolares es en esencia una política de invisibilidad para las comunidades. La llamada política de “Consolidación de servicios educativos”⁴, inspirada en las premisas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵ introducen en los territorios rurales una lógica de mercado que es ajena a su naturaleza al progresar, la eficiencia fiscal y la estandarización de resultados.

Estas directrices transforman la dispersión geográfica en un problema de costos y no en una condición de diversidad, como resultado, la propuesta de concentrar los servicios educativos no busca mejorar la pedagogía, sino cumplir con metas de ahorro financiero que ven en el aula multigrado un residuo del pasado y no una potencia del presente, una visión neoliberal que choca frontalmente con la misión del MST y la EIB de México, las cuales defienden que la calidad educativa no reside en la centralización, sino en la capacidad de la escuela de sostener la vida.

Por otra parte, la educación en Chiapas, particularmente en zonas zapatistas e indígenas, ha sido definida por la creación de sistemas educativos autónomos que operan al margen de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁶ y del currículo nacional. Estos proyectos buscan una educación propia que responda a las necesidades y cosmovisiones de los pueblos, ligando la pedagogía a la lucha por la autodeterminación y el territorio.

⁴ Es una política pública en el sector educativo, cuyo objetivo principal es aumentar la eficiencia y la racionalidad del gasto público mediante la reestructuración de la oferta escolar.

⁵ Siglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

⁶ Siglas de la Secretaría de Educación Pública de México.

Bajo esta mirada, la autonomía no es solo una elección metodológica, sino que constituye un “proceso de resistencia política y pedagógica donde las comunidades asumen el control de sus propios procesos de formación para garantizar la pervivencia de la cultura y la defensa de sus espacios de vida” (Mendoza Báez, 2018). De este modo, la educación autónoma en Chiapas se erige como un ejercicio de soberanía intelectual y política, una herramienta de resistencia.

Hoy en día sabemos que las escuelas no son simples centros de alfabetización, sino espacios de descolonización del saber. Para esto, Baronnet, (2012) es nuestro referente importante, quien en sus investigaciones sostiene que la educación autónoma es un acto de “rebelión pedagógica”. Sustenta que al nombrar a sus propios promotores, quienes en lugar de maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las comunidades recuperan el control sobre su futuro.

Lejos de ser instrumentos de integración al sistema oficial, Walsh (2013) identifica en estos proyectos una naturaleza insurgente. A través de lo que denomina “pedagogías decoloniales”, se busca agenciar una interculturalidad crítica capaz de cuestionar y transformar las estructuras de dominación vigentes. Desde esta perspectiva, la educación trasciende el aula para caminar junto a los movimientos sociales, donde se construyen formas propias de ser, estar y conocer el territorio.

No son solo métodos de enseñanza, sino estrategias de lucha que buscan la insurgencia del conocimiento frente a la hegemonía del Estado.” (p. 28). De este modo, la pedagogía se convierte en una herramienta política que no sólo transmite contenidos, sino que siembra nuevas formas de existencia y resistencia en el marco de la pluridiversidad.

Frente a ello, la escuela deja de ser una institución de reproducción estatal para transformarse en un espacio de resistencia cultural. Esto se materializa por medio de la educación autónoma, definida por Walsh (2013) como;

Un proceso político de formación de sujetos sociales capaces de participar en el autogobierno y en la gestión colectiva de los bienes comunes. [...] La escuela se vuelve un baluarte de la comunidad para la recuperación de la historia y el fortalecimiento de la organización colectiva necesaria para la defensa del territorio. (p. 312).

Por su parte, autores como Ezpeleta y Rockwell (2007), han mostrado que la escuela rural en contextos indígenas no puede entenderse únicamente como una institución formal, sino como un espacio donde se configuran disputas culturales, lingüísticas y políticas en torno al sentido de la educación y la identidad. En esta línea, la escuela se convierte en un escenario donde las comunidades negocian, resisten y resignifican los proyectos educativos impuestos, especialmente en territorios como Chiapas.

En este sentido, más que un simple programa de enseñanza, la educación rural se configura como un mecanismo activo de resistencia y reconstrucción de la autonomía política y cultural, en el que convergen disputas por el conocimiento, el territorio y la identidad. A diferencia de modelos tradicionales que trasladan contenidos urbanos al ámbito rural, esta perspectiva plantea que la escuela debe partir de la realidad concreta de las comunidades, reconociéndose como productoras de conocimiento.

La lucha por la tierra y la lucha por el currículo son, por lo tanto, la misma lucha. La emoción política se profundiza al comprender que la escuela autónoma en Chiapas no opera como un apéndice del Estado, sino como el corazón de un proyecto de emancipación social. Cuando Ramos (2019), define este espacio como una trinchera, sitúa la pedagogía en la

primera línea de defensa contra la asimilación cultural, aquí la disputa por el sentido de ser indígena implica rechazar la visión del Estado, que reduce el originario a un pasado folclórico para reafirmarlo como un sujeto político con capacidad de autogobierno.

En México, la educación rural se ha cimentado históricamente sobre la base de la vida comunitaria y el legado del normalismo rural. En este contexto, el territorio no se reduce a un espacio geográfico o de producción agraria, sino que se configura como un escenario eminentemente político donde la escuela opera como el corazón de la organización local y de la asamblea.

Ante la imposición de modelos educativos centralizados y estandarizados, el magisterio mexicano opone una pedagogía situada que nace de la raíz indígena y campesina; bajo esta perspectiva, el saber escolar adquiere validez y legitimidad únicamente cuando cobra sentido para la transformación y la permanencia de la vida en comunidad.

2.1.3. ¿Se puede hablar de Educación Rural en Brasil?

En Brasil, el término Educación Rural se ha vinculado históricamente a un modelo tradicional y urbanocéntrico que no ha respondido a las realidades del campesinado, favoreciendo procesos alienantes como el éxodo rural. En este contexto, surge como contrapropuesta la "Educação do Campo", impulsada por los movimientos sociales, la cual cuestiona dicha perspectiva al reconocer las particularidades sociales, culturales y productivas de los territorios rurales (Caldart, 2012; Molina, 2012).

Así, la Educación Rural tradicional pasa a entenderse como una forma de escolarización trasladada de manera mecánica e impositiva desde lo urbano hacia el campo, operando de forma limitada y sin atender a sus especificidades (Arroyo et al., 2004).

Este modelo tradicional presenta características problemáticas que describen la vulnerabilidad por la que frecuentemente atraviesa el escenario escolar en el campo. La

escuela rural, bajo esta lógica institucional, se describe como un dispositivo periférico caracterizado por la precariedad de su infraestructura, aulas inconclusas, carencia de servicios básicos y falta de materiales didácticos, el aislamiento geográfico y el desprecio pedagógico del Estado.

No obstante, frente a este abandono, la teoría crítica brasileña advierte que la verdadera alternativa no es la escuela rural estatal, sino aquella que deviene de la organización popular; como señalan Taffarel et al. (2014), la Educação do Campo y no la rural convencional es la que se constituye como una concepción formulada como resultado de las luchas de los trabajadores organizados en movimientos sociales populares (p. 45). Las tensiones estructurales que el enfoque del campo busca romper se manifiestan, en primer lugar, en el llamado urbanismo pedagógico.

A través de este fenómeno, se impusieron contenidos homogeneizantes y calendarios escolares diseñados exclusivamente para la dinámica de la ciudad, los cuales ignoraban por completo los ciclos productivos agrícolas y la realidad climática de las regiones, forzando una fractura profunda entre la escuela y la vida cotidiana.

Esta imposición curricular evidencia que las políticas públicas homogéneas conciben la escuela bajo una falsa lógica de neutralidad que niega el entorno. Sin embargo, como postula Freire (1970), la educación jamás es un proceso neutro, sino un acto político de lectura del mundo que debe preceder a la lectura de la palabra.

Al ignorar las particularidades territoriales, el sistema tradicional reduce la enseñanza a una "educación bancaria", carente de significado para el sujeto y convertida en un simple depósito de información abstracta. Esta visión instrumental, complementada por la desvalorización docente, proyecta al campo como un lugar de atraso crónico; esto fomenta

inevitablemente el éxodo rural al presentar la instrucción escolar no como una herramienta de arraigo y dignificación local, sino como un impulso expulsor para migrar hacia las urbes.

Asimismo, el modelo tradicional ejerce una invisibilización de la diversidad social, tratando al campesino como una masa homogénea y omitiendo las identidades de quilombolas, indígenas y asalariados rurales. Frente a esta educación "para" el campo impuesto desde arriba, la Educação do Campo surge, como señala Taffarel (2014), como una propuesta de clase que reivindica la escuela como territorio de resistencia, donde la pedagogía se construye desde la lucha política y la valorización del trabajo rural, transformando las carencias históricas en un proyecto de emancipación social y soberanía pedagógica.

Por lo anterior, es posible afirmar que las acciones que articulan lo educativo con el campo se configuran como una contrapropuesta política frente a la Educación Rural tradicional. En efecto, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) es comprendido como un sujeto educativo, en tanto "*é considerado como educador enquanto movimento social e cultural*" (Caldart, 2012, p. 15), construyendo valores, conocimientos y sujetos colectivos.

En este sentido, la educación no se restringe a la escuela, sino que "*abrange os processos formativos (...) no trabalho e nos movimentos sociais*" (LDB de 1996, citada en Caldart, 2012, p. 15), lo que evidencia una formación arraigada en la realidad campesina y vinculada al trabajo como principio educativo. Asimismo, al reconocer que "*os processos educativos vêm de dentro, não de fora. Vêm sobretudo das tensões sociais*" (Caldart, 2012, p. 16), esta perspectiva permite comprender la ruralidad como un espacio diverso y dinámico orientando la educación hacia la permanencia en el territorio y la transformación de las condiciones de opresión social.

Esta versión del campo permite darle visibilidad a la pluralidad de sujetos y espacios que históricamente fueron subsumidos por las políticas urbanocéntricas. Lo que implica hablar no sólo de los agricultores, sino también de los indígenas, quilombolas, ribereños, extractivistas y las poblaciones que residen en áreas de colonización o reforma agraria. Caldart (2010), citada por Lozano y Malagón (2022), justifica esta expansión conceptual argumentando que la educación del campo nace de la comprensión de que el espacio rural es un lugar de vida y trabajo, pero también de resistencia y reproducción cultural.

El campo se revela, entonces, como un territorio de disputa donde las concepciones educativas son el reflejo de proyectos sociales antagónicos; es una disputa porque en él se decide quién tiene el poder de nombrar la realidad. Si el currículo es impuesto por el Estado, el proyecto social es la integración subordinada al sistema; si el currículo es construido por la comunidad, el proyecto social es la reconstrucción de la autonomía. Como afirma Walsh (2013), se trata de una "insurgencia del conocimiento que ocurre precisamente donde la tierra y el pensamiento se encuentran en conflicto con el poder" (p. 40).

La Educação do Campo se posiciona, por lo tanto, como un movimiento histórico, político y social. Impulsado por organizaciones sociales y sindicatos, exige el reconocimiento de las especificidades territoriales y de los sujetos que "producen el territorio" (Fernández, 2006, 2012). Este concepto se consolida como una contrapropuesta pedagógica que busca la transformación de la realidad, implicando cambios estructurales en el currículo, el calendario, las prácticas pedagógicas y la formación docente para garantizar un derecho a la educación pertinente y de calidad para todos los sujetos del campo (De Souza & Ribeiro, 2023).

Este debate sobre la educación en contextos rurales se caracteriza por un desplazamiento conceptual y político radical que busca superar la noción histórica de "Educación Rural" vinculada al urbanismo pedagógico a favor del paradigma de la Educação do Campo. Este

último no es solo una categoría administrativa, sino que expresa la lucha colectiva de los pueblos del campo, de las aguas y de los bosques por el derecho a la tierra y a una educación de calidad socialmente referenciada.

A diferencia del modelo tradicional, la Educação do Campo surge de la comprensión de que el espacio rural es un territorio de vida, trabajo y, fundamentalmente, de disputa. Bajo esta mirada, la formación docente y la práctica pedagógica se asientan en una perspectiva decolonial, la cual cuestiona los procesos de colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza atribuidos a los pueblos del campo, quienes en la lógica colonial son vistos como sujetos inferiores y no productores de saberes.

Este enfoque permite que la escuela camponesa sea reconocida como un espacio de educación con potencial emancipatorio, donde el territorio no es un mero escenario geográfico, sino un elemento identitario central para la construcción del currículo.

El MST ha sido el principal protagonista en la construcción de esta pedagogía. Para este movimiento, la educación es un instrumento de lucha para comunicar, educar, combatir, denunciar y apuntar horizontes y, así buscar la transformación social. Esta propuesta se resume en la premisa de que "el mayor enseñamiento es la vida y su valor", donde el educador se configura como un sujeto capaz de "trocar conocimientos" con el agricultor (Caldart, 2000; MST, 2001).

Esta relación dialéctica se manifiesta con la defensa de la escuela como un "patrimonio pedagógico" que el Estado debe garantizar. Como denuncian los movimientos sociales brasileños, la clausura de centros educativos en el campo constituye un acto de violencia estructural: "¡La violencia en el campo comienza con las puertas de una escuela cerrada!".

Finalmente, la formación del maestro en este paradigma se asienta en la lucha contra lo que la literatura especializada (Entrelaces da Educação do Campo, 2025) define como la

"colonialidad del saber". El docente es configurado para reconocer que el territorio rural no es un espacio de carencia, sino un territorio "vivo" cargado de cosmogonías. El maestro se reconoce como un mediador que tiene la humildad de "trocar conocimientos" (MST, 2024), asumiendo que el mayor enseño es la vida, validando la memoria histórica del quilombo, del indígena y del campesino como herramientas pedagógicas de primer orden. No se trata de enseñar sobre el campo, sino desde el campo. La configuración docente exige que el maestro sea capaz de descolonizar el saber, permitiendo que la realidad cotidiana de los estudiantes, sus ciclos productivos y su lucha por la tierra sean el núcleo del currículo de la escuela de las ruralidades.

2.2 Maestro rural

En la educación, el rol del maestro ha sido durante siglos el de transmitir conocimientos, enseñanzas y aprendizajes acerca del mundo. Este ha tenido un papel significativo para el desarrollo de la sociedad, propiciando avances significativos a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, y siguiendo a Olga Lucía Zuluaga (1999), el maestro se configura como sujeto pedagógico, con un papel fundamental en la construcción social.

En este sentido, su labor no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la formación de sujetos, la construcción de comunidad y la producción de sentido en los contextos donde ejerce su práctica. En esta línea, para Zuluaga, (1999) “el saber pedagógico es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza” (p. 44).

De manera similar sucede en el ámbito educativo, puesto que, el pensamiento del maestro sobre sus acciones, creencias, reflexiones y perspectivas, ha fomentado nuevas investigaciones que abordan diversos temas. Stenhouse (1984) afirma que no puede haber desarrollo curricular sin el desarrollo del maestro, y que el aula es el laboratorio donde el

docente reflexiona sobre su propia práctica. Para este autor, es la investigación del profesor la que puede dar una base firme a la enseñanza y al desarrollo del currículo.

Para Montoya, et al. (2022) el docente encarna el sistema educativo y es al tiempo objeto y sujeto de este. En tanto objeto, es un profesional determinado por unas condiciones laborales que le imponen los fines, las metas y las prácticas educativas requeridas y aceptadas. En tanto sujeto, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas.

Esta doble condición evidencia que el maestro es al mismo tiempo productor y reproductor del sistema educativo y, por lo tanto, pieza fundamental en el proceso de la educación rural; de allí, el valor que toma el rescate y reconocimiento de su voz, frecuentemente silenciada por los afanes y dilemas de la cotidianidad escolar. Al seguir el trabajo de los autores, la relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, el hacer las condiciones en que se hace- y el deber ser del maestro en contextos rurales (Montoya, et al. 2022).

Por ello, la identidad profesional del maestro rural se entiende como una construcción social compleja y dinámica, que se da a la vez por factores subjetivos historia personal e intersubjetivos contexto de relaciones con otros y con el territorio, vinculados a un contexto socio histórico, político y profesional, que lleva a la configuración de representaciones acerca de la profesión e implica una reflexión conjunta, sistemática y sostenida sobre los saberes, las prácticas, los discursos, las percepciones, los modos de ser, las expectativas, las realidades, las satisfacciones, las insatisfacciones, los estereotipos y las condiciones de trabajo de los docentes (Vaillant, 2007). citado por (Montoya, et al, 2022).

Por eso, partimos de los relatos de las maestras y maestros como una apuesta por hacer visible el sujeto detrás del profesional, y a su vez, el profesional detrás del empleado, pues, como lo afirman Bolívar et al. (2001), “en profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (p. 12). citado por (Montoya, et al., 2022).

Estas han permitido identificar problemáticas, desarrollar soluciones e implementar estrategias didácticas dentro del aula de clases, así como contribuir a la formación de nuevos maestros por medio de los planes de estudio. Sin embargo, el estudio acerca del paradigma en torno al pensamiento del profesor es apenas reciente, este surge alrededor de los años setenta (Fandiño, G. et al. 2018). Este planteamiento sobre el pensamiento del profesor se vincula estrechamente con la labor del maestro rural, en tanto reconoce que su práctica pedagógica no es neutra ni meramente técnica, sino que está atravesada por sus saberes, experiencias y contextos de vida.

En el ámbito rural, estos saberes adquieren una relevancia particular, ya que el docente no sólo transmite contenidos, sino que interpreta la realidad del territorio y la incorpora en su práctica educativa. Así, el maestro rural construye conocimiento pedagógico situado, adaptando los contenidos a las condiciones sociales, culturales y productivas del campo. En este sentido, comprender el pensamiento del profesor permite reconocer al maestro rural como un sujeto activo en la producción de saberes, capaz de mediar entre las políticas educativas y las realidades locales.

La evolución teórica en este campo de estudio ha transitado desde la noción de saberes -entendidas como componentes implícitos y subjetivos - hacia un reconocimiento integral del conocimiento profesional docente. Este se concibe hoy como un corpus complejo que

amalgama lo académico y lo curricular con el saber práctico y las experiencias biográficas del profesorado (Tardif, 2000). Este saber de la experiencia es el conocimiento que el docente construye y legitima a partir de su trayectoria vital y profesional, convirtiéndose en el motor de la práctica pedagógica adaptada y contextualizada.

Para este estudio, comprendemos que el saber adquiere una dimensión particular en el contexto rural, donde se sitúa nuestro objeto de análisis. La escuela rural, atravesada por desafíos como las aulas multigrado, el aislamiento geográfico, la escasez de recursos y la necesidad de integrar la cultura y los saberes propios del territorio, exige que el maestro asuma un rol que desborda lo estrictamente pedagógico, involucrando también dimensiones culturales y sociales.

En este sentido, la efectividad de su práctica depende de su capacidad para adaptarse y resignificar un currículo formal, articular el saber escolar con los conocimientos locales y gestionar la complejidad social y familiar del entorno. Esta perspectiva se vincula con lo planteado por Fandiño et al. (2018), quienes, desde el paradigma del pensamiento del profesor, destacan el papel de los saberes en la configuración de la práctica docente.

Así, en el caso del maestro rural, sus decisiones pedagógicas no solo responden a lineamientos institucionales, sino también a sus concepciones sobre el territorio, la comunidad y el sentido de la educación, lo que hace imprescindible analizar cómo se configura y se pone en práctica este saber en contextos específicos.

Para este apartado creemos importante visibilizar las miradas desde perspectivas de los países interesados en este estudio. La relevancia de esta y un tanto comparativa radica en que, si bien estos países comparten estructuras de desigualdad y un vasto territorio rural, sus respuestas educativas y el estatus del maestro difieren significativamente.

En México, con la aparición de la escuela pública, el Estado asumió la responsabilidad de formar a los maestros en las Escuelas Normales, contratarlos, asignarles plazas y garantizarles un salario, consolidando así la docencia como una profesión de carácter estatal (Civera, 2008). Este proceso se profundizó tras la Revolución Mexicana, momento en el que la educación fue concebida como un pilar fundamental para la construcción de la nación. En ese contexto, las Escuelas Normales, especialmente las rurales, se configuraron como espacios estratégicos no solo para la formación pedagógica, sino también para la difusión de un proyecto cultural, político y social orientado a la integración nacional (Civera, 2011; Padilla, 2009).

La fuerte tradición de las escuelas normales rurales, con sus historias culturales y organizativas, ha vinculado la figura del maestro rural a un proyecto de identidad nacional y, simultáneamente, a diversas luchas sociales. En estos espacios, el saber pedagógico no ha sido neutro: en algunos momentos ha estado alineado con los intereses del Estado, mientras que en otros ha adquirido un carácter crítico y transformador, profundamente ligado a las demandas de justicia social en el campo.

De este modo, la formación de los maestros de primaria rural en México ha estado depositada, desde que se instituyó como profesión de Estado a principios del siglo XX, en las Escuelas Normales, las cuales han operado como instituciones clave en la producción de un magisterio que no sólo enseña contenidos, sino que también actúa como agente cultural, político y comunitario en los territorios rurales. Esta centralidad institucional permite comprender por qué la docencia rural en México trasciende lo pedagógico y se inscribe en procesos más amplios de construcción social y disputa por el sentido de la educación.

A diferencia del caso mexicano, en Colombia esta centralidad institucional no se replica de la misma manera. Si bien las Escuelas Normales Superiores (ENS) colombianas han sido

históricamente los bastiones de la formación docente en los contextos regionales, las políticas educativas de las últimas décadas han fragmentado este monopolio formativo al desplazar la preparación de los maestros de infancia hacia las facultades de educación universitarias, principalmente de corte urbano.

Asimismo, mientras que en México el normalismo rural se instituyó con una fuerte carga político-comunitaria de transformación social ligada al territorio, en Colombia el perfil del docente rural ha experimentado un proceso de tecnificación e instrumentalización promovido por el Ministerio de Educación Nacional. Esto ha provocado que el rol del maestro en las veredas colombianas se debata constantemente entre la resistencia por mantener su carácter de agente cultural y la presión institucional por convertirse en un ejecutor administrativo de competencias estandarizadas.

A pesar de que países como México pregonan una educación de equidad e igualdad atendiendo a los más vulnerables en “zonas marginales, rurales, a grupos étnicos y con necesidades educativas especiales (deficiencia)”, la realidad impone una de “una social con los niños por la violencia, la migración. La pobreza y la inequidad” (UNAE & UPN, 2021, p. 470).

Específicamente, en México, la Secretaría de Educación Pública aborda esta diversidad con un modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la educación preescolar indígena, exigiendo una formación especializada para sus maestros.

Esta exigencia curricular busca superar la tradición asimilacionista y de castellanización forzada del siglo XX, transformando el aula en un espacio donde las lenguas originarias y los saberes locales se reconozcan como matrices de conocimiento válidas para la primera infancia.

En Brasil, la "Educação do Campo" representa un hito crucial que superó las visiones asistencialistas en la antigua "educación rural", consolidándose como un marco político y pedagógico fundamental. Este quiebre epistémico implicó dejar de concebir al sujeto campesino desde la carencia o como un receptor pasivo de caridad urbana. En su lugar, la propuesta reconoce al territorio rural como un espacio vivo de producción intelectual y sitúa a las comunidades organizadas como protagonistas legítimas de su propio proyecto pedagógico.

Este movimiento surge como una conquista social, impulsada por la propia gente del campo, en respuesta a un sistema educativo que históricamente ignoró sus necesidades. Las inconformidades de los habitantes del territorio rural van en contra de las condiciones precarias de la escuela, insatisfechos con la desconexión curricular con sus proyectos de vida y la cultura social, la desvalorización de los maestros rurales, la imposición de la idea de que para estudiar y progresar es necesario migrar a la ciudad.

El estudio del fenómeno educativo en Brasil requiere un análisis que aborde la educação do campo como el “vector pedagógico de los educadores en el ejercicio de saberes territoriales y prácticas del desarrollo local en Brasil, especialmente del contexto histórico y regulatorio que impacta en el *modus operandi* de la educación en escuelas *ribeirinhas*, el cual denominamos educación *ribeirinha*” (Lozano y Malagón, 2022, p. 111).

Por otra parte, durante el proceso de implementación de la primera parte del PER, el docente es concebido como un agente vital para el desarrollo de las propuestas educativas, sirviendo de puente entre la escuela y la comunidad “el papel determinante que tiene la relación con la comunidad circundante en el reconocimiento y aceptación que pueda tener un maestro rural, y, por ende, en el lugar de la escuela en la vida de una vereda o corregimiento” (Zamora, 2012, p. 20). Sin embargo, los avances respecto a la dignificación de la labor fueron

mínimos, entre ellos: En Colombia, el Decreto 3020 de 2002, “por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones”, donde se establecen diferencias entre la relación técnica de estudiantes para la zona urbana y la zona rural, y el Decreto 1171 de 2004, “por el cual se reglamenta el inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso”.

No obstante, dicha normatividad no generó las condiciones salariales esperadas, las oportunidades de formación necesarias para enfrentar los retos de los territorios rurales y el posicionamiento de la labor docente en las zonas rurales dentro de la lógica del sector educativo. citado por (Parra et al., 2018). La relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser (Montoya, et al, 2022).

Está circularidad histórica y políticas cruciales, ya que determinan sobre las condiciones materiales de la escuela rural, sino también las políticas educativas que editan qué saberes escolares deben enseñarse y cómo se valora el rol del maestro bajo esta lógica es una declaración gramatical que inscribe la educación rural en el seno de la lucha social y la definición territorial en América Latina. Esta expansión conceptual implica comprender que el territorio no es un escenario pasivo donde ocurrió la enseñanza, sino una tentativa que produce conocimiento al adoptar la gramática del MST.

2.3 El saber escolar

El estudio de la educación y de la pedagogía es un campo de alta complejidad, cuyas fronteras teóricas y prácticas se encuentran en constante reconfiguración. En el marco de la

exploración teórica sobre los saberes escolares del maestro rural, es necesario establecer primero la distinción conceptual entre el saber pedagógico y saber escolar, diferenciación que constituye la llave para comprender las dinámicas internas de la escuela y la transformación de sus actores.

Posteriormente, se analiza la configuración de este último saber en el maestro y su vínculo con la ruralidad, posicionando al maestro como un intelectual de su propia práctica. Así, se reconoce al educador como un creador de conocimiento escolar que, a través de su experiencia pedagógica e interacción con el territorio, construye saberes escolares.

2.3.1 El saber pedagógico y el saber escolar

Uno de los aspectos que requiere especial atención es lo relacionado con la diferencia conceptual entre el saber pedagógico y el saber escolar. Aunque en apariencia podrían considerarse equivalentes, en realidad responden a fundamentos, propósitos y dinámicas propias que permiten comprender de manera más profunda la escuela y los temas asociados a ella en la actualidad. Por ello, es menester traer a colación lo planteado por Álvarez (2015), en el que menciona lo siguiente:

Es el modo como la pedagogía adquiere su existencia en nuestro contexto histórico.

Es un saber, no una ciencia. Va mucho más allá de la escuela, pues tiene relación con la práctica en la que se constituye, y ésta pasa por múltiples escenarios discursivos y no discursivos. En la actualidad podríamos decir que el saber pedagógico se ha descentrado más que nunca de la escuela, pues está relacionado con modos de subjetivación que gobiernan los medios de comunicación y el modo de producción posfordista⁷ (p. 24)

⁷ Se define por la flexibilidad, la especialización, el uso de nuevas tecnologías y la producción a menor escala.

Lo que Álvarez (2015) pone en evidencia es que la pedagogía no puede entenderse únicamente como un conjunto de teorías sobre la enseñanza, sino como un saber que se configura históricamente en prácticas y discursos que atraviesan distintos espacios sociales. El saber pedagógico se ha distanciado de la escuela, ampliándose a campos que no solo compete lo educativo, sino también lo social, económico y político. Esta descentralización del saber pedagógico nos lleva a repensar el lugar de la escuela, ya no como el único escenario donde se produce conocimiento educativo, sino como un espacio particular donde se configuran otros modos de saber, en este caso, los saberes escolares.

Cuando hablamos de saber escolar, nos referimos al conjunto de conocimientos, prácticas, relaciones, reflexiones y significados que se producen y circulan dentro de la escuela, contruidos en la interacción entre maestros, estudiantes y la comunidad. Este saber, más que transmitirse, se configura como aquello que puede decirse y hacerse visible en la escuela, en enunciados, objetos, sujetos y conceptos que lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (Álvarez, 2015). Es así como por medio de las prácticas metodológicas, discursivas y teóricas del maestro, el saber escolar se posiciona en la cotidianidad del aula y en las dinámicas institucionales que le otorgan sentido y propiedad.

Surge entonces la necesidad de hablar de lo propio de la escuela y de aquello que sucede en su interior, es decir, de lo propiamente escolar; el currículum, las disciplinas, los sujetos, la enseñanza, el aprendizaje, que en su conjunto configuran la cultura escolar. Como toda cultura, esta posee un saber que le es inherente, construido a partir de las prácticas, las relaciones y los significados que en ella se producen. Adentrarse en las particularidades de esta cultura implica reconocer las múltiples dimensiones que conforman la vida escolar y los sentidos que emergen en su cotidianidad, donde “hay complejos rituales de relaciones

personales, tradiciones, costumbres y normas que conforman un código moral ” (Esther, 2025. P. 286). Entre esas complejidades y particularidades, esta investigación centra su atención en dos cuestiones, la escuela de la ruralidad y el saber escolar del maestro.

Comprender el saber escolar supone reconocer los modos en que se construye y se manifiesta dentro de la escuela rural. Según Marín (2015), citado por Marín y Parra (2017), estos saberes pueden abordarse desde dos perspectivas: los saberes enseñados y los saberes producidos en el acto de la enseñanza.

El primer grupo reúne dos perspectivas: por un lado, estudios apoyados en la tradición crítica, los estudios culturales y poscoloniales, que confirman el carácter arbitrario de los contenidos escolares y su apartamiento de saberes locales y la experiencia de vida; por otro lado, se ubican trabajos de corte histórico realizados con base en aportes de la historia cultural y la sociología crítica de la educación, en los que se describe la constitución y circulación de saberes escolares, que han sido significativos.

El segundo grupo corresponde a saberes producidos a partir de la práctica de los maestros en el escenario escolar. En estos también se diferencian dos tipos de reflexiones, por una parte, aquellas vinculadas con los saberes enseñados, que se preguntan por asuntos como el lugar del maestro, su posición ética en la selección de contenidos, entre otros y por otra parte, bajo la denominación de pensamiento del profesor, se ubican las elaboraciones del maestro sobre su práctica profesional, lo que en cierta medida le confiere la condición de intelectual que produce e interviene en la circulación de saberes en la escuela (Marín (2015), citado por Marín y Parra (2017).

En este sentido, las perspectivas que propone Marín (2015), nos permiten comprender que el saber escolar no es un simple reflejo del currículum oficial, no es subordinado de éste, sino que se estructura a partir de otras apuestas que están al margen en la cultura escolar. Esto ha

sido resultado de múltiples interacciones y reflexiones entre los conocimientos institucionales y aquellos que el maestro produce en su práctica discursiva cotidiana.

De este modo, resulta fundamental adentrarse en el pensamiento y los saberes escolares del maestro rural, en su quehacer y en las reflexiones que se teje en su práctica, en esa interacción con el territorio y su comunidad, pues si bien este no es el único referente, si constituye un eje central en la construcción, transmisión y resignificación de los saberes que circulan en la cotidianidad de la escuela rural. Como señala Foucault (1970), es en esa práctica donde el sujeto puede “tomar posición y hablar de los objetos de que tratan en su discurso” (p.307)

Es a través del discurso del saber del maestro que es posible comprender, interpretar y generar nuevos sentidos sobre lo que ocurre en la escuela rural. Son ellos quienes, desde su práctica, son capaces de actuar, pensar, proponer y enseñar, de definir el cómo lo hacen y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber escolar (Álvarez, 2015). Con ello, es preciso señalar que el saber escolar se construye tanto desde los acercamientos conceptuales que emergen en la academia como desde la experiencia vivida en el territorio y en la comunidad escolar.

En la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Todo saber escolar se encuentra inmerso en relaciones de poder, de saber y de construcción del sujeto, una triada que, siguiendo a Álvarez (2015), configura prácticas concretas en el aula, expresadas en los discursos que nos forman, nos nombran y nos otorgan existencia como individuos y como culturas. Esta triada no opera en abstracto, en la escuela rural, se manifiesta en la tensión permanente entre lo que el currículum nacional exige y lo que el territorio demanda, entre los saberes que el Estado valida y aquellos que la comunidad produce y vive.

Cuando el Estado impone contenidos ajenos a la vida del campo, ejerce un poder que invisibiliza el saber campesino, el maestro rural, al habitar el territorio, actúa como un mediador de este poder. Su práctica se vuelve política cuando decide qué contenidos "priorizar" para que tengan sentido en la cotidianidad de sus estudiantes, convirtiendo el aula de resistencia.

Frente a esta visión, como señala Vargas Amaya (2016), la experiencia pedagógica debe entenderse como una construcción histórico y cultural de los colectivos educativos, que nace no de un manual, sino de la praxis, la iniciativa de poner en marcha ideas que transforman la condición subjetiva del docente. De este modo, el maestro deja proveer servicios para comenzar a producir realidades que conecta la escuela con su nicho cultural y social.

Es precisamente en esta tensión donde cobra relevancia el saber escolar del maestro rural como objeto de esta investigación. Pues si el saber escolar no reduce al currículum oficial, como señala Marín (2015) y Álvarez (2015), sino que se configura en la práctica discursiva cotidiana del maestro, entonces comprender ese saber exige adentrarse en el pensamiento del profesor, en su experiencia y en su relación con el territorio. Es desde allí, donde el siguiente apartado aborda una dimensión que no puede separarse del saber escolar, el saber de la experiencia.

2.3.2 ¿El saber escolar del maestro?

El apartado anterior permitió comprender que el saber escolar se configura en la escuela como un campo propio, atravesado por prácticas, discursos y relaciones que le otorgan sentido (Álvarez, 2015). Este saber constituye la base para el maestro, ya que al salir de la academia trae consigo saberes del currículum, la didáctica y otras cuestiones escolares, que le permiten situarse en la escuela. Sin embargo, cuando el maestro llega al territorio rural, ese saber escolar no desaparece, sino que se encuentra con una realidad que lo obliga a expandirse.

El docente se enfrenta a saberes del contexto que la formación superior no le proporcionó -habitualmente diseñada desde y para una perspectiva homogeneizante urbana- y es en ese encuentro donde el saber escolar comienza a reconfigurarse y enriquecerse. Surge así la necesidad de aproximarse a otra dimensión de conocimiento, el saber de la experiencia. Para el educador, la formación inicial y permanente no ocurre en el aislamiento del aula tradicional, sino en la capacidad de dejarse interpelar por los saberes de la comunidad, reconociendo que los espacios de vida comunitarios constituyen matrices pedagógicas esenciales para una enseñanza emancipatoria (Santos, 2019).

En este trabajo de grado, consideramos que hablar únicamente de saber escolar desdibuja la acción participativa y el proceso de inmersión que realiza el maestro al entrar a la ruralidad. Ambos tipos de saberes, el saber escolar y de la experiencia, se complementan y se nutren para construir y transformar la práctica educativa del maestro rural y, con ella, la escuela misma. Siendo un proceso que se consolida por medio de encuentros, diálogos horizontales y un acercamiento genuino a las cosmovisiones, prácticas y creencias locales. Es precisamente en este encuentro con el otro donde el docente construye experiencias, saberes y sentidos situados dentro del contexto.

Al llegar al territorio, el maestro se encuentra con saberes que no le son propios a la escuela tradicional, pero que son esenciales para comprender al sujeto rural y su contexto. Siguiendo a Álvarez (2015), el saber no es un objeto inerte, sino que está inmerso en relaciones de poder que determinan qué conocimientos son válidos. Cuando el maestro permite que los saberes del territorio dialoguen con los saberes escolares, la verdadera transformación ocurre cuando el docente permite que las realidades, memorias y prácticas del territorio configuren y enriquezcan ese saber escolar en el día a día.

Es precisamente en este punto donde cobra relevancia la segunda perspectiva propuesta por Marín (2015), citado por Marín y Parra (2017), aquella que se ocupa de los saberes producidos a partir de la práctica del maestro en el escenario escolar.

Bajo la perspectiva del pensamiento del profesor, este reconoce las elaboraciones que el maestro construye sobre su práctica profesional, lo que confiere la condición de intelectual que produce e intervienen en la circulación de saberes en la escuela. Por ello, no se busca describir los contenidos que el maestro rural enseña, sino adentrarse en su pensamiento, en las reflexiones que teje desde su práctica y en los saberes que construye al habitar el territorio. Es desde allí donde el saber de la experiencia emerge como elemento clave.

La experiencia pedagógica se convierte entonces, en lo que Vargas Amaya (2016) define como una construcción histórico-cultural de los colectivos educativos, no es un acto individual, sino un proceso relacional que nace de la praxis. La entrada a la ruralidad obliga al maestro a una suerte de iniciación donde el aprendizaje es mutuo y donde el saber que emerge ya no es puramente escolar, sino un saber nacido de la vida misma.

En este sentido, Tardif (2000) citado por García (2019) entiende al saber cómo algo que surge a partir de la experiencia, vinculado a la historia personal de un sujeto, inmerso en un contexto social, y que sólo se moviliza y actualiza ante ciertas circunstancias (p. 34). La movilización del maestro, parte del interés por reconocer las necesidades que se encuentran dentro del territorio y así mismo de las características esenciales que en este habitan.

El saber de la experiencia permite que el docente no vea al campesino o al indígena como un objeto de estudio, sino como un sujeto con una cosmovisión válida. Este proceso configura un tránsito donde el maestro, al dejarse permear por las prácticas y creencias comunitarias, empieza a producir un conocimiento que desborda lo puramente institucional para convertirse en un saber nacido de la vida misma.

En palabras de Contreras (2013), el saber de la experiencia posee una naturaleza intrínsecamente paradójica: "A la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación" (p. 129). Esta definición es clave para nuestra investigación, pues sitúa al maestro rural en una tensión constante entre su trayectoria acumulada y la incertidumbre que impone el territorio. No se trata de un conocimiento estático o puramente técnico, sino de una sabiduría que se reconstruye en cada encuentro con la comunidad, la tierra y la escuela.

A través de ella, se evidencia cómo la inmersión en las vivencias territoriales transforma al educador en un sujeto capaz de reflexionar críticamente sobre su propia praxis; un ejercicio que renueva de forma constante los marcos conceptuales y los saberes que movilizará en el aula. Al fin y al cabo, es la potencia de la vivencia situada, y no la mera repetición instrumental, la que permite la emergencia de nuevos conocimientos escolares. Se permea de una serie de experiencias territoriales que lo transforman en un ser capaz de reflexionar acerca de lo que ha hecho, renovando cada vez más, los pensamientos, y saberes que llevará al aula. Si no las vivencia, ¿cómo llevará nuevos conocimientos al aula?

Bajo este enfoque, la discusión se centra en la producción de conocimiento del maestro, especialmente aquel que se deriva de su práctica situada, su reflexividad y su vivencia cotidiana. Es en este horizonte epistemológico donde se enmarca la categoría de saber de la docencia, entendida no como una técnica de transmisión, sino como un conjunto de saberes plurales y estratégicos que el educador moviliza y reconstruye en su ejercicio profesional (Pimenta, 2012; Tardif, 2012).

Este saber, construido por el profesor a lo largo de su carrera y su vida, es intrínseco a su práctica social y profesional, no se limita a los contenidos académicos formales, sino que

surge de la reflexión crítica y de la adaptación a las condiciones del territorio, incluyendo el abandono, la soledad y las carencias que con frecuencia caracterizan a la escuela rural.

Finalmente, el saber escolar se convierte en un patrimonio pedagógico que el maestro debe defender frente a la estandarización impuesta por organismos internacionales (como la OCDE). Esta disputa por el sentido de la escuela recupera la tesis de Paulo Freire (1970) al sostener que la educación nunca es un acto neutral: inevitablemente, o se educa para la domesticación y el desarraigo cultural de las infancias, o se educa para la libertad y la concienciación territorial. Al asumirse como un sujeto político, el educador rural subvierte los marcos que pretenden reducir el saber escolar a una mera mercancía evaluable, transformándolo en el resultado vivo de una "pátria livre, operária e camponesa" que se construye en el aula, donde la vida y su valor son el principal objeto de estudio.

Capítulo III. Metodología

En el siguiente apartado se presenta el diseño metodológico que orientó el estudio de la monografía, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, además, de dar respuesta a la pregunta problema. Es por ello que se desarrolla la conceptualización desde la investigación cualitativa con un énfasis comparativo. Con el propósito de dar cuenta de las aproximaciones realizadas a los saberes escolares del maestro rural de educación, en territorios de tres países latinoamericanos: Brasil, Colombia y México.

3.1 Investigación cualitativa

Todo proceso investigativo sin importar el enfoque epistemológico desde el cual se desarrolle, implica acercarse a la realidad para comprender, describir y explicar. Investigar supone formular preguntas, seleccionar métodos adecuados, analizar información y construir conocimiento que permita comprender los fenómenos humanos, sociales o naturales. De este modo, para el ejercicio investigativo es necesario abordar y conocer los fundamentos

metodológicos que guiarán nuestra investigación. En este sentido, la investigación cualitativa orienta el estudio detallado de actividades, relaciones, experiencias o materiales presentes en un contexto determinado. Según Verá (2015), este enfoque busca analizar en profundidad un fenómeno o situación particular, explorando los significados y dinámicas que lo constituyen. Dando la posibilidad de ampliar la comprensión y realizar un análisis profundo y comparativo acerca de los maestros(as) y la educación rural en los diversos territorios.

Hernández Sampieri y Mendoza (2018) explican que la base conceptual del enfoque cualitativo se relaciona con los aportes de Max Weber (1880), quien introdujo el término “Verstehen”, cuyo significado es “comprender”. Para Weber, comprender un fenómeno social implica no sólo atender la descripción externa, sino también a los significados subjetivos del pensamiento y los saberes que los actores le atribuyen al contexto donde ocurren los hechos. Es así, que la investigación cualitativa otorga gran relevancia a la interpretación contextualizada y a la comprensión profunda del sentido de las acciones humanas.

Desde otra perspectiva, autores como Kirk y Miller (1986) citados por Valles (1999) han señalado que la investigación cualitativa constituye un proceso empírico situado socialmente y con una historia propia que no debe entenderse simplemente como aquello que no es cuantitativo, sino como un enfoque con fundamentos teóricos y metodológicos específicos orientados a explorar fenómenos desde su complejidad y singularidad. Siendo un enfoque, que por sí mismo da los cimientos para conocer los procesos sociales individuales o colectivos, necesarios para entender las condiciones propias de cada contexto.

Este enfoque permite conocer e interpretar el mundo que nos rodea, o al menos aproximarse a ello, analizando los fenómenos que se presentan en ámbitos diversos, ya sean sociales, culturales o incluso vinculados con la naturaleza (Valles, 1999). La flexibilidad metodológica facilita que el investigador participe activamente en la observación del

fenómeno, involucrándose en el contexto y comprendiendo la perspectiva de los actores dentro del campo de estudio.

Por su parte, las investigaciones cuantitativas aportan información valiosa mediante la medición de variables y el análisis de las relaciones que se establecen entre ellas. Este enfoque permite identificar patrones, tendencias y comparaciones, lo que contribuye a generar conclusiones basadas en datos verificables. Además, resulta especialmente útil para comprender cómo responden las personas ante distintos procedimientos o influencias socioculturales, ya sean experimentales o no (Piñero, et al. 2019). Por lo tanto, este estudio se guía por la investigación cualitativa, la cual permite, según los diferentes autores, aproximarse a la comprensión de los contextos socioculturales, a nivel tanto individual como colectivo.

Por ello, la investigación se fundamenta en la hermenéutica como método de análisis, entendida como la disciplina de la comprensión e interpretación de textos (Palmer 1969 citado por Quintana, L. Hermida, J., 2019). Para su aplicación, se usa el análisis documental y el enfoque comparativo. Bajo este enfoque, el estudio no se establece en la mera descripción de las entrevistas, sino que se busca darles sentido a los discursos docentes y las mallas curriculares, permitiendo una interpretación situada en la realidad de los maestros(as) rurales.

Finalmente, para abordar la complejidad de esta realidad, se establecen tres niveles de análisis: un nivel macro que abarca los contextos nacionales e internacionales a nivel educativo, un nivel meso referido a los espacios de trabajo, los saberes escolares y las experiencias territoriales de los maestros y un nivel micro social que se centra en la vida cotidiana y en las experiencias personales que revelan miradas críticas sobre la educación en los territorios (Muñiz et al., 2015). En conjunto, estos niveles permiten dar cuenta de la densidad de las vivencias docentes y la forma en que estas configuran la comprensión de la

educación en los distintos contextos rurales de nuestra región, situando al relato como puente entre lo individual y lo social.

3.1.2 Método comparativo

El método comparativo, ampliamente utilizado en las ciencias sociales y en la investigación educativa, permite contrastar realidades, identificar patrones, reconocer diferencias estructurales y comprender factores que intervienen en determinados fenómenos. Su propósito trasciende la descripción, ya que busca explicar cómo y por qué las características de distintos contextos se asemejan o se diferencian. En este estudio, el interés se centra en establecer una comparativa sobre la realidad de los docentes en contextos rurales de Brasil, Colombia y México.

Para sustentar esta elección, retomamos la postura de Smelser (1967), citado por Piovani y Krawczyk (2017), quien concibe la comparación como un mecanismo empírico de control de hipótesis que se distingue de los métodos experimentales y estadísticos al construirse como una estrategia analítica rigurosa para validar interpretaciones en contextos educativos complejos.

Como señalan Sartori y Morlino (1984), aunque la comparación es prácticamente inevitable en cualquier investigación, existen estudios donde el objetivo es la contrastación sistemática de unidades analíticas. Esto exige que el diseño de investigación se configure íntegramente en torno a ella, orientado desde los referentes teóricos hasta los instrumentos técnicos que permiten su operación.

Bajo esta premisa, el estudio se inscribe en una perspectiva *cross-national*, la cual, según Kohn (1987) citado por Piovani y Krawczyk (2017), utiliza relatos comparables de dos o más naciones para evaluar generalidades sobre cómo las estructuras sociales impactan en los sujetos. Adoptamos el enfoque donde la nación - sin ser el foco principal - hace parte del

contexto de estudios (Piovani y Krawczyk, 2017), lo que nos permite observar con rigurosidad las coincidencias y diferencias entre parte de las realidades de los territorios rurales. Esta aproximación no solo facilita la identificación de problemas comunes, sino que revela las particularidades de cada país en cuanto al ejercicio profesional y los saberes escolares, contribuyendo a ampliar la comprensión de las prácticas que conforman este campo.

Es pertinente precisar que el uso del método comparativo en este trabajo no pretende la ejecución de un estudio de caso exhaustivo ni una comparación simétrica de sistemas nacionales con alcances que desbordan las capacidades y tiempos de la presente investigación. Su función es, esencialmente, la de un dispositivo analítico y una aproximación situada dentro del marco teórico y metodológico. Dado que el estudio se nutre de un número mínimo de testimonios, se recurre a la comparación no para generalizar, sino para sustentar las tensiones y puntos de fuga que la educación rural presenta en distintos territorios a partir de las voces de sus protagonistas.

Al contrastar realidades en distintos territorios, se busca identificar regularidades y singularidades que permitan robustecer el planteamiento del problema y la justificación. De este modo, la ambición del trabajo se canaliza hacia la construcción de una base prospectiva, donde los hallazgos sirvan como insumo para futuros procesos educativos, sin pretender el agotamiento empírico de cada contexto regional.

3.2 Técnica de la investigación

Las técnicas, por su lado, constituyen un conjunto de herramientas procesuales que facilitan el acceso a los pensamientos, conocimientos y significados de los sujetos, permitiendo analizar, conocer y comprender en profundidad el objeto de estudio. Estas técnicas orientan el proceso investigativo al ofrecer medios sistemáticos para la recolección y

organización de la información, de modo que permiten dar respuesta al problema de investigación planteado. En consecuencia, la técnica seleccionada para dar continuidad al desarrollo de la investigación corresponde a la entrevista, por considerarse un medio adecuado para profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes.

3.3.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada constituyó el instrumento más potente para este estudio, ya que se define como un canal fundamental para el entendimiento de la conciencia y la realidad social (Babativa, et al., 2024) al ser un procedimiento que permite conocer actitudes, juicios y percepciones, trasciende la mera recolección de datos para centrarse en la construcción de significados subjetivos.

Este formato favorece la naturalidad de la conversación, lo cual es crucial para acceder al saber escolar que se construye en el contexto particular de la escuela rural. Según Babativa, et al. (2024) la entrevista permite que el actor social manifieste “su mundo y su vida” facilitando una articulación dialéctica entre la profundidad cualitativa y la direccionalidad temática necesaria para los objetivos de este trabajo, a través de este instrumento se busca obtener narrativas detalladas que ilustren las prácticas, los desafíos, las estrategias didácticas, la comprensión que los maestros rurales tienen de su rol y de la educación en su entorno específico.

En este proceso, el guion se organiza en dimensiones secuenciales para garantizar un orden operacional eficiente (Babativa, et al., 2024). Estas dimensiones incluyen la trayectoria profesional, la relación con la comunidad, la adaptación curricular, los desafíos del territorio y las percepciones sobre la cultura escolar rural, asegurando que las preguntas detonantes movilicen los pensamientos, emociones y saberes del docente de manera fluida.

Es fundamental que el entrevistador mantenga el rol de escucha y receptiva, la directriz de no interrumpir el relato no es sólo una norma de cortesía, sino un requisito metodológico para asegurar la coherencia interna y la autenticidad de la narrativa del docente. Al permitir que el relato fluya hasta que la persona declare haber concluido, se garantiza que la voz del maestro no sea moldeada o sesgada por las expectativas del investigador. Este respeto por el tiempo y el ritmo de la narrativa facilita la emergencia de datos emergentes no previstos en el guion inicial, enriqueciendo sustancialmente el análisis de las categorías.

A continuación, enunciamos los ejes temáticos del guion de la entrevista semiestructurada, ya que actúan como la brújula de la investigación:

- Trayectoria profesional: Esta será una reconstrucción de la historia laboral, desde la elección de la carrera, hasta la llegada de la escuela rural.
- Motivaciones del saber situado y profesión docente: Aquí la exploración de los motivos de permanencia y las fuentes, satisfacción o frustración que consolidan en su identidad profesional.
- Saber de la experiencia y desafíos del maestro rural: Las narrativas sobre los problemas complejos, como lo son, el multigrado, los recursos limitados y el aislamiento y el saber práctico la experiencia permite su resolución.
- Saber escolar y aprendizajes en la formación docente: Contraste entre la formación inicial continúa, recibida y las necesidades reales del contexto rural, generando reflexiones críticas sobre la pertinencia de los programas formativos.
- Políticas educativas: La relación entre lo impositivo y la educación rural, discusión sobre cómo las normativas, currículos y evaluaciones nacionales, es decir, como lo impositivo dialoga, colisiona o se adapta a la realidad contextualizada de la escuela rural.

Dicho encuentro permite la reconstrucción de una línea de vida donde el entrevistado resalta los acontecimientos que considera fundamentales en su labor como maestro rural. Posteriormente, se da paso a un segundo momento basado en preguntas semiestructuradas que propicien una reflexión analítica más profunda sobre las experiencias, los saberes y las prácticas escolares identificadas. De este modo, al respetar el ritmo de la narrativa, se asegura la autenticidad del testimonio y se favorece la emergencia de datos valiosos que enriquecen el análisis de la educación rural.

3.3.2 Análisis documental y de contenido

El análisis documental de corte cualitativo es un instrumento de investigación que implica el examen sistemático e interpretativo de textos establecidos, que contribuye a la evidencia sobre el fenómeno investigado, los factores contextuales y las tendencias históricas (López, Sandoval. s.f). Esta técnica busca comprender los significados, intencionalidades y estructuras simbólicas, presentes en el texto.

En este sentido, para la presente investigación se emplea el análisis documental aplicado a los planes curriculares de programas de Licenciatura en Educación Infantil, Básica Primaria o afines, en instituciones de Educación Superior (IES) de Bogotá (Colombia) Tuxtla Gutiérrez y Ciudad de México (México) y Bahía y Pernambuco (Brasil). El estudio se propone examinar la configuración de la educación rural dentro de las propuestas formativas de los futuros maestros, identificando si la ruralidad constituye un eje transversal en el currículum o si, por el contrario, permanece como una categoría marginal o invisibilizada. A través de este análisis, se busca problematizar las tensiones de la formación de los maestros con relación a la formación urbana y las realidades de los territorios en los tres contextos.

Los planes curriculares de las universidades fueron tomados de su sitio web oficial. De este modo, se accedió a los planes curriculares, el perfil del egresado y las apuestas educativas que se realizan en los programas de las universidades analizadas.

Para ello fue importante que, dentro de la estructura de sus planes, la enunciación acerca de lo rural fuera presente, que dieran cuenta de la relación la educación rural en seminarios y prácticas, los que no tenían era un punto clave para ser analizado, porque ponen en cuestión lo que se evidencia dentro del territorio.

3.4 Sujetos de la investigación: participantes y contexto

La investigación se centra en las voces de los y las maestras que habitan y significan la ruralidad en Colombia, Brasil y México. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes de educación inicial y básica primaria que se desempeñan en diversos territorios del país. Como criterio de selección, los participantes deben contar con al menos un año de experiencia en contextos rurales, lo que permite reconocer en sus relatos un saber acumulado en la enseñanza, el trabajo comunitario y la adaptación pedagógica frente a las condiciones propias de estos contextos.

Asimismo, se requirió que los docentes cuenten con formación profesional en áreas relacionadas con la docencia. Este grupo incluye licenciados en educación infantil, básica primaria, ciencias naturales o egresados de escuelas normales superiores y otras disciplinas afines al campo educativo. Este criterio garantiza que los participantes posean fundamentos pedagógicos sólidos y una cercanía con las teorías y prácticas que se discuten en el ámbito académico y escolar.

De igual manera, se consideró pertinente que los docentes entrevistados trabajaran con niños y niñas en edades entre 1 y 11 años. Este rango, que abarca desde la educación inicial

hasta el final de la básica primaria, permite obtener una mirada amplia sobre las particularidades del acompañamiento docente en estas etapas cruciales del desarrollo.

En cuanto a la selección de las universidades de los tres contextos nacionales, se establecieron los siguientes criterios. Se priorizaron las instituciones oficiales y privadas que contarán con facultades de educación y programas orientados a la enseñanza de primera infancia, así como también lo relacionado con la pedagogía. Un factor determinante fue la relevancia académica de las instituciones donde se llevó a cabo el intercambio académico, lo que facilitó el diálogo y el análisis comparativo.

Finalmente, la elección también consideró la incidencia de la ruralidad dentro de los planes de estudio y la duración de las carreras. Estos elementos permiten contrastar cómo cada institución aborda la formación docente para el campo, asegurando una comprensión completa de la relación entre el currículum universitario y la realidad de la escuela rural en Brasil, Colombia y México.

3.4.1 Caracterización de los docentes participantes y de los contextos territoriales en estudio

La caracterización se sustenta en la experiencia de seis docentes rurales en ejercicio, cuyas trayectorias representan la diversidad educativa de Colombia, México y Brasil. A través del diálogo estructurado en quince interrogantes, se recuperaron las voces de estos participantes, permitiendo un análisis comparativo de la labor educativa en diversos puntos de América Latina. En términos generales, las trayectorias profesionales de estos maestros se sitúan en una etapa de inserción profesional, con un tiempo de servicio que oscila entre uno y nueve años de servicio en diferentes comunidades rurales de los territorios donde habitan.

3.4.1.1 Maestros rurales de México

En el caso específico de México, la población de los docentes de este estudio se ubican en el estado de Chiapas, específicamente en el municipio de Pijijiapan. Esta demarcación se localiza en la región del Istmo-costa, al sur del país. El municipio se caracteriza por tener una gran dispersión geográfica, contando con un aproximado de 763 comunidades rurales o rancherías (INEGI, 2009).

Estos asentamientos son pilares del sostenimiento económico local, integrándose a la cabecera municipal mediante actividades como la agricultura, la gastronomía, la pesca y la ganadería. Sus realidades, aunque geográficamente cercanas, presentan diferencias en cuanto al acceso, la distancia y conectividad, evidenciándose de la siguiente manera

Ilustración 1. Mapa político de México. Ubicación de Pijijiapan, Chiapas.



Tomado de: Donde esta Pijijiapan. Admin, & Admin. (2022, 29 enero)

Maestro México 1 (MM1)⁸: Se desempeña en la comunidad de Villahermosa (Ver ilustración 1), situada a una hora de la cabecera municipal. Labora como maestro unitario en la escuela que se encuentra situada dentro de la misma comunidad, cuyo nombre hace referencia a esta. Enseña de manera simultánea a tres grados de preescolar (1°, 2°, y 3° grado), en donde

⁸ En anexos 1, corresponde a los relatos de los sujetos MM (maestros de México)

actualmente lidera un grupo multigrado de aproximadamente 12 niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Su perfil profesional es de Licenciado en Pedagogía y se encuentra estudiando una maestría en Educación, lo que aporta una visión académica más amplia de la educación.

Maestro México 2 (MM2): Ejerce su labor en la comunidad y escuela multigrado “Arturo Luna Lugo” (Ver ilustración 1), localizada a tres horas de la cabecera municipal. Se desempeña como docente frente a grupo en modalidad multigrado, teniendo a su cargo la enseñanza integral de todos los niveles de la educación primaria (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grado). Allí lidera un grupo de aproximadamente 15 niños y niñas con edades de 8 y 12 años. Su formación de maestro comunitario se fundamenta en un saber construido desde la experiencia en el territorio, lo que le ha permitido consolidarse como líder formador, capacitando a docentes de diversas comunidades de la región para fortalecer la formación de maestros de la ruralidad.

Ilustración 2. Mapa del Estado de Chiapas, México.



Nota. Ubicación de las comunidades de “Villahermosa” y “Arturo Luna Lugo” ubicadas en el municipio de Pijijiapan. Adaptado de Pshams (s.f.).

Un punto de convergencia fundamental en el contexto mexicano es que ambos maestros están desempeñando su labor con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)⁹. Es la entidad pública adjudicada a la SEP de México, que brinda educación preescolar y básica primaria comunitaria a niños, niñas y adolescentes en zonas rurales marginadas, las cuales se encuentran alejadas de la cabecera municipal. El modelo educativo implementado, “es profundamente humanista, es decir, que el modelo busca desarrollar la capacidad de aprender a aprender con perspectiva constructiva y crítica que busca desarrollar en cada participante del proceso, la capacidad de aprender a aprender mediante el diálogo y la colaboración” en donde los maestros asumen el rol de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) (CONAFE, s. f.). En este sentido, los maestros se convierten en habitantes vivos del territorio, logrando un acercamiento profundo con la comunidad y los niños y niñas.

3.4.1.2 Maestros rurales de Colombia

Respecto al contexto colombiano, los maestros participantes en esta investigación se localizan en departamentos geográficamente distintivos. El primero de ellos, se encuentra ubicado en el municipio de Quinchía en el departamento de Risaralda, situado en el noroccidente de la región Andina. Este municipio se caracteriza por su relieve montañoso y organización territorial compuesta por 79 veredas distribuidas en cuatro corregimientos.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) citado en los informes del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2023), Quinchía posee una población rural de aproximadamente 19.587 habitantes, cifra que representa el 69,86% del total municipal. Esta zona cuenta con un sólido asentamiento indígena y campesino, lo cual evidencia una notable diversidad cultural y organizativa. En términos económicos, las veredas se integran a la dinámica local a través de la actividad agropecuaria, gracias a las

⁹ De ahora en adelante el Consejo Nacional de Fomento Educativo será representado por sus siglas CONAFE.

condiciones climáticas del territorio, esta zona sobresale como un territorio cafetero y como una importante productora de diferentes frutas y otros productos alimenticios.

El segundo de ellos se encuentra ubicado en el departamento de Cundinamarca, la maestra Colombia 2 (MC2) representa la figura del docente que articula la formación académica con la resistencia y el cuidado en territorios de borde urbano-rural. Se encuentra ubicada en la localidad de Usme, en el departamento de Cundinamarca, una zona que se caracteriza por ser la transición entre la ciudad de Bogotá y la ruralidad profunda de la cordillera. Este territorio está marcado por la dispersión poblacional y, en muchos casos, por las huellas del conflicto armado y las dificultades socioeconómicas que afectan el acceso y la permanencia escolar.

Usme es la quinta localidad de Bogotá y se define por su carácter híbrido. Es el punto donde termina la metrópoli y comienza la ruralidad profunda que conecta con el Páramo de Sumapaz. "Usme es una de las localidades con mayor extensión rural de Bogotá (cerca del 86% de su territorio)". Esta condición le otorga una identidad particular, marcada por la presencia de ecosistemas estratégicos y una población que persiste en prácticas agropecuarias a pesar de la presión urbanística" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

El crecimiento de la ciudad hacia el sur ha generado lo que algunos autores llaman "rurbanidad". Según Avellaneda (2014), Usme representa "un escenario de tensiones territoriales donde el modelo de ciudad compacta choca con las formas de vida campesina, obligando a sus habitantes a renegociar constantemente su identidad y su derecho al territorio".

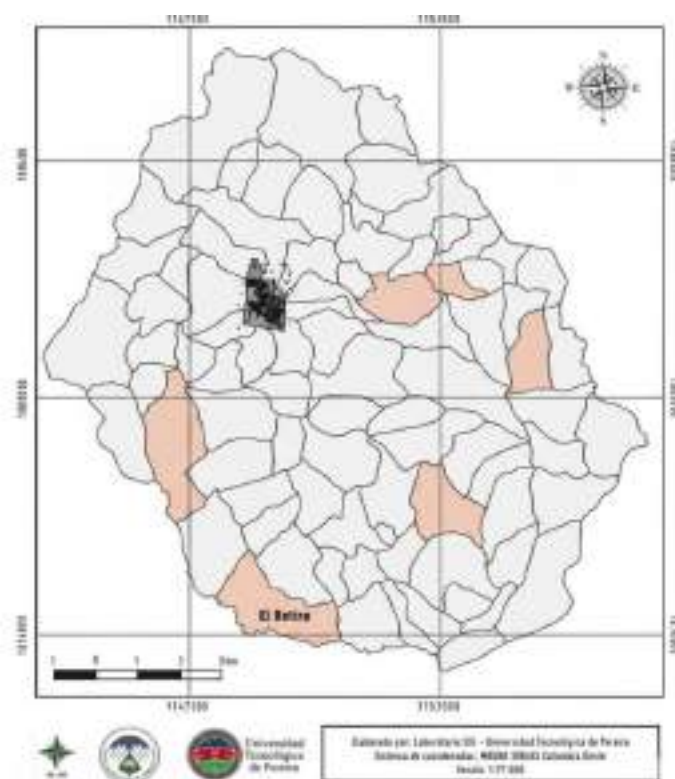
Ilustración 3. Mapa político de Colombia.



Nota: Ubicación geográfica de la vereda El Retiro, Quinchía, Risaralda. Y de Usme, Bogotá D.C. Tomado de: Tomado de Shadowxfox, 2020, Wikipedia.

Maestro Colombia 1 (MC1): Desempeña su labor como docente del sector oficial en la vereda “El Retiro” (Ver ilustración 2), ubicada a treinta minutos de la cabecera municipal. Labora como maestro en una de las sedes de la Institución Educativa Santa Helena, donde tiene a su cargo un aula multigrado bajo el modelo de Escuela Nueva. En este espacio, atiende los niveles de preescolar y los grados de 4º y 5 grado¹⁰, liderando un grupo de aproximadamente 16 niños y niñas con edades entre los 3 y 12 años. Su perfil profesional es de Licenciado en Ciencias Sociales.

Ilustración 4. Mapa político de Quinchía, Risaralda, Colombia.



Nota. Ubicación de la vereda “El Retiro” en Quinchía, Risaralda. Tomado de, (Jaramillo, et al 2020)

¹⁰ Los grados restantes están a cargo de un segundo docente vinculado a la institución.

Maestra Colombia 2 (MC2): Es una maestra que reconoce la importancia de los saberes académicos de la universidad, pero fundamenta su práctica en el saber de la experiencia. Entiende que, al llegar al territorio rural, el docente porta un currículo institucional que muchas veces es ajeno a la realidad local, lo que la obliga a ser una "traductora" de contenidos para que estos tengan pertinencia en la vida de sus estudiantes- Es una maestra con 18 años de trayectoria en el sector oficial, desempeñando la mayor parte de su carrera en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, ubicado en la localidad de Usme. Su vínculo con esta institución trasciende lo laboral para convertirse en una extensión de su biografía, al ser habitante y vecina orgullosa del territorio; esta cercanía física y simbólica le ha permitido consolidar un ejercicio docente de "puertas abiertas", donde la escuela y la comunidad se funden. Durante casi dos décadas, ha transitado por los retos de la educación pública, especializándose en los últimos 10 años en el ciclo de primera infancia (Pre-jardín, Jardín y Transición), periodo en el que fue testigo y protagonista de la expansión de la educación inicial en el Distrito, lo que le ha otorgado una sensibilidad única para comprender los procesos de desarrollo y los lenguajes de los niños y niñas del borde urbano-rural de la capital.

Ilustración 5. Mapa de la localidad de Usme, Bogotá D.C, Colombia.



Nota: Imagen tomada de: Secretaria Distrital de Ambiente. (2018).

3.4.2.3 Maestros de Brasil

Para el presente estudio, los maestros entrevistados se encuentran ubicados en dos estados de Brasil. El primero, se encuentra en el estado de Bahía, un territorio caracterizado por su arraigo a las identidades tradicionales y luchas por la Educacao do campo, entrelazando sus dinámicas cotidianas con la agricultura familiar y la preservación de la memoria colectiva, convirtiendo a la escuela en un espacio de resistencia cultural.

En cuanto al segundo docente participante, reside en el estado de Pernambuco, en el municipio de Afrânio, específicamente en la Comunidad Restante Quilombo del Sítio Boa Vista. Es un territorio que según la Fundación¹¹ Cultural Palmares (2024), posee un estatuto político jurídico y cultural vinculado a la resistencia histórica y la propiedad colectiva de la tierra. La comunidad se integra a la dinámica local mediante la cría de ganado y la agricultura.

De acuerdo con los datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024) y el censo escolar (2012), Afranio presenta una dispersión en su zona rural, donde la educación se imparte bajo las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola. El docente es un mediador entre los contenidos nacionales obligatorios y los saberes ancestrales de la comunidad.

Ilustración 6. Mapa Político de Brasil.



¹¹ Su traducción

Nota: Ubicación geográfica de Salvador, Bahía. Y de Afranio, Pernambuco. Tomado de: Álvarez Calderón, C. E., Barrera Herrera, O. F., Ramos Ortega, M. A., & Fernández-Orsorio, A. E. (2018).

Maestro Brasil 1 (MB1): Desempeña su práctica pedagógica en una escuela de campo en el Estado de Bahía en Brasil, donde asume la responsabilidad de liderar simultáneamente tres niveles de educación básica primaria con un grupo de 23 niños y niñas. Su vínculo con la docencia trasciende lo profesional, pues proviene de una línea de maestros en su familia y posee un profundo arraigo identitario al ser parte integral de su territorio, lo cual le ha permitido integrar los saberes comunitarios y la herencia familiar que ha trascendido y posicionado su lugar dentro de sus aulas. Su perfil profesional es Licenciado en Pedagogía.

Ilustración 4. Mapa del estado de Bahía, Brasil



Maestra Brasil 2 (MB2): El ejercicio educativo de la maestra entrevistada, se sitúa en el municipio de Afrânio, en el Sertão de São Francisco (Pernambuco), específicamente en la Comunidad Restante Quilombo del Sítio Boa Vista. “Escola Municipal Agamenon

Fase previa

Esta etapa hace referencia a la movilidad académica internacional llevada a cabo en Chiapas (México) y Bahía (Brasil), la cual se centra en la observación directa de la problemática de estudio, la gestión administrativa y el contacto estrecho con las comunidades educativas. Durante este periodo se procede al mapeo de actores clave en las regiones seleccionadas de México y Brasil, estableciendo puentes con colectivos docentes y escuelas rurales. Es fundamental en este punto el diseño y validación de los protocolos éticos, específicamente los consentimientos informados, para asegurar que el manejo de las historias de vida respete la autonomía de los participantes. Asimismo, se busca un primer acercamiento con los maestros para presentar el propósito del estudio, validando su interés en participar no como sujetos de estudio, sino como co-constructores de conocimiento pedagógico.

Fase I: Marco teórico y metodológico

En esta etapa se establece el marco teórico a través de tres categorías de análisis que estructuran el trabajo de grado. La primera, Educación rural, realiza un acercamiento a la realidad educativa en Colombia, México y Brasil, permitiendo comprender la historicidad de dichos territorios, sus movimientos sociales rurales y su actualidad pedagógica. Como segunda categoría se encuentra el Maestro rural, apartado que se centra en la revisión teórica de la labor docente en estos contextos. Finalmente, se realiza un desglose teórico frente al saber del maestro, analizando la distancia que existe entre el saber pedagógico y el saber escolar, para así adentrarnos en este campo. Asimismo, se establece la relación que coexiste con el saber de la experiencia. De manera complementaria, utilizando el análisis comparativo. Para la recolección de la información se emplea la técnica de entrevista a través del instrumento como entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Fase II: Definición y marco referencial de preparación, población y criterios de selección

Esta fase se enfoca en la delimitación precisa del estudio para asegurar que los maestros y maestras participantes proporcionen narrativas coherentes con el objetivo de analizar el saber en el contexto rural. En cuanto a la población, estará constituida por maestros y maestras de educación infantil e inicial y básica primaria que ejerzan o hayan ejercido su labor en escuelas rurales en los territorios seleccionados en Colombia, México y Brasil. El enfoque en educación infantil es crucial, pues en este nivel, donde la adaptación curricular y el vínculo con el contexto son más íntimos, además, porque es nuestro vínculo directo con nuestra licenciatura y actual curso académico.

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo intencional o por conveniencia, bajo criterios que aseguren una trayectoria docente consolidada, considerando únicamente a profesionales en servicio activo, criterios como: experiencia mínima de un año de ejercicio profesional en el contexto rural, para asegurar un saber de la experiencia significativo. En cuanto al vínculo con la comunidad, debe demostrar una participación activa o un profundo conocimiento del entorno social y cultural de la escuela rural para la adaptación pedagógica, es necesario haber implementado, adaptado, metodologías y estrategias propias para abordar las particularidades del contexto, lo cual se relaciona directamente con el objetivo de identificar estas prácticas, y en cuanto a la disponibilidad para dar la narrativa, la disposición a participar en la entrevista, biográfica, semi estructurada y reflexionar, críticamente sobre su trayectoria.

Fase III: Ejecución y trabajo de campo

Esta fase constituye la representación del escenario donde el diálogo horizontal se transforma en la herramienta mediadora para acceder a la profundidad del saber escolar. La ejecución del trabajo de campo se despliega a través de la aplicación de entrevistas biográficas semiestructuradas en los territorios de Colombia, México y Brasil. El proceso se rige por o la técnica de la escucha profunda, permitiendo que el relato del maestro fluya con interrupciones mínimas para capturar la autenticidad de su trayectoria. No se trata de una recolección de información pasiva, sino de un encuentro donde la narrativa permite al docente significar su propia labor, revelando cómo sus decisiones pedagógicas están profundamente imbricadas con su historia de vida y su compromiso con las infancias rurales.

Una vez consolidado este encuentro, se procede a la organización de los relatos mediante las categorías de análisis predefinidas: Configuración subjetiva del maestro, Formación del maestro y Educación rural. Estas categorías fueron seleccionadas debido a que se articulan directamente con los puntos centrales de la entrevista, permitiendo que las vivencias de los docentes en Colombia, México y Brasil dialoguen entre sí. Asimismo, este eje categorial se vincula estrechamente con el marco teórico de la investigación para fundamentar el ejercicio educativo en el campo. De este modo, la configuración subjetiva del maestro analiza su construcción como sujeto de saber en constante adaptación; por su parte, la Formación del maestro da cuenta del escenario inicial donde se configura el vínculo con la pedagogía crítica, comprendiendo que la enseñanza trasciende las lógicas del currículo formal.

Finalmente, la categoría de Educación rural se asume desde el quehacer de la escuela y las dinámicas vivas del territorio, posicionando al docente como un mediador crítico a partir del saber de la experiencia. Este proceso de interpretación permite identificar los núcleos de sentido de la práctica pedagógica, asegurando que el análisis no sea una imposición teórica,

sino una emergencia de las voces que habitan y transforman la escuela rural desde la cotidianidad de sus territorios.

Fase IV: Análisis y discusión

En esta etapa se interpretan los hallazgos mediante la triangulación de los relatos obtenidos. Se busca analizar las entrevistas de los maestros (as) y las mallas curriculares de las universidades de educación superior de dichos países, acercándose a la creatividad docente donde logran convertir la contingencia rural en una oportunidad de aprendizaje. La discusión se centra en contrastar las narrativas con la literatura pedagógica contemporánea, analizando si el saber de estos maestros desafía los modelos educativos hegemónicos y cómo sus prácticas de "educación propia" o "educação do campo" proponen nuevas formas de entender la infancia. Este ejercicio permite cumplir el objetivo general de visibilizar el saber pedagógico situado como un saber científico y transformador.

Fase V: Socialización y conclusiones

Esta fase final se constituye como el espacio de análisis de contenido, donde se trasciende la descripción de los datos para alcanzar una interpretación profunda de los sentidos contruidos por los maestros y maestras en su cotidianidad. Las conclusiones no se limitan a constatar las condiciones materiales, sino que se centran en revelar la potencia del saber pedagógico situado como una forma de producción de conocimiento científico y cultural. En este punto, se analizan las narrativas como actos de creación donde el docente, lejos de ser un ejecutor de currículos técnicos, se posiciona como un intelectual que dota de significado al territorio. Se busca identificar las categorías emergentes que explican cómo la relación con la tierra, la memoria comunitaria y las infancias rurales configuran una pedagogía de la vida que desafía las visiones urbano-céntricas de la educación.

Posteriormente, se procede a la socialización del trabajo, entendiendo este proceso como una devolución ética y política a las comunidades participantes. Más que una entrega de resultados, se busca generar un encuentro de reconocimiento mutuo donde los hallazgos retornen a las escuelas de Colombia, México y Brasil en formatos que permitan la autorreflexión docente, como círculos de palabra o bitácoras pedagógicas colectivas. De manera complementaria, la difusión académica se orienta a posicionar estas interpretaciones en el debate educativo latinoamericano, aportando nuevas luces sobre la Educación Propia y la Educación Inicial desde una perspectiva decolonial.

Capítulo IV. Hallazgos de la investigación

El presente capítulo se constituye como el escenario de encuentro donde dialogan las trayectorias de vida de los maestros con la complejidad y las posibilidades en las realidades rurales en Colombia, México y Brasil. El propósito fundamental de este apartado es dar respuesta a los objetivos de acuerdo a los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental de los planes curriculares de diferentes instituciones de educación superior de los países mencionados. Mediante el método comparativo se realiza una aproximación crítica de las convergencias, divergencias y tensiones entre los tres contextos. Este ejercicio analítico pretende trascender la descripción técnica para aproximarse o, tal vez, situarse en una interpretación hermenéutica y un análisis documental y de contenido, permitiendo una comprensión de las dinámicas subjetivas territoriales que se vinculan con el objetivo central de esta investigación.

En consecuencia, los hallazgos se estructuran en torno a tres categorías principales: 1. La Configuración del maestro; 2. Formación del maestro, y 3. Educación Rural, junto con los planes curriculares.¹³

4.1. Planes curriculares

El presente apartado constituye el eje analítico de la investigación, orientado a cumplir con el objetivo de identificar los elementos clave para la formación docente en educación rural. Para ello, se examinan las mallas curriculares de los programas de educación y pedagogía en Colombia, México y Brasil, con el fin de contrastar cómo se integra, se omite o profundiza este campo de saber en las trayectorias académicas de los futuros maestros. El estudio analiza tres instituciones por país, seleccionadas bajo un criterio de equilibrio entre el sector público y el privado, permitiendo así una visión integral de las apuestas formativas de cada institución de Educación Superior.

La investigación no pretende generalizar los hallazgos a la totalidad de los sistemas de Educación Superior de Colombia, México o Brasil..En este sentido, la unidad de análisis es el plan de estudios vigente y las apuestas formativas de cada programa.

A continuación, se presentan las universidades seleccionadas para el desarrollo e interpretación de los hallazgos:

- Colombia: Universidad Pontificia Javeriana, Fundación Universitaria Monserrate y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- México: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Pedagógica Nacional (UPN México) y la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH).

¹³ Si bien esta categoría forma parte del marco teórico, es fundamental profundizar en ella a la luz de los hallazgos de la investigación.

- Brasil: Universidade Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade do Vale do Taquira (UNIVATES).

La labor comparativa se sitúa a partir de los componentes pedagógicos y las claves vinculantes con la educación rural. Con base en las lecturas de los documentos Institucionales se elaboraron tablas que sintetizan los componentes ofrecidos por las universidades. Cabe aclarar que, aunque en los casos de la Universidad Pontificia Javeriana y Fundación Universitaria Monserrate, la UPN México y la Universidad Pablo Guardado Chávez no se identificaron categorías exclusivas de educación rural de forma explícita, sus estructuras curriculares fueron analizadas bajo los criterios y categorías de formación propuestos en el presente trabajo de grado.

4.1.1. México. La invisibilización de la ruralidad en la formación docente

La formación de los y las docentes para el contexto rural en México enfrenta una atención histórica entre el legado de la escuela Revolucionaria y la actual hegemonía de modelos educativos tecnocráticos (Lander et al., 2000). La literatura reciente confirmó una disonancia formativa en los futuros docentes para el escenario multigrado donde la diversidad de edades y ritmos y niveles madurativos exigen un dominio pedagógico para el cual no se han formado inicialmente, de hecho, este desafío representa el esfuerzo más significativo en su trayectoria profesional (Orozco, 2022).

Analizando las mallas curriculares de las instituciones seleccionadas en México, se identifica una tendencia sistemática hacia la omisión de los elementos conceptuales y metodológicos orientados a la ruralidad en las licenciaturas de pedagogía y primera infancia. En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se observa que los contenidos están centrados en una educación generalizada. Si bien la UNACH incluye asignaturas como “Diversidad sociocultural e infancia”, “Contexto sociocultural en Chiapas” o “sujeto,

formación y cultura” -ilustrado en la tabla 2-, estas no logran configurarse en la especificidad de la ruralidad. La formación parece estar diseñada desde la homogeneidad del pensamiento, es decir, para un sujeto educativo general, que en la práctica responde a dinámicas urbanas, las instituciones caen en lo que Anzano, Vázquez y Liesa (2022) denominan la invisibilización sistemática de la escuela rural en los planes de estudio, ignorando que Chiapas es uno de los estados con mayor presencia de comunidades rurales en México.

Tabla 2.

Dimensiones de la Educación Rural en el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Puericultura y Desarrollo Infantil de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Categoría analítica	Elemento hallado	Vínculos o relación con la Educación Rural
Configuración del maestro	No se encontraron elementos.	No se encontraron elementos.
Saberes y formación del maestro	“Diversidad sociocultural e infancia”. “Contexto sociocultural en Chiapas” “Sujeto, formación y cultura”	III semestre.
Educación Rural	No se encontraron elementos.	No se encontraron elementos.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las mallas curriculares y el perfil del egresado de la institución.

La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) ofrece una propuesta educativa que atiende a diversos grupos etarios, destacando la primera infancia. No obstante, tras un análisis de su plan de estudios, se hace evidente la ausencia de seminarios vinculados al contexto rural. Esta omisión relega los contenidos, sujetos y dinámicas culturales propias de la ruralidad en la planificación académica.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), a pesar de que su enfoque en la licenciatura es ser “Educación Flexible”, la ruralidad no aparece como un eje transversal. Los hallazgos sugieren que el acercamiento a la comunidad se deja de manera libre, a través de las prácticas o líneas específicas de investigación. Esto genera un vacío en la formación para aquellos maestros que por asignación laboral o elección propia inicien su vinculación en una escuela rural unitaria o multigrado.

Siguiendo a Álvarez (2015), el saber pedagógico en la UPN México parece haberse descentralizado de la realidad escolar, para situarse en una flexibilidad discursiva que ignora las posiciones de los sujetos de la ruralidad. Esta postura de libre elección es lo que López Ramírez (2015) define como una “mirada reduccionista”, en donde se asume que lo rural es una especialidad opcional y no la base estructural de la educación en un país donde las aulas multigrado son la norma y no la excepción.

Frente a lo hallado, la educación mexicana se fundó sobre los pilares del proyecto estatal revolucionario en las décadas de 1920 y 1930. En este periodo, las escuelas rurales o “casas de pueblo” desempeñaron un rol protagónico, como bien señala Velázquez de León (2018). Sin embargo, a pesar de este hito fundamental, existe una desconexión contemporánea frente a los alcances de la educación de los territorios, ya que las universidades actuales no parecen cultivar una relación pedagógica ni un acercamiento real a la ruralidad desde sus espacios formativos.

Con la fuerte tradición de las escuelas normales rurales e historias culturales, la figura de maestros rurales está ligada a un proyecto de entidad nacional y la lucha social, donde el saber y la experiencia han sido a veces ideológicamente buscados o por el contrario profundamente revolucionarios. Ante esta situación, cabe preguntarse ¿debe la formación rural limitarse exclusivamente a las Escuelas Normales? ¿Por qué no trascender este enfoque hacia los demás niveles y espacios educativos? Si bien se reconoce el trabajo histórico de las Normales Superiores, resulta preocupante que dichas Instituciones de Educación Superior invisibilizan la escuela rural y sus comunidades. La formación del maestro de primera infancia debe estar permeada por los saberes escolares rurales desde la academia, enfocándose en la adaptación de una realidad diversa. Al respecto, Bustos (2012) sostiene que los docentes deben profundizar en los conocimientos de la cultura y el medio social, para así construir una propuesta pedagógica situada. Lo anterior sienta las bases para integrar la educación rural de manera profunda en los currículos universitarios.

Al dialogar con autores como Mora y Quintana (2017), se refuerza la idea de que la Educación Rural no debe ser un agregado del sistema, sino un modelo articulado con la diversidad productiva y cultural. Sin embargo, en las mallas de la UPGCH y la UNACH, esta articulación es inexistente, al no preparar a las nuevas generaciones para escenarios productivos rurales, la universidad condena al futuro docente a una práctica descontextualizada.

Esta omisión curricular no solo es social, sino profundamente política. En un Estado como Chiapas, la respuesta a la diversidad rural ha descansado históricamente en modelos especializados como la Educación Indígena. Como señala Schmelkes (2018), este modelo ha transitado de enfoques asimilados hacia la Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, nuestros hallazgos sugieren que esta transición se ha quedado en el plano del discurso, o de

las escuelas normales, dado que en la Licenciatura en Pedagogía y Puericultura y Desarrollo Infantil de las universidades analizadas (UPGCH, UNACH) el currículum sigue operando bajo una lógica donde se invisibiliza el contexto rural. No se forman docentes para la interculturalidad rural, sino para una homogeneidad que ignora las raíces culturales y lingüísticas del territorio, ya que en sus programas no se encuentran elementos que se relacionen con el contexto rural y sus habitantes.

Esta omisión se evidencia de manera diferenciada al revisar la operatividad de sus mallas curriculares. Por un lado, en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), si bien se identifican en el tercer semestre asignaturas como Diversidad sociocultural e infancia", "Contexto sociocultural en Chiapas" y "Sujeto, formación y cultura", estas abordan la realidad desde una perspectiva genérica; el plan de estudios carece de asignaturas específicas en el área de Educación Rural. Por otro lado, esta desconexión se profundiza drásticamente en la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), en cuyo programa formativo no se registra ningún elemento teórico o metodológico relacionado con el campo, evidenciando un sesgo urbano que da la espalda a las realidades agrarias del territorio.

Al respecto, la realidad de las mallas analizadas choca con la potencia de lo que ocurre en el territorio chiapaneco. Ramos Maza, (2019) subraya esta dimensión política, indicando que "la escuela rural en Chiapas no es una mera institución, sino una trinchera donde se disputa el sentido de lo que significa ser indígena y tener derecho a un futuro propio" (p. 45). Esta trinchera implica que el niño y la niña no son receptores pasivos de información, sino sujetos políticos que requieren de una educación pertinente a su territorio. Es una demanda por el derecho a hablar y ser desde un marco diversificado, rompiendo con la lógica urbanizada y homogénea que los currículums de la UNACH, la UPGCH y la UPN (México) plantean.

Asimismo, siguiendo a Walsh (2013), lo que observamos en estas mallas es la ausencia de perspectivas alternativas como la “Pedagogía Decolonial”. En lugar de agenciar la formación de maestros capaces de transformar las dinámicas pedagógicas desde las particularidades de la ruralidad, el sistema educativo parece plegarse a las premisas de la OCDE y los organismos internacionales. Esta alineación prioriza una eficiencia administrativa y una estandarización técnica que despoja a la escuela de su dimensión comunitaria, subordinando la pertenencia del territorio a métricas de productividad que ignoran los saberes locales y las realidades del campo. Al dejar de lado la preparación del maestro para las aulas multigrado, donde sólo un docente atiende a varios grados simultáneamente, son la realidad estructural del 80-90% de las escuelas primarias rurales en el país (Bertussi & Carbajal, 2016). La universidad reproduce una inaccesibilidad de saberes, experiencias y recursos, dejando al docente sin herramientas para ser el puente entre la pedagogía y el territorio rural.

De este modo, y siguiendo lo planteado por Marín (2015) citado por Marín y Parra (2017), resulta fundamental recuperar el pensamiento y los saberes escolares del maestro rural. El quehacer docente en el campo no es una repetición de manuales, sino una interacción constante donde el maestro es atravesado por el territorio y crea nuevos saberes para “tomar posición y hablar de los objetos de que trata en su discurso”.

La ausencia de la comprensión a la ruralidad en los currículos de la UPN (México), la UNACH y la UPGCH delimita la capacidad interpretativa del docente frente a su contexto. Bajo esta estructura, el saber escolar se construye en parte desde la teoría académica, omitiendo la experiencia situada, que según Lozano y Malagón (2022), es fundamental para que el docente comprenda las políticas de desarrollo de la ruralidad y las problemáticas rurales. En consecuencia, la formación universitaria se orienta a la obtención de un título profesional, sin una sensibilidad a los problemas del territorio educativo.

Esta desconexión en las universidades mexicanas analizadas evidencia una distancia entre las políticas de educación superior y las necesidades del contexto rural. A pesar de que la interculturalidad y la multiculturalidad son principios normativos integrados en marcos constitucionales de América Latina y el Caribe, su implementación en la formación docente sigue siendo escasa. En consecuencia, se produce un distanciamiento entre la identidad profesional del maestro y la realidad sociohistórica de los territorios. Esta fragmentación curricular se acerca a lo que Lozano y Malagón (2022) identifican como una insuficiencia formativa para interpretar complejas dimensiones que definen el mundo rural.

Al desvincular la relación con el territorio, la formación universitaria corre el riesgo de formar. Esto puede derivar en una desconexión entre la identidad histórica del docente y el estudiante sociocultural. Según Marín (2015) citado por Marín y Parra (2017) el saber escolar es una construcción dual que necesita del sustento académico, pero se valida propiamente en la experiencia situada. Sin este reconocimiento, la formación docente presenta limitaciones para responder a las necesidades de las comunidades rurales.

Desde la perspectiva de la Educación del Campo, el territorio deja de ser un simple escenario geográfico para convertirse en un elemento identitario central. Tal concepción reconoce que los espacios rurales son lugares de vida y producción de conocimientos propios, contraponiendo a la lógica colonial que los reduce a meros espacios de explotación. Con ello, López (2006) sustenta que lo rural debe comprenderse como un territorio donde convergen formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales, las cuales están determinadas por la interrelación con la naturaleza, las convivencias colectivas económicas, culturales y políticas.

Los movimientos sociales, especialmente el MST, defienden la escuela rural como un derecho inalienable, bajo la premisa de que "la violencia en el campo comienza con las

puertas de una escuela". Se considera a los pueblos campesinos como "sujetos-saberes" protagonistas de sus propios proyectos de sociedad, rompiendo con el estigma de ser sujetos inferiores o no productores de conocimiento.

En el caso de México, las mallas curriculares presentan otro enfoque educativo, donde han desplazado las particularidades del sector rural. Este escenario se contrasta con las experiencias de Brasil y Colombia, donde se han integrado categorías como “Educación del campo” o “Ruralidad e Infancias”. Desde allí la ruralidad no se asume como una opción secundaria, sino como un ejercicio político de ancestralidad y resistencia.

4.1.2 Brasil, la configuración del maestro a partir de la formación

Llegar a enseñar “Educação do Campo” en las universidades públicas de Brasil no fue un proceso de concesión estatal, sino una conquista de abajo hacia arriba. Este modelo pedagógico se institucionalizó gracias a la presión de los movimientos sociales, especialmente el MST, que cuestionó el por qué la universidad formaba maestros para la ciudad cuando la realidad del campo exigía una lógica distinta. El hito fue la creación del PRONERA¹⁴ en 1998, que permitió convenios entre universidades y movimientos sociales. A partir de aquí, surgió un modelo organizativo innovador que hoy vemos en la UFMG o la UESC: La pedagogía de la alternancia, que cumple su rol como una metodología organizativa con el fin de romper con la idea de que, para estudiar hay que abandonar el territorio.

Bajo la perspectiva de la “Educação do campo”, la transición semántica y política de “Educación rural” a esta, es una ruptura epistemológica. Según Caldart, (2002); Arroyo, (2004); Fernandes y Molina, (2004), citado por Lozano y Malagón (2022), el concepto de lo rural permaneció - históricamente - vinculado a una noción de atraso y precariedad. Dicha visión estereotipada redujo la enseñanza a estos territorios a programas asistenciales y

¹⁴ Siglas del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria.

compensatorios, operando bajo la premisa de que las poblaciones campesinas requieren una formación mínima para las labores de la tierra.

A diferencia de las tendencias de invisibilización arraigadas en otras terminologías, la propuesta de Educação do campo presenta un devenir histórico contundente para la formación de maestros y maestras en Brasil. Como se observa en la Tabla 3 (UFMG), la formación de maestros se desplaza hacia la comprensión de los “modos juvenis de habitar a escola”¹⁵. Aquí, el maestro no es un técnico que aplica un currículo, sino un investigador de la condición docente y de la vida de sus estudiantes. Esta perspectiva entra en diálogo con Arroyo (2012), quien sostiene que la educación en América Latina es un campo de tensión. En Brasil, esta tensión se resuelve al entender que el territorio está “vivo” y cargado de memorias. La formación docente en la Universidade Federal de Minas Gerais refuerza la idea de incluir “Fundamentos teóricos y metodológicos de la educación popular”, posicionando al maestro como un mediador entre el saber académico y la resistencia política de movimientos como el MST.

Tabla 3.

Dimensiones de la Educación Rural en el plan de estudios de la Licenciatura em Educação do Campo en la universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG) Brasil.

Categoría analítica	Elemento hallado
Configuración del maestro	Modos juvenis de habitar a escola, sentidos e significados da escolarização, razões da permanência e abandono. A condição docente, a vida dos professores e os contextos educativos escolares.

¹⁵ Traducción; Maneras juveniles de habitar la escuela.

Saberes y formación del maestro	História do Currículo e dos Saberes Escolares Fundamentos Teórico-Metod. da Educação Popular
Educación Rural	Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Educação rural/campo; educação indígena e quilombola;

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las mallas curriculares y el perfil del egresado de la institución.

La Tabla 4 (UNIVATES) revela una dimensión práctica crucial: las “Vivências em território”. Esta categoría demuestra que, en la ruralidad brasileña, el aula se expande hacia la comunidad regional. No se puede formar a un maestro rural dentro de cuatro paredes urbanas; se requiere una “iniciación a la docencia” que pase por la vivencia de la rutina y el contexto escolar público. La formación del profesorado rural no puede limitarse a una transferencia de contenidos en entornos descontextualizados; requiere una inmersión profunda en la realidad territorial. Esta “iniciación a la docencia” se fundamenta en la premisa de que el maestro no solo aplica métodos, sino que produce saber pedagógico a partir de su interacción con la comunidad y la rutina escolar. Al respecto, Tardif (2004) sostiene que:

El saber docente no se reduce a una aplicación de conocimientos producidos por otros, sino que es un saber social y plural, constituido por los saberes de la formación profesional, pero también por los saberes de la experiencia, los cuales se validan en la práctica cotidiana y en el contexto de la escuela (p. 28).

Bajo esta perspectiva, la vivencia en el contexto rural no es solo un complemento de la carrera, sino el espacio donde el docente configura su identidad y comprende que la escuela pública es un tejido social vivo, imposible de simular desde la academia urbana.

Tabla 4.

Dimensiones de la Educación Rural en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidade do Vale do Taquari, (Univates) Brasil.

Categoría analítica	Elemento hallado
Configuración del maestro	PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I. Vivência da rotina e do contexto escolar, planejamento pedagógico, observação e regência de aulas em escolas públicas da educação básica, visando a autonomia do licenciando, a competência profissional e o exercício da prática docente com atividades iniciais de ambientação e estudo.
Saberes y formación del maestro	Prática pedagógica em Gestão Educacional ou em Formação de Professores.
Educación Rural	VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIO: Estudo da extensão universitária e identificação de demandas sociais na comunidade regional.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las mallas curriculares y el perfil del egresado de la institución.

Desde dicha posición, esta configuración del maestro en Brasil es la que permite transitar de una educación para el sector rural a una educación desde la raíz del territorio. El maestro, al ser formado en gestión educativa y formación de profesores con enfoque territorial, adquiere la capacidad de que la escuela no sea una excusa para salir del territorio y que el currículo sea adaptado a este mismo.

La Tabla 5 (UESC) integra categorías que son el corazón de la lucha brasileña, Educação Quilombola, Indígena y Movimientos Sociales. Esta oferta curricular no es accidental, sino que responde a lo que Walsh (2013) denomina “Pedagogías decoloniales”. Al incluir relaciones étnico-raciales y políticas públicas, la formación docente en Brasil reconoce que el sujeto rural es plural, es decir, campesino, indígena, afrodescendiente, quilombo. Exponiendo que la formación de maestros en estos escenarios es un acto de soberanía. No se trata de enseñar a leer, sino de descolonizar el saber para que el territorio sea el principal recurso didáctico, es decir, que no solo se enseñe de los diferentes grupos sociales que conforman una comunidad sino desde sus cosmogonías, rompiendo con la colonialidad del saber, donde el conocimiento válido no viene únicamente desde Europa, sino también desde la memoria histórica del quilombo también es una herramienta pedagógica.

Tabla 5.

Dimensiones de la Educación Rural en el plan de estudios del Curso de Pedagogía en la Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

Categoría analítica	Elemento hallado
Configuración del maestro	Sin elementos.
Saberes y formación del maestro	Teorias do conhecimento Políticas Públicas e Legislação da Educação I Políticas Públicas e Legislação da Educação II Gestão da Educação

Educación Rural

Diversidade Cultural e Educação

Educação do Campo

Educação e Relações Étnicos Raciais

Educação Quilombola

Movimentos Sociais e Educação

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las mallas curriculares y el perfil del egresado de la institución.

Cabe destacar que las experiencias en educación rural se han caracterizado pedagógicamente por la alternancia entre la escuela o universidad y las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. Al aplicarse a procesos derivados de la relación entre la academia y el saber popular, los instrumentos formativos se enriquecen al incorporar la pedagogía de la tierra en la vida de los sujetos; esto transforma los procesos educativos, tradicionalmente sometidos a la lógica del capital, en una praxis que integra las territorialidades y las identidades sociales de los pueblos rurales en proceso de emancipación.

Esta transición hacia una praxis emancipatoria se materializa de forma contundente en el contexto brasileño, donde la formación docente trasciende la instrucción técnica para consolidarse como un proyecto de soberanía política. Los hallazgos en universidades como la UFMG y la UESC demuestran que la “Educação do Campo” no constituye una concesión académica, sino una estructura conquistada por los movimientos sociales que sitúa a la escuela como una trinchera de resistencia cultural (Caldart, 2012). Bajo este modelo, la pedagogía de la alternancia se impone como norma y el currículo rompe la jerarquía colonial al integrar obligatoriamente los saberes quilombolas e indígenas, asumiendo estas identidades tradicionales no como contenidos exóticos, sino como matrices epistemológicas centrales (Arroyo, 2011). En consecuencia, se valida al maestro no como un funcionario administrativo

del Estado, sino como un militante del conocimiento que reconoce al territorio como el principal recurso didáctico y fuente de vida.

La configuración del docente en Brasil no se limita a una capacitación técnica, sino que es el resultado de lo que los movimientos sociales denominan una "matriz formadora". Como se desprende de la Cartilla del MST (2024), la educación es un instrumento de lucha que debe "comunicar, educar, combatir y denunciar", lo que transforma radicalmente en el saber del maestro: este deja de ser un ejecutor de currículos urbano-céntricos para convertirse en un militante del conocimiento y un gestor del territorio.

Uno de los pilares de esta configuración es la Pedagogía de la Alternancia. Esta no es solo una estrategia organizada, sino una respuesta política al "exilio pedagógico" que históricamente obligaba al campesino a abandonar su raíz para estudiar. Esta metodología permite que la formación docente ocurra en un diálogo constante entre el tiempo escuela y el tiempo-comunidad, garantizando que la práctica pedagógica sea una "construcción histórico-cultural de los colectivos" (Vargas Amaya, 2016). Bajo esta lógica, el maestro se forma "en y con" la comunidad, rompiendo la jerarquía del saber académico sobre el saber popular.

Finalmente, el saber del maestro en formación rural en Brasil se forja bajo una concepción crítica y emancipatoria (Lozano y Malagón, 2022) que confronta las políticas globales de estandarización. Dicha apuesta reivindica las condiciones heterogéneas de la ruralidad educativa como ejes fundamentales de la formación inicial, permitiendo que el docente se reconozca en su particularidad territorial.

Tal posicionamiento entra en diálogo con el pensamiento de Cullen (2009) citado en Lozano y Malagón (2022), quien sostiene que se debe apostar por un presente donde la formación no sea una mera asimilación técnica sino un descubrimiento de sentido posible. Al

evitar la fragmentación del sujeto, el maestro deja de ser un mero funcionario del Estado o un simple mediador de saberes ajenos, para asumirse como un actor político clave para el arraigo, desde donde es posible reconocer y potenciar la riqueza cultural (Álvarez, 2011). Dicha formación le permite transformar la escuela en un territorio de resistencia donde, como dice el himno del MST, se "despierte a la patria adormecida" a través de una pedagogía que es, en esencia, un acto de liberación y dignidad.

4.1.3 Colombia, estandarización urbana

En el escenario educativo colombiano, el análisis de los saberes escolares (Marín, 2015) citado por Marín y Parra (2017) revela una tensión estructural. Mientras el 94% de la superficie nacional es rural, el sistema de educación superior presenta una tendencia hacia modelos de urbanización pedagógica. Al contrastar las mallas curriculares con la Ley 115 de 1994, se observa una fragmentación entre la intención política y la operatividad académica. En el escenario educativo colombiano, el análisis de los saberes escolares (Marín, 2015, citado por Marín y Parra, 2017) revela una tensión estructural profunda.

Mientras que aproximadamente el 94% de la superficie nacional corresponde a zonas rurales, el sistema de educación superior de los futuros maestros presenta una marcada tendencia hacia modelos de urbanización pedagógica. Al contrastar las mallas curriculares universitarias con el marco normativo de la Ley 115 de 1994, se observa una fractura evidente entre la intención de la política pública y la operatividad académica.

Por un lado, el Estado, a través del artículo 64 de la Constitución Política y los lineamientos de la Ley General de Educación, ha orientado históricamente la formación rural hacia un perfil técnico-agrícola de corte instrumental y productivista. Por otro lado, la academia universitaria particularmente dentro de los proyectos curriculares del sector privado ha mantenido una distancia crítica respecto a una educación situada en lo local; una categoría

que, en consonancia con Carrero y González (2017), exige la vinculación directa de la enseñanza con la cosmovisión, la memoria histórica y las dinámicas socioculturales del territorio veredal, superando así la mirada puramente asistencialista o urbana del quehacer docente.

Frente a este panorama, lo hallado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombia), establece un hito de coherencia pedagógica conforme a lo planteado por Echeverría et al (2019). Con la inclusión de seminarios -como se señala en la tabla 6- entre ellos, “la Práctica II: Escenarios alternativos y rurales” “Educación, infancia y ruralidades”, la línea de investigación de interculturalidad, el semillero de investigación “Campo Colombiano: territorios y educación”, junto con las “Prácticas VI, VII Y VIII de Profundización”, desde el segundo semestre hasta el último, demuestra que la ruralidad no es un componente periférico, sino un eje de cimentación profesional.

Tabla 6

Dimensiones de la Educación Rural en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Categoría analítica	Elemento hallado	Vínculos o relaciones.
Configuración del maestro	Maestro investigador en diferentes contextos.	Perfil del egresado
Saberes y formación del maestro	Educación, infancia y ruralidades.	II semestre/Núcleo de fundamentación

Educación Rural	Práctica II “Escenarios alternativos y rurales” Práctica de profundización, VI, VII Y VIII.	Eje de Práctica pedagógica
-----------------	--	----------------------------

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las mallas curriculares y el perfil del egresado de la institución.

Al establecer estos espacios académicos, la UPN (Colombia) reconoce que el territorio colombiano, marcado por más de cuatro décadas de violencia y desigualdad, requiere de un maestro cuya subjetividad está equipada para la resistencia y particularidad del territorio. Como sugiere Arroyo (2012), este currículo expande la visión del campo de lo meramente geográfico a lo político, donde el maestro en formación no va al campo a urbanizar al campesinado, al indígena, afro o rom, sino a validar los saberes rurales como forma sofisticada de habitar, construir y resignificar el mundo.

El análisis de los documentos institucionales de la fundación UniMonserrate y la Pontificia Universidad Javeriana, permiten identificar una brecha entre las promesas de formación y la estructura curricular real. Mientras el perfil del graduado en la Unimonserrate sostiene que el profesional podrá desempeñarse en sectores “públicos, privados, urbanos y rurales”, la malla curricular de 144 créditos académicos presenta una omisión sistemática de la ruralidad. Al no incluir asignaturas obligatorias que aborden específicamente el contexto del campo, la institución opera bajo una lógica de estandarización donde se asume que las herramientas pedagógicas urbanas son universalmente aplicables a cualquier territorio.

Por su parte, la Pontificia Universidad Javeriana exhibe una discrepancia de carácter conceptual. Aunque su propuesta educativa declara una “sensibilidad hacia las infancias de contextos locales” frente a la “diversidad social y cultural”, su plan de estudios de 160

créditos no cuenta con espacios disciplinares dedicados a la teoría pedagógica rural. Como se observó en su distribución de componentes, la formación se organiza en torno a fundamentos generales y pedagógicos que no desglosan lo rural como una categoría de conocimiento autónoma, sino como un escenario de “vulnerabilidad” dentro de las prácticas pedagógicas.

Al clasificar la labor en comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes bajo la premisa de poblaciones en situación de “vulnerabilidad” la Universidad Javeriana (Estudiar la Licenciatura en Educación Infantil, Bogotá - Información Programas Académicos - Portal Universitario, s. f.) incurren en lo que López Ramírez (2015) denominan una percepción hegemónica. Esta categorización define lo rural exclusivamente por su carencia socioeconómica, invisibilizando la riqueza de los territorios y sus formas propias de producción de saber. Esta mirada justifica la implementación de modelos educativos que funcionan como réplicas urbanas, despojando al futuro docente de la capacidad de reflexión política y cultural necesaria para una “educación desde lo propio”.

Frente a este escenario de estandarización, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) propone una configuración del maestro como investigador de contextos. A diferencia de las visiones que reducen lo rural a una categoría de “vulnerabilidad” o carencia, la malla curricular de la UPN eleva la ruralidad a un núcleo de fundamentación desde los primeros semestres. Tal perspectiva permite que el saber pedagógico se construya desde una subjetividad situada, donde el docente en formación no busca “urbanizar” el campo, sino validar la identidad rural como una forma sofisticada y política de habitar el territorio. Para Lozano y Malagón (2022) sostienen que este proceso se convierte en una herramienta de soberanía cuando el maestro reconoce que existen sujetos políticos con voz propia, transformándose en una estrategia de resignificación del mundo en contextos marcados por la diversidad cultural.

Consecuentemente, en la Unimonserate, la estructura de “Ambientes de aprendizaje” y “Contextos de la práctica pedagógica” se presenta de forma genérica. Sin la medición de un saber pedagógico situado, como el que propone la Universidad Pedagógica Nacional (UPN Colombia) con sus seminarios de “Educación, infancia, influencia y ruralidades”, el título otorgado se reduce a una certificación de competencias estandarizadas. Como señala Guzmán y León (2017), al no reconocer al territorio como un agente activo en el plan de estudio las universidades entregan una certificación académica, pero no hay un acercamiento capaz de articular la cultura y las dinámicas productivas que fortalecen la autonomía de los sujetos en el campo.

La omisión de la Universidad de Monserrate y la Universidad Javeriana no tiene en cuenta que la profesión docente requiere una formación inicial que sienta las bases para interpretar las “múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural” (Lozano y Malagón, 2022, p. 111). Al no incorporar la especificidad del contexto rural, la universidad envía al docente a un escenario para el cual no ha sido formado, convirtiendo su labor en un “esfuerzo de desarrollo profesional” solitario y desvinculado de la academia (Chaparro-Aguado y Santo-Pasto, 2018 como se citó en Lozano y Malagón, 2022).

4.2 Análisis comparativo de las mallas curriculares

En el presente apartado se desarrollará el análisis comparativo de las mallas curriculares de las universidades de Colombia, México y Brasil. Dicho estudio se fundamenta en los hallazgos sistematizados en las tablas 2 a la 6. El estudio revela una cartografía educativa fragmentada donde la formación para la ruralidad se encuentra entre la lucha contra la institucionalización y la omisión sistemática de carácter colonial. Al contrastar las categorías de análisis - la configuración del maestro, formación inicial y educación rural- se hace evidente una detención dialéctica sobre cómo cada nación proyecta el saber de su cuerpo

docente frente a los territorios. Frente a ello, cabe preguntarse: ¿Es posible la construcción de un saber escolar rural, sin tener las herramientas necesarias, en este caso obtenidas desde la academia?

Como plantea Marín (2015) citado por Marín y Parra (2017) la formación constituye un elemento fundamental para analizar la construcción del saber de los maestros. Si bien los saberes académicos son relevantes para el futuro docente, tales contenidos deben ser los que abran la puerta a la cultura en su totalidad, no solo a la urbana, sino a la ruralidad históricamente olvidada. En este sentido, resulta crítico proponer planes curriculares que manifiestan discursos sobre contextos, diversidad e infancias, si las realidades que habitan en el campo permanecen ausentes de los programas de estudio. Omitir dicha complejidad cultural no solo fractura la formación docente, sino que perpetúa la invisibilización de las infancias rurales dentro de la academia, pues, como señala Esther (2025), en estos territorios existen “complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral”, (p. 286) que el curriculum universitario raramente reconoce.

Al contrastar las tres categorías en los tres países, lo primero que emerge es que la brecha entre formación académica y territorio no se distribuye de manera uniforme. Con relación a la configuración del maestro, Brasil representa un modelo más robusto de ruptura epistemológica. La transición semántica de educación rural hacia la “Educação do Campo”, no es meramente terminológica, sino una conquista política que integra la pedagogía de la alternancia y los saberes de los movimientos sociales como el MST, como ejes articuladores. El curriculum reconoce que el sujeto rural es plural y soberano, y forma al maestro no como un técnico que aplica contenidos, sino como parte de un movimiento que lucha por el derecho a la tierra y a una identidad campesina digna (Caldart, 2012).

En Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN) ha consolidado una apuesta formativa que sitúa a la ruralidad no como un escenario marginal, sino como un núcleo de fundamentación estratégica. Al definir al egresado de la Licenciatura en Educación Infantil como un maestro investigador, la institución otorga al docente la capacidad de producir conocimiento en y desde contextos diversos rompiendo con lo que históricamente se ha denominado "urbanismo pedagógico". Como señala Vargas Amaya (2016), la investigación pedagógica desde la escuela permite que el maestro transforme su "condición subjetiva", no se trata de un docente que observa desde afuera, sino de uno que, como indica el testimonio del Maestro Colombia 1 (MC1), termina "diluido en la comunidad" para comprender sus dinámicas desde adentro.

En México, en cambio, el análisis de la UNACH, UPN y la UPGCH evidencia una tendencia hacia la homogeneidad curricular, a pesar de la profunda herencia histórica de las escuelas normales rurales. Las mallas curriculares actuales priorizan competencias de corte urbano, lo que genera una brecha frente a la realidad de las aulas multigrado. Esta estandarización ignora las tensiones sociopolíticas de territorios con alta diversidad cultural como Chiapas, donde como señala Ramos Maza (2018) la escuela rural no es mera institución sino una trinchera donde se disputa el sentido de la identidad y el derecho a un futuro propio.

Con relación a la formación inicial, la diferencia entre los tres países se profundiza. La malla curricular en Brasil no solo enseña contenido, sino que valida el territorio como un recurso didáctico y fuente de producción de conocimiento, según los Cadernos Didáticos da UFBA (Taffarel et al. 2014) el curriculum es un territorio de disputa entre teorías tradicionales enfocadas en la eficiencia y teorías críticas que buscan la emancipación, y las universidades brasileñas analizadas se posicionan explícitamente del lado de estas últimas

tendencias. En Colombia, la UPN avanza en esa dirección, pero instituciones de carácter privado, incorporan elementos de investigación, pero no de contextualización territorial, logrando que no se articulen contenidos concretos que respondan a la complejidad de la ruralidad. En México, la ausencia es más alarmante, al dejar de preparar al maestro para las aulas multigrado, la universidad reproduce una invisibilización de saberes que deja al docente sin herramientas para ser el puente entre la pedagogía y el territorio.

Tal evolución no comienza en el ejercicio profesional, sino que se origina en la elección vocacional, materializada en un perfil de aspirante definido por competencias actitudinales, visión de liderazgo y un compromiso social intrínseco. Según Celis y Balmaceda (2020), la vocación docente debe entenderse como un constructo experiencial que surge de la apropiación de la profesión y la autovaloración de las posibilidades para ejercerla. Es, en esencia, una trayectoria que se traza entre el deseo inicial y la realidad del campo.

Dicha construcción exige lo que Freire (1970) denomina una "lectura del mundo" previa a la "lectura de la palabra". Al integrarse en un diálogo horizontal con los actores locales, el docente trasciende el rol de funcionario para transformarse en un maestro investigador. Los docentes, en su rol como mediadores pedagógicos, se enfrentan a ecosistemas educativos por una profunda complejidad y divergencia, esto lo mencionamos debido a los diálogos con algunos de los maestros entrevistados. Dicha labor exige un reconocimiento exhaustivo del contexto, pues, como señala Freire (1970), la educación no es un proceso neutro, sino un acto de lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra. Ignora tales particularidades territoriales y reduce la enseñanza a una "educación bancaria", carente de significado para el sujeto.

No obstante, predomina una tendencia hacia la homogeneización, donde la práctica pedagógica se alinea estrictamente con los estándares curriculares. Este enfoque suele

marginar la cotidianidad y los intereses intrínsecos del alumnado, generando una brecha de pertinencia. Al respecto, Arias (2008) sostiene que los planes de estudio presentan una conexión crítica frente a las necesidades del campo y la ruralidad (p. 143).

En la educación rural, el contraste se vuelve más nítido. En Brasil, la Educação do Campo se posiciona como un proyecto político-pedagógico que reivindica el territorio no solo como espacio de producción, sino como lugar de vida y producción de saberes. En Colombia, el saber del maestro rural se constituye como un saber contrahegemónico que desafía el proyecto colonial y neoliberal y, como señala Vera (2017), la construcción de un saber pedagógico situado que responde a la necesidad de paz y reconstrucción del tejido social.

En México, y en sintonía con modelos alternativos, se evidencia que la educación rural no puede ser un concepto urbano trasplantando a la periferia, sin embargo, esa comprensión no ha logrado penetrar las mallas universitarias analizadas que siguen operando bajo la lógica que Echavarria et al. (2019) menciona que asumir que la educación rural es una extensión de lo urbano, cuando en realidad lo rural es un modo de vida, una forma de habitar el mundo y de producir sentido”

Lo que el análisis comparativo revela, es que, más allá de las diferencias entre países, existe una secuencia, donde la formación universitaria tiende a priorizar la estandarización sobre la relevancia de un aprendizaje contextualizado. Como advierte Magendzo (2008), un currículo que no incorpora la cultura local y los saberes previos de los estudiantes termina por invisibilizarlos, convirtiéndose en un instrumento de exclusión simbólica. Por tanto, la falta de pertinencia no es solo un problema puede decirse técnico y pedagógico, sino un obstáculo para la justicia social.

Como afirma Ezpeleta y Rockwell (2007), en la escuela rural, la relación con la comunidad no es un extra sino la condición de posibilidad de la escuela misma. Cómo sugiere

Álvarez (2015) el docente se construye como un sujeto en el cruce de múltiples relaciones y discursos. Tal subjetividad no es técnica, sino biográfica en los tres países. La historia de vida actúa como un lente primordial. El maestro no “va” a la escuela rural, el maestro “es” en la escuela rural. En esta categoría se evidencia que la infancia y el maestro son parte fundamental de una misma vida escolar que trasciende las paredes del aula y que la escuela no es un edificio. Es un lugar donde las memorias de los abuelos, las plantas y los juegos tradicionales se convierten en currículo vivo.

Finalmente, la realidad descrita impone una responsabilidad ética y política a los maestros en formación. No se debe reducir la labor a la transmisión de contenidos, por el contrario, la figura del maestro debe evolucionar hacia la mediación de lo que Aguilera y Velandia (2025) definen como mediadoras de "pasados contrahegemónicos". La formación docente, por tanto requiere un anclaje en la capacidad de construir metodologías situadas que respondan a la Educación desde lo propio, reconociendo a la escuela rural como un núcleo vivo de transformación social.

Título. Contrastes en la formación inicial de los maestros de Colombia, México y Brasil.¹⁶



¹⁶ Nota: Escanee este código QR para consultar la ubicación geográfica de las universidades y los resultados principales del análisis, incluyendo sus perspectivas formativas y los elementos clave de la indagación.

4.3. Análisis de entrevistas ¹⁷



Anexos de las entrevistas.

4.3.1 Configuración de la subjetividad del maestro

La configuración subjetiva en el maestro rural no es un evento fortuito ni una respuesta puramente técnica a las demandas del currículum oficial. Como sugiere Álvarez (2015), el docente se construye como un sujeto en el cruce de múltiples relaciones y discursos que emergen de su entorno. En esta categoría, se evidencia que la historia de vida actúa como el lente primordial para interpretar la escuela, como un territorio de sentidos donde la infancia y el maestro son parte fundamentales de la vida escolar.

La configuración del maestro Brasil, México y Colombia, aunque medida por siglas y modelos distintos, convergen en una subjetividad de la resistencia, el docente deja de ser un ejecutor de políticas externas para convertirse en un cartógrafo de su propio territorio, donde su saber de experiencia, ese que nace el diálogo y la convivencia es la verdadera herramienta de transformación.

4.3.1.1 Rescate de la memoria

Siguiendo a Echavarría et al. (2019), la educación en contextos rurales se comprende como una experiencia singular, donde las trayectorias biográficas dialogan con el devenir histórico del territorio. En dicho marco, la configuración subjetiva y el saber del maestro no emergen exclusivamente en el ejercicio profesional, sino que es un proceso que se cimenta en

¹⁷ Nota: Escanee este código QR para consultar la ubicación de los anexos de entrevistas a los maestros y maestras de Colombia, México y Brasil.

una relación histórica con el territorio, consolidada desde los primeros años de vida y también extendida a lo largo de su historia. Así, el saber del maestro rural se nutre de una memoria territorial construida mucho antes de su formación académica.

En el caso colombiano, la subjetividad se ancla a la historia escolar previa, aunque desde puntos distintos. Para el Maestro de Colombia 1 (MC1), el saber se construye desde filiación positiva:

Yo soy de Buenavista, Quindío, estudié primero, segundo y tercer grado en una escuela rural [...] al ser yo del campo, al haber tenido una muy buena experiencia con la profesora que me enseñó [...] ella me dijo: “tú porque no quieres ser docente”, yo incluso había pensado en estudiar criminalística, una cosa así con la policía. Y ella me dijo: “No, tú tienes muy buen perfil docente y no has pensado eso”. Allí me surgió la idea [...] eso me motivó (Entrevista: MC1, 18 de noviembre de 2025)

Para **MC1**, la memoria no actúa como un simple recuerdo, sino como un efecto de gratitud y de permanencia en el territorio. Su ejercicio docente se constituye como un acto de reconocimiento a la figura de la maestra que significó una “buena experiencia” en su infancia rural. Este hito biográfico hizo parte del replanteamiento de su proyecto de vida que, mediado por otros referentes pedagógicos en su trayectoria, consolidó una decisión identitaria contundente. De este modo, la subjetividad del maestro se proyecta como un compromiso social, que busca replicar en su práctica cotidiana los valores que la experiencia -dentro de la escuela- le permitió construir.

Esta construcción guarda coherencia con lo planteado por Rosas (2003), quien sostiene que los maestros realizan un ejercicio de recuperación de la “memoria docente” donde el acto de recordar trasciende la anécdota superficial. En este proceso, la memoria se convierte en el elemento fundamental que sostiene el saber y la decisión política de establecerse en el

territorio rural. En contraste, para la Maestra de Colombia 2 (MC2), la configuración de la subjetividad no emerge exclusivamente del referente biográfico escolar o de la figura del maestro como referente individual, sino de una memoria del encuentro con el otro y el tejido comunitario.

Estudiaba Ingeniería catastral en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas [...] y en las tardes conseguí un trabajo con un programa comunitario [...] me mandan a trabajar con las madres comunitarias [...] cuándo empiezo a trabajar con madres comunitarias del barrio de Usme, empiezo a ver los procesos de los niños, yo quedo absolutamente enamorada al ver todo lo que a los seres humanos nos pasa de los cero a los cuatro años, o sea era como magia absoluta y yo dije: esto es lo que yo quiero hacer en mi vida (Entrevista: MC2, 10 de marzo de 2026).

En el caso de **MC2**, la memoria se activa en el encuentro con la comunidad. Su subjetividad se configura al transitar de una disciplina técnica, -ingeniería- hacia la labor humanística motivada por el “enamoramiento”, claramente, este no debe leerse como un arrebató emocional, si no como una evolución subjetiva donde el hallazgo de la “magia de la infancia” actúa como motor para comprometerse, a ello Álvarez (2015) define como el sujeto que se construye en el cruce de nuevos discursos, en este sentido, los discurso y prácticas de los procesos de desarrollo de la infancia en contextos comunitarios de Usme.

En relación con la configuración subjetiva, el Maestro México 2 (**MM2**) edifica su saber a partir de su relación directa con el territorio y su observación crítica de la realidad educativa. Su práctica docente no es un acto aislado, sino que se inscribe en una “memoria del encuentro con el otro”, la cual se manifiesta en un discurso político y educativo profundamente comprometido.

Decidí el trabajo [...] porque me preocupa mucho a mí en particular la educación de los niños [...] ahora sí en su es muy triste ver a un niño de 10 o de 12 años pensando en cosas que no son de su edad y más que nada se van dejando por un lado me entienden no me preocupa esta parte [...] y fue más que nada por eso (Entrevista: MM2, 10 de febrero de 2026).

Este giro biográfico demuestra que el saber docente no son una estructura estática, adquirida únicamente en la formación inicial, por el contrario, son una estructura en continua construcción que se transforma según las experiencias vividas en contacto con el otro y en el territorio (Olave, 2020, citado por Montoya, et al., 2022).

Adicionalmente, el maestro halla un valor agregado en el acto de enseñar que le permite configurar su subjetividad desde el saber que ha construido el otro. Para el **MM2**, esta disposición se manifiesta en el reconocimiento de la curiosidad infantil como un motor de sentido profesional

Es por el amor a enseñar por la satisfacción que un niño te diga “maestro yo ya sé cómo nacen los pollitos” o “maestro yo ya sé que animales no tienen huesos” o “maestro yo sé qué hace muchos años como era de increíble (Entrevista: MM2, 10 de febrero de 26).

En este relato, el “amor” trasciende para construirse en una configuración ética orientada hacia la comprensión del otro. La subjetividad del maestro se desplaza del “yo” hacia la alteridad, es en el acto de mostrar y explicar el mundo donde el maestro observa y reafirma su propio saber.

En tanto el maestro, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas. (Zamora citado por Parra et al., 2022) Por ello, el maestro rural no es un simple funcionario o un ejecutor técnico, es el resultado de un

acumulado de experiencias que configuran su saber y accionar. Esta subjetividad, permeada constantemente por el entorno permite al maestro consolidar discursos pedagógicos -relacionados al saber escolar- que le posibilitan interpretar la realidad y definir su posicionamiento dentro del territorio. En última instancia, es la convergencia entre la trayectoria personal del sujeto y el territorio lo que constituye el vínculo fundamental con la ruralidad.

4.3.1.2 De la subjetividad utilitaria al compromiso territorial del maestro rural

La configuración subjetiva del maestro no se agota en el rescate de la memoria; también se define en la tensión constante entre la apuesta ética y la realidad material del ejercicio profesional. En este sentido, el maestro rural se entiende como una construcción social compleja y dinámica (Vaillant, 2007, citado por Montoya, et al., 2022) donde el saber no es un elemento fijo, por el contrario, es un proceso en disputa frente a las demandas del sistema. Esta complejidad se manifiesta con crudeza cuando el docente se enfrenta a estructuras administrativas que priorizan lo sistemático frente a lo escolar en el territorio.

En esta lógica, la ruralidad no se habita como un proyecto de vida, sino como un requisito burocrático. El saber profesional queda subordinado a la necesidad de una plaza federal, lo que genera una subjetividad utilitaria. Como señala Baronnet (2012) es urgente valorar el papel político de los docentes, pues al ser tratados como piezas de repuesto en un sistema de servicio social, su capacidad de agencia y transformación del territorio queda limitada, para la obtención de un bien mayor en otros contextos educativos. La maestra México 1 (MM1) hace referencia a ello:

Tuve la oportunidad de presentar el examen en el USICAMM¹⁸ para que se me genere una plaza, pero te piden lo que es la experiencia, [...] Aquí que CONAFE te brinda la experiencia docente [...] un documento donde menciona que diste tu servicio

¹⁸ Sigla de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México.

comunitario en una escuela rural, como tal [...] así que yo por eso me tuve que meter aquí, porque necesito ese documento para que pueda presentar sea este año o el año siguiente también para obtener mi plaza (Entrevista: MM1, 21 de noviembre de 2025).

Así mismo, esta instrumentación del sujeto se manifiesta desde la lección misma de la carrera. En el testimonio de la Maestra México 1 (MM1) la docencia rural aparece como “última opción” frente a la imposibilidad de acceder a otras profesiones como en este caso la salud, debido a factores externos.

Fue más de que yo quería ser enfermera [...] o ser pediatra. [...] pero vino la pandemia y me dificultaron ciertas cosas [...] me tuve que meter ahí a Pedagogía [...] fue la última opción (Entrevista: MM1, 21 de noviembre de 2025).

Esta entrada accidental en la educación rural como profesión se ve permeada por la institución (CONAFE) que no reconoce al sujeto como un profesional, sino como un prestador de servicios en tránsito. La subjetividad de MM1 se construye desde el sentimiento de ser “invalorada”, estableciendo una jerarquía donde el saber docente comunitario carece de estatus que otorga la formalidad sistemática.

Nosotros como docentes no nos miran como docentes, nos miran como una persona en la cual no tienes experiencia, no tienes una plaza, no vales igual que un maestro que tiene plaza. Somos invalorados y sí, ese es el problema más grande que podemos tener que somos docentes comunitarios. (Así mismo) el pago literalmente es muy poco que nos da, y recibimos hasta el mes y algunas veces se presentan situaciones en el cual de forma y pues los medicamentos son caros y literalmente los cinco mil pesos en menos de un mes (Entrevista: MM1, 21 de noviembre de 2025).

En el territorio las garantías para alcanzar la seguridad social, es un derecho negado que convierte la estancia en la escuela en un riesgo vital:

Es un trabajo muy pesado y [...] no tenemos un seguro médico [...] actualmente necesito un seguro médico, porque tengo ciertos problemas médicos y si me queda ahí sé que voy a pasar toda mi vida en ese centro educativo brindando mi servicio comunitario y si no tengo ese seguro médico, literalmente pues como tal no me voy a poder tratar. Mi motivación como tal es tener un puesto de trabajo fijo, un trabajo donde pueda tomar en cuenta estos beneficios, como principalmente el seguro médico (Entrevista: MM1, 21 de noviembre de 2025).

Para MM1, aunque busca la plaza por conveniencia, renueva su saber en el contacto diario, donde se configuran “complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbre y normas que conforman un código moral” (Esther, 2025). Este código moral y afectivo es el que sostiene la práctica cuando el sistema falla.

Así que este pues si es un trabajo del cual aprendes como docente de apoyo, al menos he aprendido como este tomar en cuenta el rol del docente. ¿Motivaciones? como tal es por mi sobrina porque pues al fin de cuenta y otra, porque hay varios niñitos que sí es como de que le encariñas y ahí se ve el afecto hacia tu profesión [...] Pero no, no me gustaría quedarme este otro año como tal en lo que es. Yo en sí este año no como no quería pero pues entró mi sobrina (Entrevista: MM1, 21 de noviembre de 2025).

Sin embargo, aunque el maestro se construye en y con el territorio, las condiciones materiales a las que se enfrenta operan como un agente desmotivador para la persistencia en la educación rural. Pese a estar inmerso en la construcción de saberes con los niños y niñas, el docente se ve obligado a desplazarse. Esta narrativa permite identificar que no se trata de una

simple desmotivación psicológica, sino de una ausencia de garantías estructurales en la ruralidad.

A pesar de la desprotección, el docente no deja de producir saber. Siguiendo a Contreras (2013), el saber de la experiencia del maestro rural es un “saber paradójico” en el que está cimentado por lo vivido y proporciona un bagaje para la acción educativa, pero al mismo tiempo, es un “saber siempre naciente, un saber siempre en renovación” (p. 129). Para el Maestro México 2 (MM2) frente a las situaciones a las que se enfrenta en su labor docente, prioriza y le da sentido a su trabajo en el territorio.

Nosotros nos llamamos con CONAFE, porque nosotros somos los que llegamos a donde los maestros que se llaman federales no pueden llegar ni siquiera el acceso nosotros ganamos es un poquito más de la mitad de lo que ya ganara un maestro y estamos por vocación porque nos gusta esta labor tan bonita aquí es enseñarnos y vamos muchas enseñanzas de los niños aprendemos de los niños hay niños que sabe cómo curarse por algún remedio y uno sabe la parte teórica también (Entrevista: MM2, 10 de febrero de 2026).

Frente a esta realidad, el maestro MM2 sitúa la vocación como un elemento en el que está el otro, mecanismo que usa para valorar su carácter ético y su saber frente a las necesidades escolares del territorio. Realidades que son diversas dentro del territorio, pero que incluyen saberes, que el maestro reconoce, pueden ser el elemento con el cual se puede construir en la ruralidad, es decir, el saber escolar.

Con ello, esta realidad refleja “la deuda con el devenir histórico y con todas las manifestaciones propias de las comunidades rurales, que además han sido marginadas, desconocidas y aminoradas” (Orozco, 2022). La subjetividad del MM1 habita una contradicción dolorosa, el docente reconoce la marginalidad del territorio y siente el peso de

esa deuda, pero el estado profundiza la brecha al instrumentalizar su vocación. El afecto hacia el otro se convierte así en el único mecanismo de resistencia de un sujeto que, a pesar del mal reconocimiento estatal en la ruralidad, insiste en renovar su saber ético crítico y político en el aula rural.

Ante esta carencia, surge un valor adquirido donde el sujeto se distancia de la institución escolar no para configurarse a lo urbano, sino para restablecerse desde otro enfoque dentro de la misma ruralidad, en este caso, la ganadería y las labores del campo. Siguiendo Tardif (2000) citado por García (2019), el saber surge de la experiencia y la historia personal, pero solo se moviliza y actualiza ante ciertas circunstancias (p. 34). Frente al MM2, ante la crisis de la labor docente, se actualiza el saber ancestral y familiar:

Yo vengo de una generación ganadera. Tengo este conocimiento y pues, ya lo estoy desarrollando, ¿sabes? Y fue, no, la verdad, pues no. Creo que a estas alturas meterme estudiando, sería como meterme una bofetada a mí mismo, porque les probé mucho tiempo (Entrevista: MM2, 10 de febrero de 2026).

Esta “bofetada” simboliza la ruptura de la subjetividad docente cuando el sistema no ofrece retorno, la convergencia entre la trayectoria personal del territorio que inicialmente constituyó el vínculo con la educación se desplaza ahora hacia la reafirmación de una identidad productiva no académica revelando que la configuración del maestro rural es un proceso dinámico condicionado por la atención entre el compromiso ético y la supervivencia sistemática.

Por el contrario, para los maestros de Colombia y Brasil, la configuración subjetiva parte de una decisión que consiste en saldar esa deuda histórica. En el caso de MC2, la subjetividad se construye desde el “caminar el territorio”, reconocer que ser maestro rural implica conocer las luchas y la vida de los estudiantes.

Claro, yo no soy campesina, pero todo mi trabajo mi hacer, mi energía está puesta en la ruralidad. Y la camino, la voy a las casas. Me conozco los caminos, las veredas, las juntas, las y mis compañeros [...] Creo que eso es lo valioso cuando una es maestra rural, porque yo tengo muchos compañeros que trabajan en el colegio y no conocen y llevan 30 años y nunca han entrado a la casa de un estudiante, nunca han caminado (Entrevista: MC2, 10 de marzo de 2026).

A diferencia del camino burocrático, para estos maestros la permanencia es una decisión construida que les permite estar donde quieren estar. No obstante, no se puede invisibilizar que esta decisión está respaldada por garantías económicas y sociales que algunos sectores no ofrecen. Para el MC1, la vocación emerge precisamente porque existe un soporte material que le permite no estar preocupado por la incertidumbre del mercado:

Una es la vocación que yo siento, pero lo que terminó decidida me enfrenté a las otras opciones, es las garantías laborales [...] tener un contrato indefinido, cesantías, prestaciones [...] si puedo hacer lo que amo y además no puedo estar preocupado por el contrato y las estaciones en cuestión, mucho mejor (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Esta estabilidad permite que la educación deje de entenderse como un simple mecanismo económico o que el maestro sea visto como un proveedor de servicios Marín (2015 citado por Marín y Parra 2017) En este escenario, la vocación no es un sacrificio, es un ejercicio que flota en el diálogo con el entorno. Como señala el MC1, la permanencia se vuelve una resistencia ética incluso antes contextos difíciles:

Los motivos (para irme) no los veo [...] estoy donde quiero estar esa fue una de las razones para ingresar, pero no necesariamente es la de irme tendría que ser que yo no pueda hablar o que tenga una condición física o cognitiva [...] De resto hay profesores

que han enseñado, pero sin acariciar el contexto. Si la cosa se pone muy caliente, como decimos, pues, ¿no? Me confío, entonces me iría a buscar otra plaza, pero la idea es ser profesor. La vocación por enseñar. Yo creo que en el sector rural, flora más por el contexto, con la naturaleza, con la cultura. (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Esta reciprocidad del saber se manifiesta también en el MM2, quien, a pesar de las carencias de su sistema, logra rescatar el valor pedagógico del intercambio con los niños y niñas, reconociendo que el aula rural es un espacio donde el saber ancestral tiene un lugar legítimo:

Estamos por vocación, porque nos gusta esta labor tan bonita [...] aprendemos de los niños, hay niños que saben cómo curarse por algún remedio y uno sabe la parte teórica también, uno les comparte. Aprendes [...] pero les vuelvo a repetir, es muy difícil hablar con una tecnología. La mayoría de las personas, de los niños, más que nada, tienen algún teléfono, Eso también, a veces las responsabilidades de los niños (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

Se potencia con el contexto, la naturaleza y la cultura del territorio. Así lo afirma MM2 al reconocer el saber botánico de los niños y lo profundiza la Maestra de Brasil 2 (MB2), quien vincula la docencia rural con un proceso de emancipación política ancestral.

E eu decidi ser professora da escola rural por conta da necessidade e por entender que a educação é parte importante no processo de emancipação da comunidade. E o que influenciou essa minha escolha em ser professora na zona rural A influência vem da necessidade de que a educação precisa ser pautada a partir dos conhecimentos da ancestralidade do nosso povo.¹⁹ (Entrevista: MB2, 6 de marzo del 2026).

¹⁹ Traducción: Decidí convertirme en maestra de escuela rural por necesidad y porque entiendo que la educación es una parte importante del proceso de emancipación de la comunidad. ¿Qué influyó en mi decisión de ser

Mientras en algunos contextos la precariedad empuja al maestro hacia el abandono de la educación rural, para otros, las convergencias entre la estabilidad laboral y el reconocimiento de la ancestralidad permiten que la subjetividad del maestro se consolide como una apuesta política de resistencia. La vocación, por tanto, no es ajena, por el contrario, hace parte del ejercicio que requiere condiciones dignas para transformar la “deuda histórica” en un presente de saber con el otro.

4.3.1.3. El maestro como sujeto de resistencia al poder hegemónico

La subjetividad del maestro rural no se agota con la adaptación a las condiciones del territorio, estas se consolidan como un ejercicio de resistencia frente a las adversidades, dificultades y las lógicas de “una represión étnico racial dominante del poder hegemónico” (Walsh, 2013. p.) que históricamente han desplazado lo rural a la periferia del saber. En esta sección, el docente emerge como un actor político que utiliza su trayectoria para enunciar y resignificar los mandatos sociales y estatales, transformando la escuela en un espacio de “rebelión pedagógica” (Baronnet, 2012, p.).

Para la MC2, la docente se configura a partir de una memoria de ruptura. Su motivación nace de la necesidad de saldar una deuda histórica con la educación rural, en un país, como señalan Carrero y González (2017), el Estado ha participado en un olvido sistemático de las comunidades rurales. Para ella, la educación pública fue el espacio de salvación frente a las circunstancias familiares que intentaron imponer en su camino:

A mí me salva la educación pública [...] yo quería ser maestra, pero pues, mi papá no me lo permitió. Él dijo: “no, cómo se le ocurre que va a limpiarle los mocos a los hijos de los demás y aparte de eso tienen que hacer paro para que les paguen el sueldo

(Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026).

maestra en una zona rural? La influencia proviene de la necesidad de que la educación se base en el conocimiento ancestral de nuestro pueblo.

Esta resistencia se transforma en un compromiso ético que ella denomina un “pagamento”. No es una obra de caridad, sino un acto de justicia generacional para cerrar la brecha que sus ancestros, “campesinos iletrados”, no pudieron cruzar, pero que por medio de su labor hace todas las posibilidades para que la educación rural no tenga brechas.

Yo creo que hay una deuda histórica con la ruralidad y ser hija, digamos nieta de campesinos iletrados, tiene que ver con esa deuda... Yo siento que esa deuda está muy marcada sobre mis hombros, porque yo he tenido unas posibilidades y unas oportunidades que mis ancestros campesinos no tuvieron. Yo lo veo como un pago [...] esto no es un favor. Es una deuda que hay que pagar, donde debemos poner todo nuestro empeño en cerrar la brecha (Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026).

En esta misma línea, el (MC1) proyecta su historia en la de sus alumnos, asumiendo que la práctica docente es una forma de retribuir lo recibido por la ruralidad. Siguiendo a Echavarría et al. (2019), esa postura permite que la educación rural sea una experiencia singular donde el maestro deja de ser un receptor de políticas para convertirse en un intelectual que crea conocimiento que “acaricia el contexto” rural:

Yo me veo reflejado en las niñas y niños de la educación rural. Todo el tiempo [...] yo les digo, “yo estuve ahí de ese lado del aula” [...] poder aportar, como lo hicieron conmigo, a otros estudiantes, a futuros estudiantes profesionales o personas, para mí, digamos, es como una forma de retribuir y de hacer algo importante que con vivo de devolverlo siendo las otras personas (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Esta resistencia también se manifiesta en México como una lucha por la presencia territorial. El MM2 posiciona la labor docente de CONAFE como una respuesta a la ausencia estatal, validando la identidad rural frente a la estandarización federal. Como indica Teresa de

Jesús (2018), aquí la escuela no es una mera institución, sino una trinchera donde se disputa el derecho a un futuro propio:

Nos llamamos CONAFE, porque nosotros somos los que llegamos a donde los maestros que se llaman federales no pueden llegar [...] estamos por vocación porque nos gusta esta labor tan bonita aquí es enseñarnos y vamos muchas enseñanzas de los niños aprendemos de los niños (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

Sin embargo, es en la experiencia de Brasil donde la subjetividad de resistencia alcanza una dimensión de soberanía. Para el maestro Brasil 1 (MB1) y la MB2, la elección profesional es un acto de pertenencia y emancipación comunitaria. Su práctica se alinea con la concepción de la Educação do Campo, que según Taffarel et al. (2014), es el resultado de las luchas de los trabajadores organizados para romper con el poder de lo hegemónico urbano.

A decisão foi movida pelo pertencimento. Os meus avós, e os meus pais. Eu decidi ser professor rural porque acredito que o jovem do campo não precisa sair da sua terra para ter uma educação de qualidade; ele pode ser protagonista aqui mesmo²⁰

(Entrevista: MB1, 25 de enero del 2026).

Para la MB2, la permanencia en la escuela es una forma de dar continuidad a la historia de sus antepasados en comunidades que han resistido históricamente, como los quilombos, como una “lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades” (Walsh, 2013).

Porque aqui foram os meus antepassados chegaram e firmaram residências, estão dando continuidade às gerações até o dia de hoje, por isso eu me estabeleci nesse

²⁰ Traducción: La decisión fue motivada por el sentido de pertenencia. Mis abuelos y mis padres. Decidí ser maestro rural porque creo que el joven del campo no necesita salir de su tierra para tener una educación de calidad; él puede ser protagonista aquí mismo.

território, então vou mudar a remanescente de quilombo do sítio Boa Vista.²¹

(Entrevista: MB2, 6 de marzo del 2026).

Esta resistencia no solo busca preservar el pasado, sino transformar el futuro del joven rural. El MB1 identifica que su motor principal fue el dolor de ver a los suyos abandonar los estudios, y hoy su éxito se mide en la capacidad de su comunidad para producir sus propios profesionales sin perder la raíz:

O fato de ver os meus parentes e amigos desistirem de estudar foi o motivador, hoje já começo a ver frutos como tenho ex aluno que já se formou em biomedicina. Entre outros²² (Entrevista: MB1, 25 de enero del 2026).

En conclusión, la subjetividad del maestro rural en estos tres contextos se configura como una pedagogía de la insurgencia. Como bien sostiene Walsh (2013), se trata de una insurgencia del conocimiento que ocurre precisamente donde la tierra y el pensamiento se encuentran en un conflicto de poder. El aula rural deja de ser una extensión de lo urbano para convertirse en el primer territorio de libertad, donde el maestro, movido por la gratitud, el pago o la continuidad ancestral, siembra nuevas formas de existencia frente a la hegemonía global.

4.3.2 Formación del maestro

Hablar de formación docente implica cuestionar para qué mundo y para qué sujetos está diseñada la universidad. Sí, como afirma Tardif (2004), el saber del maestro es una amalgama plural, la formación actual parece estar amputando el saber de la experiencia y del territorio antes siquiera de que el docente llegue a ellos. Este apartado discute la deuda de la academia

²¹ Traducción: Porque mis antepasados llegaron aquí y establecieron residencias, continuando esta tradición de generación en generación hasta nuestros días. Por eso me instalé en este territorio, para transformar la comunidad quilombola que queda en Boa Vista.

²² Traducción: “El hecho de ver a mis parientes y amigos desistir de estudiar fue mi motivación; hoy ya comienzo a ver los frutos, pues tengo un exalumno que ya se graduó en biomedicina, entre otros”.

con la ruralidad. A partir de la lectura crítica de las experiencias de maestros en contextos del conflicto y de aislamiento, se evidencia que la formación inicial actual en ocasiones actúa como un obstáculo pedagógico.

4.3.2.1 La formación inicial.

La formación inicial docente no es un proceso neutral, es el cimiento donde se preconfigura el desarrollo de la labor educativa (Sanuy et al., 2018, citando por Orozco 2022). Sin embargo, esta base suele operar bajo una racionalidad urbana hegemónica que, ignorando las particularidades territoriales, se constituye como un mecanismo ajeno a este. Walsh (2013) señala que los agentes coloniales tienden a “apagar la luz” imponiendo una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos que separan el saber académico del saber escolar y local. Esta desconexión es denunciada por los docentes. La MC2 afirma,

Juro que la universidad nunca me formó para la educación rural. Porque no sé [...] nos formaban mucho, como siento yo que, para la educación no sé si urbana, pero sí de ciertas clases sociales, como si la buena educación inicial fuera algo exclusivo de ciertos grupos sociales [...] para un mundo que no existe. (Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026).

Lo que enuncia la MC2 no apunta solo a una cuestión técnica, sino a una segregación epistemológica, la universidad diseña un docente para un sujeto idealizado, urbano y de clase media, invisibilizando las subjetividades rurales. Existe en este sentido una tensión evidente frente a la formación universitaria y la realidad del territorio. La universidad parece formar según la MC2 para un “mundo que no existe”, validando lo que Walsh (2013) identifica como el poder hegemónico desplaza lo rural a la periferia.

En esta misma línea, la MM1 identifica que la formación privilegia la contingencia:

Casi todo es teoría, no hay nada tópico [...] En la facultad aprendí a planear para un grado, pero aquí soy maestra, niñera e intendente al mismo tiempo. Nadie me enseñó a gestionar la precariedad (Entrevista: MM1, 21 de noviembre del 2025).

Esta “teoría” de la que habla la MM1 funciona como una estructura de dominación que invisibiliza las competencias necesarias para la educación rural; el vacío formativo obliga al docente a un proceso de desaprendizaje para poder adentrarse a la realidad, lo que demuestra que la formación inicial, lejos de ser un soporte, actúa en ocasiones como un obstáculo que el maestro debe reorientar mediante la experiencia situada.

La entrada al campo se convierte en una crisis de saber, especialmente en contextos de violencia o aislamiento geográfico:

La universidad me dio una teoría muy bonita, muy idealista, pero cuando llegué al territorio, me di cuenta de que no sabía cómo ser un sujeto político en medio del conflicto [...] Sentí que la universidad me debía un poco, me quedó muy bien esa sensación. (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

La “deuda” que menciona el MC1 es la ausencia de una pedagogía del conflicto o de una pedagogía restaurativa, las circunstancias sociales, culturales y económicas de algunos territorios rurales colombianos desbordan incluso la organización que allí se propone en un entorno de estabilidad institucional que en el territorio no existe (Echavarría, et al, 2019). Con ello, el MB1 señala: "A faculdade me ensinou teorias, más o campo me ensinou a prática [...] aprendi que a escola é um ecossistema (Entrevista MB1 25 de enero de 2026).²³

Como señala Boix (2004) citado por Orozco (2022), la escuela rural no es una “escuela urbana pequeña”, sino una entidad con una realidad propia. Las universidades, al omitir la especificidad de lo rural, condenan al maestro principiante a un “el shock con la realidad”

²³ Traducción: La universidad me enseñó la teoría, pero el trabajo de campo me enseñó la práctica... Aprendí que la escuela es un ecosistema.

(Veeman, 1998 como se citó en Rosas 2003) que suele derivar en la deserción o en la frustración del docente. Con ello, el MM2 menciona lo siguiente:

Mi formación fue la práctica pura. A veces siento que estudiar pedagogía en una oficina es como una bofetada para quienes estamos lidiando con jaguares y vientos en la sierra (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

En este sentido, existe una distancia entre la formación inicial docente y la realidad del ejercicio profesional. Mientras la academia suele preparar al maestro para un sujeto configurado desde teorías abstractas, el contexto real exige un profesional capaz de integrarse en las dinámicas territoriales. Tal conocimiento inclina al docente a iniciar un proceso de desaprendizaje, donde el saber escolar no emerge exclusivamente de la didáctica, sino del encuentro con el otro. Cuando los maestros llegan al territorio por primera vez al -MC2 a Gachalá, (Cundinamarca), MM2, la sierra mexicana o MC1 a el Retiro (Quinchía, Risaralda)-, el título universitario se convierte en un papel que no sabe leer el contexto, ni la necesidad, ni el conflicto. La formación, ocurre en un ejercicio de reconfiguración autónoma donde la experiencia en aquellos escenarios de la práctica educativa, en la que la teoría se pone a prueba y se transforma en praxis.

4.3.2.2. El shock entre el deber ser y el acontecimiento.

Los saberes docentes no son prescripciones técnicas ni un paso a paso. El saber escolar del maestro emerge de la capacidad para habitar el contexto y lo que en él ocurre, es aquello que irrumpe y demanda respuestas que no están en los manuales. Simons y Masschelein (2014) citado por Marín y Parra (2017), proponen que “la formación tiene que ver con la orientación del sujeto hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la materia de estudio”. No obstante, en la ruralidad, ese mundo está atravesado por la heterogeneidad y la

multinivelaridad (Boix, 2002, citado por Orozco, 2022), exigiendo una estructura organizativa que la política educativa homogénea no alcanza a cubrir.

El MC1 ilustra esta cuestión cuando enuncia,

Desde el contexto rural, una cosa es lo que uno puede ver con Piaget, y Vigotsky [...]

Pero eso hay que saberlo aterrizar al contexto. En mi caso [...] un contexto de zona de conflicto armado [...] son actores que están dentro del aula de clase [...] hablar de sentido crítico en estas comunidades puede ser señalado fácilmente de un bando o del otro, toca tener mucha medida. (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025)

Esta irrupción del conflicto en el aula demuestra que el saber escolar no es una transferencia de contenidos, sino una gestión de la existencia. Cuando los actores armados son parte del cotidiano, el saber del maestro se configura desde una prudencia política que en la universidad se encuentra de otras maneras. Siguiendo a Echavarría et al., (2019), el maestro debe decidir qué verdades son habitables en el territorio.

Por consiguiente, la medida a la que apela el MC1 no debe ser interpretada como una categoría didáctica tradicional, una debilidad teórica o una postura de pasividad; representa, en realidad, una maniobra política de protección y una resistencia silenciosa que busca preservar la escuela como un territorio de vida. El docente se ve obligado a redefinir el

"sentido crítico" freireano: ya no como una confrontación discursiva abierta que podría resultar letal en un territorio en disputa, sino como una pedagogía del cuidado y un saber de la experiencia que resguarda la palabra y la integridad de las infancias rurales. Esta vulnerabilidad del quehacer docente, donde las fronteras normativas del deber ser institucional se diluyen ante el peso implacable del entorno, es descrita con idéntica crudeza por el MM2, quien relata el choque inevitable entre la lógica formal de la escuela y el orden fáctico impuesto por los actores ilegales.

Estuve en una comunidad donde la seguridad es nula. Vi niños de 16 años con (armas), con AK-47, con GM16 [...] me tocó ver hasta un helicóptero derribado y calcinado. Una niña, Melissa, a la que le pedí realizar una ecuación, me respondió: '¿Usted por qué tiene que darme órdenes? (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

El saber escolar, entonces, se construye en el desbordamiento o el agotamiento de su rol. Aunque Tardif (2004) sostiene que el saber docente es plural y temporal, en la ruralidad, este saber se vuelve “omnipresente”. Este deja de ser un instructor para convertirse en un sinfín de roles. Como señala, Arroyo (2012), esta multifuncionalidad es la cara visible del olvido del Estado, que delega en el docente, la resolución de las fallas sistémicas.

El maestro MM2 describe esta carga de manera contundente: Nosotros somos capacitadores para el agua, para lidiar con problemas de la comunidad [...] no nos rendimos fácil porque sabemos que después de nosotros no hay nadie (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

Para la MC2 relata cómo su rol trascendió lo pedagógico en la pandemia:

Cogía el carro y me iba para la ruralidad a traer los alimentos... queso, huevos, trucha... y en ese ir y venir encontrábamos a los niños desescolarizados (Entrevistas: MC2, 10 de marzo del 2026).

La formación del maestro rural no es un estado de llegada, sino un proceso de reflexión permanente, donde el docente transforma sus vivencias en conocimiento pedagógico al otorgarles un sentido crítico. En esta perspectiva, el maestro es un intelectual de la práctica que valida su profesionalismo a través de la reflexión sobre su propio hacer y el reconocimiento de los saberes que emanan directamente de su territorio y sus estudiantes.

4.3.2.3 Transformación.

La transformación de la formación docente no es una cuestión de ajuste curricular, sino una necesidad de reorientación. Como señalan Chaparral y Santo (2018, citado por Orozco, 2022), esta formación debe trascender la técnica para fomentar competencias vinculadas al saber ser desde una perspectiva crítica, reflexiva e innovadora, capaz de habitar la diversidad de los contextos escolares. Sin embargo, esta adaptación no puede ocurrir si la academia continúa dictando cátedra desde el aislamiento.

La MC2 propone una ruptura con la jerarquía tradicional del saber, sugiriendo un desplazamiento del centro de autoridad:

Creo que quienes deberíamos estar formando maestros, o sea sin demeritar obviamente a nuestros maestros de la universidad, pero quienes deberíamos estar formando a los maestros en formación, quienes deberíamos ser los maestros de los maestros en formación somos los que estamos en territorio y en aula y en el día a día. O sea, unos se gradúa la universidad y cuando llega al aula... No, uno dice sagrado rostro, a mí nunca o sea ¿qué es esto? Y comete unos errores garrafales y termina uno repitiendo unas prácticas horribles (Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026)

Por su parte, la MB2 plantea la necesidad de configurar la educación para el campo, enfatizando los saberes inherentes de los territorios. En este sentido, sugiere que la academia debe trascender su visión tradicional y descentralizar su mirada para consolidar un enfoque integrado, donde la realidad territorial sea el eje de la propuesta académica. Se trata de apostar por una ruralidad que se piensa, se nombra y se reconoce desde su propio saber:

O nosso querer e o nosso fazer pedagógico. Eu acredito sim nos programas de informações que as universidades têm que chegar dentro do território, que incorporem os saberes das comunidades e que isso seja levado em consideração como parte, princípio importante para fortalecer o conhecimento e pela reparação

histórica do papel em contextos que antes era reconhecida apenas quem passava pela academia. Então os nossos mages, nossos grilos, que são detentores do saber da comunidade, eles precisam ser tidos nesse contexto do fazer pedagógico.²⁴ (Entrevista: MB2, 6 de marzo del 2026).

El testimonio de la maestra demuestra que la universidad no solo enseña teorías abstractas, sino que, al hacerlo en el vacío, despoja al futuro docente de la capacidad de respuesta ante lo inesperado. Hemos constatado que existe una distancia crítica entre los modelos pedagógicos idealizados y la complejidad latente de los territorios. Pues como menciona el MC1, “Para mí se aterriza hoy en la falta de personal, que es un material pedagógico y didáctico e infraestructura [...] algún gobierno tiene que primero diagnosticar e iniciar un plan para que todo el mundo sepa de esa brecha.

Porque creo, porque eso nos va a permitir a las instituciones tomar a mejores docentes, a los docentes sería mejor su labor y a la comunidad poder aprovechar de mejor manera a los docentes que vienen a guiar pues y el dolor desde esa posición, el proceso de enseñanza y aprendes. Yo creo que los lectores interactúan tanto en la formación docente, el docente como, digamos, donde la comunidad, alrededor de la institución, nos beneficiemos y los docentes saben reforzados en ese criterio del método laboral de la normativa y aprovechando los casos, los casos y la experiencia de los docentes (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Las experiencias en las prácticas pedagógicas y en los diversos espacios laborales ilustran que la realidad no es un escenario pasivo donde se "aplica" la teoría, sino un ecosistema vivo

²⁴ Traducción: Nuestro deseo y nuestra práctica pedagógica. Creo firmemente en los programas de información que las universidades deben tener en el territorio, que incorporan el conocimiento de las comunidades y que esto se considera un principio importante para fortalecer el conocimiento y para la reparación histórica del papel en contextos que antes solo eran reconocidos por quienes tenían formación académica. Por lo tanto, nuestros magos, nuestros grillos, guardianes del conocimiento comunitario deben ser considerados en este contexto de práctica pedagógica.

que nos exige renegociar lo aprendido constantemente. A menudo, la formación académica nos entrega herramientas diseñadas para escenarios estandarizados.

4.3.3. Educación rural

En este apartado se encuentra el análisis comparado, donde las voces de los maestros y maestras de Colombia, México y Brasil se entrelazan para revelar la complejidad de las ruralidades educativas, con ello, las estrategias que los docentes han tejido dentro de las aulas, evidenciando cómo sus vivencias personales y profesionales se convierten en herramientas pedagógicas que responden a las particularidades para los niños y niñas. Este análisis no solo busca comparar realidades, sino también honrar la labor, que, en medio de tensiones, construye mundos posibles a través de la educación en la ruralidad.

4.3.3.1 El saber escolar rural como respuesta a la particularidad

La entrada del docente al escenario rural no constituye el simple desplazamiento territorial, sino un acontecimiento en el que se evidencia la fractura en la formación académica inicial. Al enfrentarse al territorio, el maestro experimenta lo que Veeman (1998, como se citó en Rosas, 2003), se enfrenta al denominado “shock de la realidad”, un encuentro con una cultura y unas creencias para las cuales no se ofrecen respuestas educativas, que acerquen a la realidad. No obstante, lejos de quedar con las manos vacías, el maestro rural activa su condición de sujeto político y pedagógico (Zuluaga, 1999), iniciando un proceso de resistencia, donde los saberes de la academia comienzan a dialogar con los saberes del territorio.

En esta inmersión, surge el saber escolar, que Álvarez (2015) define como un modo de existencia de la pedagogía, que surge de las condiciones propiamente escolares, entre ello, lo que el maestro constituye en su construcción con el territorio. En la ruralidad, este saber no es un objeto inmovil de transmisión, sino una lectura viva del contexto. Como lo expresa,

Aprendi que o aprendizado não acontece no vácuo; ele está ligado ao ciclo da chuva, ao preço da saca do que se planta aqui e à saúde da comunidade. Aprendi a pedagogia da escuta: antes de ensinar, é preciso ouvir o que a terra e as famílias estão dizendo. Aqui, eu aprendi que a escola é um ecossistema. Aprendi sobre a resiliência do povo do campo, algo que nenhum livro de psicologia educacional descreve com fidelidade²⁵ (Entrevista: MB1, 25 de enero de 2026).

El testimonio del MB1 desplaza la mirada tradicional, analizando las posibilidades del territorio en lugar de enfocarse únicamente en las carencias o vulnerabilidades históricamente asignadas a estos contextos. Al afirmar que los aprendizajes “no ocurren en el vacío”, el docente reconoce que la escuela rural opera bajo una lógica de educación propia.

En este sentido, como señala MC1 en Colombia, la llegada al territorio implica la renuncia a la imposición del conocimiento académico urbano, para dar paso a lo que se gesta en el territorio,

Si tú llegas obviamente con un conocimiento que nadie te lo va a quitar, no tienes la necesidad de imponerlo ni a demostrarlo, simplemente llegas a ponerte a disposición de ellos, a trabajar de la mano con ellos, a utilizar lo que saben para el proceso, pero para que le vaya mejor a uno (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Esta postura constituye el umbral de la configuración del saber escolar. El docente se distancia de la figura central del conocimiento, en donde, no aterriza en un espacio vacío, para asumirse en relación con y para el territorio. Aquí, el docente no se limita a ser un observador pasivo, sino que se deja permear por la ruralidad. De este modo, asume el

²⁵ Traducción: El mayor saber fue la lectura del tiempo y del contexto. Aprendí que el aprendizaje no ocurre en el vacío; está ligado al ciclo de la lluvia, al precio del saco de lo que se siembra aquí y a la salud de la comunidad. Aprendí la pedagogía de la escucha: antes de enseñar, es necesario oír lo que la tierra y las familias están diciendo. Aquí, aprendí que la escuela es un ecosistema. Aprendí sobre la resiliencia del pueblo del campo, algo que ningún libro de psicología educativa describe con fidelidad. Aprendí que el silencio del campo no es vacío, está lleno de significados que las prisas urbanas apagan (traducción propia).

territorio a partir de un acto político que implica la necesidad de reconocerse dentro del propio contexto (Freire, 2004, citado por Walsh, 2013).

Siguiendo a Stenhouse (1984), no puede haber desarrollo curricular sin el desarrollo del maestro, el aula es el laboratorio donde se reflexiona sobre la práctica. En este contexto, dicha reflexión se instala en la capacidad para transformar lo cotidiano en un objeto de estudio.

Un ejemplo de ello es la construcción del saber, donde se observa la narrativa del MM2. Su práctica pedagógica no es técnica, es atravesada por sus saberes y el interés de sus estudiantes. Cuando el interés de un niño por una tortuga marina se convierte en el detonante de la clase, el maestro despliega una articulación orgánica:

A partir de ese interés algo tan simple como una tortuga yo puedo desarrollar un tema sin soltar la biología, pero integrando otras áreas [...] podemos preguntar cuántos huevos pone [...] ahí ya estamos hablando de geografía. Si le pregunto: 'si pone cada 4 meses, ¿cuántas veces pone al año?', y me contestan que tres, ahí ya estamos moviendo fechas y calendario. Pero si vamos a la cantidad de huevos, y calculamos que si pone 30 huevos tres veces al año son 90, ya estoy implementando las matemáticas (Entrevista: MM2, 10 de febrero del 2026).

Este ejercicio demuestra que el saber escolar rural no es una versión subordinada de la ruralidad, es en sí misma, un modelo autónomo. El MM2 va más allá de la instrucción técnica e introduce la ética y los valores “Le pregunta si tú fueras un venado, ¿te gustaría que te cazaran? Ahí estoy implementado la ética, lo moral, el comportamiento de las emociones. Estoy generando un pensamiento crítico”. Aquí, el saber escolar adquiere la dimensión de saberes de formación de la que habla Álvarez (2015), movilizandolos esquemas de comportamiento que definen identidades sociales.

En Brasil, la “Educação do Campo” se consolida como un marco político que supera las visiones asistencialistas. El saber del MB1 denomina la pedagogía de la escucha:

O maior saber foi a leitura do tempo y do contexto. Aprendi que o aprendizado não acontece no vácuo; ele está ligado ao ciclo da chuva, ao preço da saca do que se planta aqui e à saúde da comunidade. Aprendi a pedagogia da escuta: antes de ensinar, é preciso ouvir o que a terra e as famílias estão dizendo. Aqui, eu aprendi que a escola é um ecossistema.²⁶ (Entrevista: MB1, 25 de enero del 2025).

El docente brasileño hace referencia que el saber escolar es un patrimonio que debe defenderse frente a la estandarización. La integración de agroecología y el saber local no es solo una estrategia didáctica, sino una formación de soberanía cultural. Para MB2, el conocimiento es una construcción colectiva:

Ninguém sabe mais do que ninguém, ninguém é um papel em branco para mim. O outro chega e deposita conhecimento. Então o conhecimento, ele é construído. E esse saber ele tem nutrido essa ação educativa de forma emancipatória.²⁷ (Entrevista: MB2, 6 de marzo del 2026).

De esta manera, la práctica en el territorio se entiende como un hecho histórico, cambia, se transforma, pero no sigue una línea evolutiva, sino que más bien se reinventa y muta, para conectar con los hechos de la ruralidad y la realidad (Álvarez, 2011).

²⁶ Traducción: El mayor saber fue la lectura del tiempo y del contexto. Aprendí que el aprendizaje no ocurre en el vacío; está ligado al ciclo de la lluvia, al precio del saco de lo que se siembra aquí y a la salud de la comunidad. Aprendí la pedagogía de la escucha: antes de enseñar, es necesario oír lo que la tierra y las familias están diciendo. Aquí, aprendí que la escuela es un ecosistema. Aprendí sobre la resiliencia del pueblo del campo, algo que ningún libro de psicología educativa describe con fidelidad. Aprendí que el silencio del campo no es vacío, está lleno de significados que las prisas urbanas apagan.

²⁷ Traducción: Las lecciones y experiencias que yo, como maestro rural, traigo y dejo atrás son lecciones de acción colectiva. Nadie sabe más que nadie, nadie es una página en blanco para mí. El otro llega y deposita conocimiento. Así se construye el conocimiento. Y este conocimiento ha nutrido esta acción educativa de manera emancipadora.

La labor docente rural desborda lo pedagógico para involucrar dimensiones culturales y sociales. En Colombia, la MC2 describe cómo el saber escolar se expande hacia la comunidad a través de sus proyectos como “Libros buenos a la vereda”. Su práctica visibiliza la ruralidad desde una apuesta literaria y cultural:

Nosotras tenemos un diseño metodológico. [...] conozco el proceso de la Escuela de Cultura Campesina en una de las mesas de Educación inicial virtuales. Realmente el primer colectivo que nos abre el espacio para ser experiencia literaria es la Escuela de Cultura Campesina en el 2021 Siempre estamos metiendo la academia, metiendo prácticas, visibilizando este Sur, visibilizando esta ruralidad, visibilizando lo que pasa en los territorios (Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026).

Para ella, el saber escolar no es solo un conjunto de contenidos, sino una herramienta de reivindicación de los derechos culturales desde el territorio:

Como una de las utopías de Libros Buenos a la Vereda, porque Libros Buenos a la Vereda se está soñando que la cultura, los derechos culturales, la agenda cultural surja en el territorio, no que toque salir [...] un niño que quiera ir a una actividad, un niño rural que quiere ver una actividad a la biblioteca (le queda muy lejos (Entrevista: MC2, 10 de marzo del 2026).

Sin embargo, esta construcción de comunidad implica tensiones y una carga laboral amplia. En México, la MM1 relata las dificultades y el cansancio de tener múltiples roles bajo el modelo de CONAFE, donde el docente de ser mediador con los padres de familia y de los recursos básico.

El nivel comunitario como tal en zonas rurales si es algo de qué pues cansado para un docente porque juegas muchos roles como tal y sobre todo pues también tienes que tomar en cuenta también a los papás porque también se presentan dificultades con los

papás hasta ahorita no he tenido ninguna dificultad con ellos (Entrevista: MM1 21 de noviembre de 2025).

El maestro se ve forzado a improvisar una práctica basada en la recursividad y en redes de colaboración comunitaria para garantizar condiciones mínimas de aprendizaje (Montoya, et al, 2022). A pesar de las dificultades, el docente rural persiste en articular acciones que recojan sentido de vida. Para el MC1 relata con orgullo cómo lograron articularse para un paseo de graduación o como el deporte se convirtió en un logro personal y social en contextos críticos

Contra todo pronóstico siendo los que iban "mal vestidos", los que casi no tenían uniforme y los que pasamos por tantas carencias, para mí esto es un logro más personal que deportivo. Fue decirles a esos niños: 'Sí se puede ganar lo que ustedes sueñan'. En estos territorios, donde han existido tantas problemáticas sociales y donde hay mucha criminalidad, lo que más cuesta es lograr que una persona crea en sí misma y se convenza de que es capaz de lograrlo (Entrevista: MC1, 18 de noviembre del 2025).

Para Montoya, et al (2022) el docente encarna el sistema educativo y es al tiempo objeto y sujeto de este. En tanto objeto, es un profesional determinado por unas condiciones laborales que le imponen los fines, las metas y las prácticas educativas requeridas y aceptadas. En tanto sujeto, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas.

El análisis de estas narrativas revela que la educación rural en América Latina no es una versión simplificada de la urbana, sino un modelo pedagógico autónomo, sofisticado y profundamente humano. A través de las voces de los maestros en Colombia, México y Brasil, se identifica que el currículo no es un documento estático, sino un ecosistema vivo donde el

ciclo de la lluvia, el interés por un animal o la historia de la comunidad dictan la lección, logrando una transversalidad orgánica que la academia tradicional rara vez alcanza. Estos docentes trascienden la instrucción técnica para asumirse como gestores territoriales y arquitectos de comunidad, lidiando con una tensión constante entre las exigencias burocráticas del Estado y las urgencias reales de sus veredas. En conclusión, el maestro rural se consolida como un puente mediador que pone la teoría al servicio de la vida, demostrando que la escuela en el campo es un territorio de resistencia y esperanza donde el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente desde el afecto, la memoria y el orgullo de habitar la propia raíz.

La educación rural en Colombia, México y Brasil requiere un desplazamiento de la mirada desde una visión centrada en las carencias hacia una que valore la experiencia pedagógica situada. Es necesario que las universidades reconozcan que el saber escolar se construye tanto en la academia como en la comunidad e integre esas realidades en esos currículums para evitar sesgos que limitan la formación docente.

Capítulo V. Conclusiones

La presente investigación permitió escudriñar las complejas tramas que configuran el saber escolar de los maestros y maestras de Colombia, México y Brasil. Al confrontar los objetivos iniciales con la realidad empírica y documental, emerge una conclusión fundamental: el saber escolar rural no es un derivado mecánico de la formación académica, sino una construcción política y biográfica que surge de la resistencia ante un sistema que oscila entre estandarización urbana y el olvido estatal. La investigación demuestra que el saber del maestro se constituye como un saber híbrido y sentipensante donde el conocimiento académico se funde con la memoria oral y la experiencia territorial.

Con el fin de comprender esta tensión entre la formación docente y el ejercicio profesional en la ruralidad, en el análisis documental realizamos una revisión de planes de estudio en distintas universidades de México, Brasil y Colombia. Este ejercicio evidenció que, en varios proyectos curriculares de instituciones como la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), la Fundación Universitaria Monserrate (Colombia), la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN-México), la Universidad Autónoma de Chiapas (NACH-México), la Universidad Pablo Guardado Chávez

(UPGCH-México) y la Universidade Estadual de Santa Cruz en Brasil (UESC), persiste una marcada fragmentación en la formación docente inicial, la cual suele omitir las particularidades de la escuela multigrado y las demandas pedagógicas de los territorios rurales.

De dicho ejercicio concluimos que, la formación en educación rural no ocupa un lugar significativo dentro de la preparación docente, pese a algunas universidades tienen un fuerte impulso por la educación rural y varios referentes de movimientos que aportan de manera significativa a la educación en el sector rural, aun así, cabe pensar en las posibilidades y cambios que se necesitan para pensar en la educación rural y la formación docentes, desde estructuras no urbanas-céntricas.

La configuración formativa genera un distanciamiento que dificulta a los futuros maestros, el encuentro profundo con las realidades y cosmovisiones propias de la ruralidad, forzándolos a un “shock de la realidad” (Veeman, 1998 como se citó en Rosas 2003) al iniciar su ejercicio profesional. Se concluye que las instituciones de educación superior mantienen una racionalidad urbana-hegemónica que invisibiliza las infancias rurales y homogeniza los modelos educativos. La formación parece estar diseñada para un sujeto abstracto, ignorando que el maestro rural requiere herramientas para interpretar dimensiones complejas de la

realidad donde lo escolar es atravesado por conflictos territoriales, ciclos agrícolas y dinámicas comunitarias.

Al visibilizar las condiciones de las dinámicas escolares, se evidencia una omisión institucional frente a las problemáticas de infraestructura, seguridad y acompañamiento pedagógico. El estado suele reducir al maestro un “operativo administrativo” o “agente educativo”, vaciando su labor de contenido pedagógico y exigiendo indicadores descontextualizados. Sin embargo, los hallazgos muestran que las comunidades y las escuelas no son sujetos pasivos, por el contrario, emergen como nichos de resistencia donde el docente redefine su labor como un ejercicio político crítico.

La tensión principal radica en la contradicción entre las políticas de estandarización y la nación territorial. Mientras el sistema espera una adaptación pasiva a currículos urbanos, la realidad del territorio exige una intervención crítica. El maestro rural experimenta un desborde de su capacidad funcional, actuando simultáneamente como gestor, mediador y pedagogo, supliendo con su voluntad las ausencias estatales. Se concluye que la equidad educativa en la ruralidad hoy depende de la iniciativa individual del docente ante la falta de garantías institucionales visto en los tres países.

En relación con la identificación de estrategias escolares, se encuentra que el saber escolar se configura a través de la práctica cotidiana y la reflexión sobre la experiencia vivida en el territorio. Los docentes rurales han construido estrategias que expanden el concepto de aula en el que el río, la siembra y las historias locales no son recursos sino fuentes de conocimiento que dotan de sentido el aprendizaje significativo de los actores en la ruralidad.

En este punto, hay que reconocer que el maestro rural construye saberes escolares en medio de condiciones adversas, implica desplazar la mirada desde una visión centrada únicamente en las carencias hacia una comprensión que valore la experiencia pedagógica

situada. Sin embargo, estos saberes que emergen de la práctica cotidiana en la ruralidad no siempre son visibilizados en los discursos académicos ni en los procesos de formación inicial sobre el docente. Con frecuencia permanecen en el ámbito de lo práctico, de lo que sucede y se resuelve en el día a día, sin ser nombrados, sistematizados o reconocidos como parte fundamental del conocimiento profesional docente.

El saber escolar del maestro es el puente que permite comprender, interpretar y dotar de nuevos sentidos a la cotidianidad de la escuela rural. Frente a esto, surge una contradicción fundamental en la formación inicial: ¿Cómo pretenden las universidades preparar a los futuros docentes si sus proyectos curriculares ignoran la heterogeneidad y la diversidad de los contextos rurales? Resulta necesario que las facultades de Educación en México, Colombia y Brasil integren el conocimiento profundo del territorio y sus formas de vida en sus planes de estudio; sólo así se podrá superar el sesgo urbano, permitiendo que los futuros docentes reconozcan las potencialidades de la ruralidad. En última instancia, el saber escolar no tiene su origen en la academia, sino que se teje en la intersección entre los marcos conceptuales y la experiencia viva en el territorio y la comunidad; es por ello que la universidad debe dejarse permear por las situaciones que acontecen en la cotidianidad rural para transformar la formación de los futuros maestros.

La voz del maestro, el saber escolar, el territorio son los pilares de una realidad educativa contextualizada. No obstante, persiste un interrogante, ¿por qué el olvido sistemático hacia esos actores y las posibilidades que emergen de sus contextos? La deuda histórica con la ruralidad trasciende lo educativo, se enraíza en un modelo de progreso eurocéntrico y capitalista que, al centrarse en las urbes, invisibiliza las realidades del campo. Como propone Sousa Santos (2010), esta marginación de conocimientos constituye una “injusticia cognitiva” que invalida los saberes locales frente a las lógicas dominantes. Al ignorar esos

aportes, se vulneran los derechos de las infancia Rurales se deslegitiman al docente como productor de conocimiento válido, pero pues dando relaciones de poder que deben ser cuestionadas y transformadas.

Lejos de ser un tránsito sencillo, la inserción en la ruralidad se configura como un desafío constante que obliga al maestro a enfrentarse a tensiones, reconocer sus propias limitantes y establecer diálogos con contextos sociales y culturales que en un inicio le resultan ajenos. De esta manera, el docente ha de construir conocimientos situados a partir de encuentros y experiencias compartidas, los cuales emergen en la interacción con otros sujetos que habitan la ruralidad y participan activamente en la vida comunitaria. Esta perspectiva se articula con los planteamientos de la Educación del Campo en Brasil, impulsada por movimientos como el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, donde se reconoce que "não há educação do campo sem a participação dos sujeitos do campo" (Caldart, 2004, p. 153). En este sentido, el conocimiento no se produce de forma aislada, sino en relación con el territorio, el trabajo y las luchas sociales.

Ese ejercicio pedagógico exige una reflexión que trascienda al aula para situarse en una dimensión política estructural. Como señala Arroyo (2012), no basta con adaptar la escuela al campo, es necesario repensar el proyecto educativo global desde la mirada de los sujetos rurales. Así, la educación rural se posiciona como un espacio de disputa por la equidad, donde el docente actúa como el sujeto político que persiste a la homogeneidad.

Esta visión se fortalece con los aportes de Jara (2018) y Mejía (2011), quienes sostienen que los procesos educativos son construcciones históricas culturales cargadas de sentido. La educación en el campo se entiende entonces como una matriz formadora de una pedagogía de resistencia que garantiza la soberanía y la dignidad de los pueblos.

Al posicionar la ruralidad en el centro del quehacer educativo, el docente deja de ser un emisor de contenidos para transformarse en un constructor de saberes, garantizando que el derecho al conocimiento sea, ante todo, un ejercicio de soberanía cultural y dignidad humana que valida al sujeto campesino como protagonista de su propio destino y transformador de su entorno social.

Como proyecciones de este estudio, surge la necesidad de investigar las estructuras de poder que aún habitan en la ruralidad y cómo los procesos educativos deben avanzar conforme al desarrollo humano y tecnológico, sin perder la esencia de la ancestralidad y la cultura local. La educación rural debe ser pensada desde los sujetos, campesinos indígenas y quilombolas, validando la identidad territorial como el núcleo de cualquier propuesta pedagógica que aspire a ser verdaderamente liberadora y equitativa.

El estar formado con un énfasis no sólo urbano, sino también rural, hace parte de la configuración como un sujeto político y social que reconoce las realidades en las que ha de vivir el otro, el desconocimiento de lo rural no permite vincularse a lo que allí sucede. Tener la formación ética y política se configura para ver las subjetividades, y así poder ampliar el mundo al niño y la niña, porque eso es lo que hace un maestro abrir el mundo a los otros, pero es primero en el que debe ser el que despierte su propio mundo, de las otras culturales, un proceso esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (Simons & Masschelein 2014, citado por Marín y Parra 2017).

Más allá de los datos y el análisis comparativo de las mallas curriculares, los resultados de esta investigación abren un horizonte de posibilidades y retos que trascienden el ámbito académico para situarse en la praxis política y social. Las proyecciones que se presentan a continuación no se conciben como puntos finales, sino como puntos de fuga que invitan a

repensar la formación docente desde la periferia y la raíz. En un contexto latinoamericano marcado por tensiones entre la estandarización global y la resistencia territorial, se hace imperativo trazar rutas que permitan transitar de una educación “para” el sector rural hacia una educación desde y con los sujetos del campo. Así, estas líneas pretenden ser el fundamento de nuevas preguntas y compromisos que devuelvan a la escuela rural su carácter de territorio vivo y al maestro su rol como puente mediador de saber.

El objetivo último es que esta fase consolide el valor del maestro rural como un gestor de memorias y un arquitecto de futuros posibles para las infancias del campo. En este sentido, como proyección, se hace necesario profundizar en investigaciones que aborden las relaciones de poder que atraviesan la ruralidad y su incidencia en los procesos educativos, así como en las formas en que la educación puede dialogar con los avances tecnológicos sin desarraigar los saberes ancestrales y territoriales.

A la luz de lo analizado, surge la invitación a una reflexión profunda sobre la naturaleza de los programas de formación. Más que una reestructuración técnica, se sugiere una apertura hacia la pluralidad de contextos, donde la ruralidad deje de ser percibida como un escenario periférico o un complemento temático. Se trata, más bien, de integrarla como un eje que atraviese la formación de manera transversal, permitiendo que el futuro maestro no solo aprenda a enseñar, sino que aprenda a leer y habitar la diversidad de los territorios. En este sentido, la formación docente podría entenderse no como un modelo único, sino como un puente que reconoce que la educación ocurre en múltiples realidades, donde cada comunidad y cada geografía aportan saberes esenciales que merecen ser parte del diálogo académico estructural. De igual manera, se requiere un mayor compromiso del Estado en la generación, así como en las formas en que la educación puede dialogar con los avances tecnológicos sin desarraigar los saberes ancestrales y territoriales.

Por otro lado, la experiencia en Brasil nos invita a contemplar la Educação do Campo y la educación quilombola no como modelos cerrados, sino procesos vivos de reivindicación territorial. En estos contextos, la formación docente trasciende lo estrictamente pedagógico para transformarse en una oportunidad de habitar el territorio desde la memoria y el saber. Esto sugiere que el saber académico, lejos de pretender una verdad única, encuentra su sentido más profundo cuando se permite dialogar y entretenerse con los saberes de la comunidad. Así, la educación se comprende como un puente donde el conocimiento universitario y la sabiduría local se encuentran para reconocer que el territorio no es solo un espacio geográfico, sino un tejido de significados compartidos.

Como proyección a largo plazo, esta investigación invita a pensar en una pedagogía de la interdependencia, donde lo rural y lo urbano dejen de verse como polos opuestos o jerarquizados. Se proyecta la necesidad de estudiar cómo las infancias rurales pueden acceder a una ciudadanía global sin perder su arraigo local. Esto implica profundizar en:

- La tecnología como herramienta de narración. No ver lo digital como una amenaza al territorio, sino como un medio para que las comunidades rurales narren sus propias historias al mundo, utilizando plataformas tecnológicas para preservar y difundir sus saberes ancestrales.
- Investigar cómo la escuela puede motivar a las nuevas generaciones a ver el campo como un escenario de vida digna y desarrollo profesional, y no como un lugar del que se debe "escapar" para alcanzar el éxito.

Asuntos emergentes

Un aspecto que emerge con especial relevancia es la necesidad de reconocer al maestro rural no sólo como un transmisor de contenidos, sino como un intelectual del territorio. En las narrativas recolectadas, se hace evidente que el saber pedagógico rural no es algo que se

adquiere únicamente en los libros, sino que se construye en la cotidianidad del aula multigrado y en el diálogo con la comunidad.

Surge entonces la pregunta por la sistematización de experiencias: ¿cómo podemos validar esos saberes que los maestros producen en el día a día? Un asunto emergente para futuras investigaciones sería el diseño de metodologías de investigación-acción que nazcan en la misma escuela rural, permitiendo que sean los propios docentes quienes narran y conceptualizan sus prácticas, rompiendo así con la jerarquía tradicional donde la universidad es la única que produce conocimiento.

Sugerencias

Finalmente, resulta imperativo sugerir que el compromiso del Estado y las instituciones no se limite a la provisión de recursos materiales. La verdadera transformación requiere:

- Fomentar la creación de comunidades de aprendizaje entre maestros rurales de distintos países (como este diálogo entre Colombia, México y Brasil). El intercambio de experiencias entre pares es, quizás, la forma de formación más potente y menos explorada en las mallas curriculares actuales.
- Sugerir programas de bienestar docente que reconozcan el impacto emocional y social de habitar la ruralidad, cuidando la salud mental y el proyecto de vida de quienes deciden dedicar su trayectoria a las infancias del campo.
- Se sugiere la creación de comunidades de aprendizaje intergeneracionales, donde maestros y maestras rurales con amplia trayectoria participen activamente en los procesos de formación inicial de la licenciatura. No se trata solo de invitarlos como ponentes, sino de institucionalizar espacios de mentoría situada en los que el saber de la experiencia de los docentes en ejercicio sea el eje que guíe las prácticas pedagógicas de los estudiantes. Esto permitirá que los futuros maestros no lleguen al

campo como agentes externos, sino como sujetos sensibilizados por las narrativas y realidades que solo quienes habitan el territorio pueden transmitir.

En última instancia, estas sugerencias y proyecciones buscan que la formación docente sea un acto de humildad académica, reconocer que la universidad tiene tanto que aprender de la vereda, del quilombo y de la comunidad indígena, como estas de la academia. Solo en ese encuentro horizontal será posible construir una educación que, en lugar de desarraigar, cultive la identidad y la esperanza en cada rincón del territorio.

Al concluir este ejercicio investigativo, somos profundamente conscientes de que estas páginas no representan una meta, sino el punto de partida de un viaje pedagógico que apenas comienza. Como futuras maestras, reconocemos con humildad el vasto terreno que nos queda por recorrer y la multiplicidad de saberes que aún debemos aprender a escuchar. Entendemos que la verdadera maestría no reside en tener todas las respuestas, sino en la capacidad de dejarse interpelar por la realidad de cada niño y cada niña en el campo.

El camino del maestro nos exigirá afrontar incertidumbres y desafíos que la teoría no alcanza a prever, pero nos abraza la certeza de que el territorio mismo será nuestra mejor escuela. Así, asumimos el compromiso de seguir caminando con paso lento pero firme, con los oídos atentos a las voces de la tierra y el corazón abierto a las narrativas que, día a día, seguirán tejiendo nuestra propia identidad docente.

Referencias

- Admin, & Admin. (2022, 29 enero). ¿Dónde está Pijijiapan México? Mapa Pijijiapan - ¿Dónde está la ciudad? *¿Dónde está la ciudad? - Averigüe dónde se encuentra cualquier ciudad o localidad.*
<https://dondeesta.net/donde-esta-pijijiapan-mexico-mapa-pijijiapan/>
- Álvarez, A.. (2011). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 33-43.

- Álvarez, A. (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7471>.
- Álvarez, A. (2015). *Los rostros de la educación rural en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Álvarez Calderón, C. E., Barrera Herrera, O. F., Ramos Ortega, M. A., & Fernández-Osorio, A. E. (2018). *Hacia una gran estrategia en Colombia: Construcción de política pública en seguridad y defensa. Volumen 3: Pensamiento y cultura estratégica en Suramérica: un análisis de sus libros blancos de defensa*. Escuela Superior de Guerra.
https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-politico-de-Brasil-Fuente-Instituto-Brasileno-de-Geografia-y-Estadistica_fig1_332678798
- Anzano, S., Vázquez, S., & Liesa, M. (2022). *Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(27).
[Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros](#)
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arroyo, M. G. (2012). *Currículo, territorio em disputa*. Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, Território e Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Aguilera Morales, A., & Velandia Pérez, C. A. (2025). *Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional.
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-SentidoYSignificadoPedagogicoCulturalDeLasExperiencias-5705024.pdf
- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62 <https://revistas.idep.edu.co/>
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vegas, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21 (1), 92-107.
<https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación zapatista: Las escuelas de la selva Lacandona*. El Colegio de México / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Bustos, A. (2012). *La escuela rural*. Octaedro. ISBN: 9788495345929

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2023). *Relación Tutora: Marco conceptual del modelo educativo para la prestación del servicio de educación inicial y básica comunitaria*. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.gob.mx/conafe/documentos/modelo-educativo-conafe>
- Caldart, R. S. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. En R. S. Caldart, P. Alentejano, G. Frigotto, & M. G. Arroyo (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 25-37). Expressão Popular.
[\[https://www.gob.mx/conafe\]](https://www.gob.mx/conafe)
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Cárdenas, Ó. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102.
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89.
- Celis Ibáñez, N., y Sebastián Balmaceda, M. (2020). *La vocación docente: Un constructo experiencial*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-15.
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). (s.f.). *Modelo Educativo para el Bienestar (Aprender a Aprender)*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Contreras Domingo, J., (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2012). *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Diário Oficial da União.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *TerriData: Perfil Municipal de Quinchía, Risaralda*. Sistema de Estadísticas Territoriales.
https://blog.utp.edu.co/educacion-ambiental-de-risaralda/files/2023/12/2023_Perfil-Quinchia.pdf
- Diker, GL (2007). *Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8881>.

De Souza, D. C. & Ribeiro, L. (2023). Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios. *Revista Iberoamericana de Educação*, 91(1), 9-20.

Elías, ME, (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301.

Embajada de Brasil. (s.f.). *Pernambuco*. Embajada de Brasil en el Exterior.

<https://www.embajadadebrasil.org/brasil/estados/region-nordeste/pernambuco.php>

Estudiar la carrera en Licenciatura en Educación Infantil en Bogotá - Información

Programas Académicos - Portal Universitario. (s. f.). Información Programas

Académicos.

[https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil?utm_source=](https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil?utm_source=Digital&utm_subsource=pauta&utm_medium=google&utm_campaign=INFTL&gad_source=1&gad_campaignid=22243979444&gbraid=0AAAAABr532jVa1rwFSC7SMYVb5yiAn0Hy&gclid=Cj0KCQjw9-PNBhDfARIsABHN6-3_qAeHZWC-zoj0xLsQ)

Digital&utm_subsource=pauta&utm_medium=google&utm_campaign=INFTL&gad_

source=1&gad_campaignid=22243979444&gbraid=0AAAAABr532jVa1rwFSC7SM

YVb5yiAn0Hy&gclid=Cj0KCQjw9-PNBhDfARIsABHN6-3_qAeHZWC-zoj0xLsQ

Q1uQecLglBVAeiGi6K6sMifAkq5AUuCshPEaAjEGEALw_wcB

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

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula. Medellín.

Estudiar la Licenciatura en Educación Infantil en Bogotá - Información Programas

Académicos - Portal Universitario. (n.d.). Información Programas Académicos.

[https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil?utm_source=](https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil?utm_source=Digital&utm_subsource=pauta&utm_medium=google&utm_campaign=INFTL&gad_source=1&gad_campaignid=22243979444&gbraid=0AAAAABr532jVa1rwFSC7SMYVb5yiAn0Hy&gclid=Cj0KCQjw9-PNBhDfARIsABHN6-3_qAeHZWC-zoj0xLsQ)

Digital&utm_subsource=pauta&utm_medium=google&utm_campaign=INFTL&gad_

source=1&gad_campaignid=22243979444&gbraid=0AAAAABr532jVa1rwFSC7SM

YVb5yiAn0Hy&gclid=Cj0KCQjw9-PNBhDfARIsABHN6-3_qAeHZWC-zoj0xLsQ

Q1uQecLglBVAeiGi6K6sMifAkq5AUuCshPEaAjEGEALw_wcB

Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (2007). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos de Educación. (Original publicado en 1983).

- Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Licenciatura en Educación Infantil*. <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-infantil/>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. Trad. A. Garzón del Camino.
- Fundação Cultural Palmares. (2024). *Certificação de Comunidades Remanescentes de Quilombos: Estado de Pernambuco*. Ministério da Cultura.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2025). *Licenciatura en Educación Infantil* [Brochure]. <https://unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2026/03/20251128-BROCHURE-LICENCIATURA-EN-EDUCACION-INFANTIL-1.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed.). Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1970).
- Fernández-Morante, C., Figueiras Martínez, B., Cebreiro, B., & Casal-Otero, L. (2023). *Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España*. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23030.
- García, M. (2019). Los saberes docentes y la relación con el saber: desafíos para su investigación desde un enfoque disciplinar. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4217/2811>
- González-Vega, A. M. del C., Rubén Molina Sánchez, Alejandra López Salazar, & Gloria Leticia López Salazar. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations: *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós)
- Hernández, J. (2018) La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. Retomado de: <https://colombia2020.elespectador.com/territorio/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S. A. de C. V.

Ilustración de stock, (2018). *Colorido mapa administrativo Bahia*.

<https://www.istockphoto.com/es/vector/colorido-mapa-administrativo-bahia-gm945997348-258355890>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos: Pijijiapan, Chiapas* (Clave geoestadística 07069).

https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/07/07069.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo Demográfico 2022:*

Agregados por Setores Censitários. <https://www.ibge.gov.br>

Issuu Reader. (n.d.).

https://e.issuu.com/embed.html?backgroundColor=%23ffffff&backgroundColorFullscreen=%23ffffff&d=plan_de_estudios_lic._educaci_n_en_educaic_n_infan&hideIssuuLogo=true&hideShareButton=true&pageLayout=singlePage&u=dmpapuj

Jaramillo Marín, J., Berón Ospina, A. A. & Victoria Mena, C. A. (2020). Pacificación territorial e insubordinación social en una “Plaza Roja”. El caso de Quinchía, Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 47(2), 113–150.

<https://doi.org/10.15446/achsc.v47n2.86143>

Jara Holliday, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, (19), 87-112.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

López, N. Sandoval, I. (S.F) Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

López Ramírez, L. R., (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.

Lozano, D., & Malagón, Y. (Eds.). (2022). *De la formación del docente rural en Latinoamérica*. Una revisión documental. Chiapas, México.

- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Diálogos desde la resistencia*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Martínez, M. (2024). Los maestros como productores de saber escolar en Colombia. Editorial Aula de Humanidades. Bogotá.
- Marín Díaz, DL y Parra León, GA (2017). *El poliedro de los saberes escolares. Praxis y Saberes*, 8 (17), 103-1023. <https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis y Saber*, 13(34), 13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>
- Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Mendoza Baez, A. P. (2018). Pedagogías de la autonomía: experiencias de educación propia en pueblos originarios. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, A. (2017). *Educación situada y cultura rural: Experiencias desde el territorio*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñiz Terra, L. E. Roberti, M. E. Ambort, M. P. Bidauri, F. Riva y S, Viña. *De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo*.
- Mejía, M. R. (2011). Educación y pedagogías críticas desde el sur. Bogotá: Desde Abajo.
- Mendoza Romero, N. C., y Molano Camargo, F. (2023). *La educación rural en Colombia: Entre la lógica del desarrollo-capital humano y los conocimientos otros*. Revista Española de Desarrollo y Cooperación, 24, 43-56. <https://revistas.ucm.es/>
- 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
- Pachón Porras, J. C. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia y Educación*, 5(10.1). Edición Especial UMECIT.
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. doi: 10.17227/nyn.vol 6.num 45-8320

- Piovani, J. I., & Krawczyk, N. (2017). *Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas*. Educação & Realidade, 42(3), 821–840.
- Piñero Martín, M.L., Rivera Machado, M.E., & Rivera, E.R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso de investigación*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán; Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Pshams. (s.f.). Mapa vectorial del estado mexicano de Chiapas [Ilustración]. Dreamstime. <https://es.dreamstime.com/mapa-vectorial-del-estado-mexicano-de-chiapas-image211936561>
- Procuraduría General de la Nación. (2025). *Informe preventivo sobre el estado de la educación rural en Colombia*. <https://www.procuraduria.gov.co/Documents/2025/Julio/Informe%20Educaci%C3%B3n%20Rural.pdf>
- Pimenta, S. G. (2012). Saberes pedagógicos e atividade docente (8, ed.). Cortez Editora.
- Pérez, E. (2001). *¿De qué nueva ruralidad estamos hablando? En: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Plan de estudios*. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://humanidadespijiapan.unach.mx/index.php/programas-academicos/licenciaturas/48-plan-de-estudios&licid=89>
- Quintana, L. Hermida, J (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica.
- Ramos Maza T. (2019). *Ruralidades, cultura laboral y feminismos en el sureste de México / Primera edición*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. Educación y Educadores, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Rodríguez Montoya, D. (2025). La educación rural en postconflicto. Comprensión del contexto educativo en tres instituciones educativas de Ituango, Antioquia, Colombia. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 6 (2), 3526 – 3547. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3923>

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE: Fundación para la Cultura Docente Mexicana: SNTE, 2003.

Secretaría Distrital de Ambiente. (2018). Localidad de Usme. Observatorio Ambiental de Bogotá.

https://oab.ambientebogota.gov.co/wp-content/uploads/dlm_uploads/2018/11/05_localidad_de_usme.pdf

Schütze, F. (1983). *Biografieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.

Shadowxfox. (2020). *Mapa de Colombia (departamentos)*. Wikipedia.

https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_de_Colombia_%28departamentos%29.svg

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Sartori, G. Morlino, L. (1984). *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza editorial.

Suárez, D., (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2 (31), 365-379.

<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Universidad Pablo Guardado Chávez. (s.f.). *Pedagogía*.

<https://www.upgch.edu.mx/licenciatura/14/pedagogia/>

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Ciudad de México Centro. (s.f.). *LINI: Licenciaturas de nivelación para docentes en servicio*.

<https://u094.upnvirtual.edu.mx/index.php/directorio-de-area/lini>

UFBA. Universidade Federal da Bahia. *Cadernos didáticos sobre educação do campo/*

Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton. Salvador: Editora UFBA, 2012. 216 p.: il., fig., fotos.

- Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., & Escobar, M. O. (Orgs.). (2014). *Cadernos didáticos sobre Educação do Campo: Concepções, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico*. UFBA/MEC.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (13.^a ed.). Vozes.
- Universidad Nacional de Educación UNAE, 2021. Universidad Pedagógica Nacional, 2021. *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*.
- Valles, M. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial síntesis. Vallehermoso, España. ISBN:84-7738-449-5.
- Vera, L. M. (2017). *El saber pedagógico en la escuela nueva colombiana: Tensiones y posibilidades en la ruralidad*. *Criterios*, 24(2), 143-162.
- Vera, L (2015). *La Investigación Cualitativa*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto de Ponce.
- Vargas Amaya, N. F. (2016). *Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias alternativas de formación docente*. *Praxis & Saber*, 7(15), 117-138.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.