

RURALIDAD, TERRITORIO Y POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA: UNA LECTURA DE LA ESCUELA RURAL COLOMBIANA ENTRE LA NORMA Y LA PRÁCTICA.

Danilo Andrés Gómez Melo¹

mg.danilogomez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8712-4927>

**Secretaría de Educación
Departamento de Boyacá.
Colombia**

Recibido: 17/11/2025

Aprobado: 28/11/2025

RESUMEN.

La planeación de la educación pública en Colombia se basa en perspectivas centralizadas que en su mayoría ignoran detalles del territorio y la identidad cultural del espacio rural, en consecuencia, se evidencian conflictos entre lo estipulado normativamente y la realidad de las aulas rurales. En este sentido se hace necesario comprender esta situación desde la academia y es por esto que el presente artículo de tipo ensayo científico busca abrir paso al análisis de la relación entre política pública y educación en áreas rurales a través de una reflexión teórica que examina la política educativa como un fenómeno social que cobra significado en la interacción de los actores educativos y los contextos no urbanos. Siguiendo este razonamiento, los docentes rurales no se limitan a ejecutar directrices y guías de trabajo contempladas en documentos oficiales, sino que también actúan como puentes culturales y agentes políticos que crean significados en torno a la política educativa a partir de sus experiencias de aula. Desde esta óptica, la teoría de la representación social se integra con el rol del profesorado rural para entender los procesos de apropiación, ajuste y resistencia que se generan en la práctica de la enseñanza frente a políticas educativas públicas en entornos rurales. Valga aclarar que, el escrito obedece a un proceso desarrollado en el marco investigativo del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Simón Bolívar de Venezuela cuyo resultado resalta la necesidad de avanzar hacia una reconfiguración territorial de la

¹ Lic. En Lenguas Extranjeras. Esp. En Gestión Educacional. Mg. En Educación – UPTC. Doctorando en Educación – UPEL. Docente de aula – Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia.

política pública educativa que reconozca la importancia del territorio y las voces de los docentes rurales en la planeación, creación, aplicación y valoración de las políticas, como un paso necesario para lograr una educación rural más relevante y equitativa socialmente.

Palabras clave: educación rural, política pública, representación social, docente, ruralidad.

RURALITY, TERRITORY AND PUBLIC POLICY: A READING OF RURAL EDUCATION IN COLOMBIA BETWEEN NORM AND PRACTICE.

ABSTRACT

The planning of public education in Colombia is based on centralized perspectives that largely overlook the territorial nuances and cultural identity of rural areas; consequently, conflicts emerge between statutory regulations and the reality of rural classrooms. In this light, it is essential to understand this situation from an academic standpoint. Therefore, this scientific essay aims to pave the way for an analysis of the relationship between public policy and education in rural areas through a theoretical reflection. It examines educational policy as a social phenomenon that gains meaning through the interaction of educational actors and non-urban contexts. Following this line of reasoning, rural teachers do not merely execute the guidelines and workbooks set out in official documents; they also act as cultural bridges and political agents who construct meanings around educational policy based on their classroom experiences. From this perspective, social representation theory is integrated with the role of rural teaching staff to understand the processes of appropriation, adjustment, and resistance that arise in teaching practice regarding public educational policies in rural settings. It should be noted that this paper stems from a process developed within the research framework of the Doctorate in Education at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador Simón Bolívar in Venezuela. The findings highlight the need to move towards a territorial reconfiguration of public educational policy that recognizes the significance of the local territory and the voices of rural teachers in the planning, creation, implementation, and assessment of policies. This is a vital step towards achieving a more relevant and socially equitable rural education.

Keywords: rural education, public policy, social representation, teacher, rurality.

INTRODUCCIÓN.

La magnitud del territorio colombiano representa uno de los desafíos más complejos del estado en torno al reconocimiento de características e identidades de la población, en este sentido es pertinente reconocer que las áreas urbanas difieren de las zonas rurales en tanto cada una de ellas se encuentra estructurada desde un sentido social y comunitario que obedece a rasgos culturales e identitarios marcados históricamente por la geografía que les acontece. Teniendo en cuenta que para el año 2022 la población colombiana rural representaba el 27,3% de los habitantes totales del país, es decir, aproximadamente 12,2 millones de personas (DANE, 2025), el sentido del ser rural sobresale como objeto de estudio digno de comprensión y protagonismo.

En este sentido, es pertinente recalcar que en Colombia el ser rural ha sido regulado históricamente a través de normativas y políticas públicas centralizadas, urbanas y técnicas que contribuyen a simplificar las realidades diversas de la población campesina, por consiguiente, se hace necesario reconocer la ruralidad como un cosmos constituido por múltiples facetas, entre las cuales se destaca la educación como eje fundamental para el desarrollo de saberes y dinámicas campesinas. En este contexto, las políticas educativas de carácter público a menudo se diseñan como herramientas administrativas que regulan, controlan y buscan estandarizar los procesos formativos, en lugar de ser pensadas como procesos sociales en constante cambio que se desarrollan, reinterpretan o disputan en los lugares donde se implementan.

Esta brecha creciente entre la planeación e implementación de la estructura normativa de la educación y las vivencias cotidianas del habitante rural, específicamente en las escuelas rurales, ha ayudado a mantener desigualdades profundas entre las zonas rurales y urbanas en términos de reconocimiento, relevancia del currículo y equidad educativa que se suman al reconocimiento de las deficiencias que presenta el sistema educativo rural en términos de acceso, permanencia, disponibilidad de recursos educativos y mantenimiento de infraestructura (MEN, 2022), lo que enaltece la necesidad de comprender que la escuela rural en Colombia necesita de una normativa singular no centralizada que contribuya a la desaparición de parámetros sociales que buscan asumir la escuela rural en términos de inferioridad frente a la escuela urbana. Por lo tanto, la política pública educativa esta llamada a trascender en la ruralidad para dejar de ser una norma estática y transformarse en una práctica social llena de significados que se negocia diariamente entre el Estado, las escuelas campesinas y los territorios.

A pesar de la existencia de estudios académicos sobre políticas educativas en Colombia, gran parte del trabajo investigativo se ha centrado en el reporte estadístico y documental basado en un análisis legal, administrativo, de cobertura o evaluativo, que deja en un segundo plano la comprensión crítica y objetiva de cómo estos puntos son entendidos y vividos por los perfiles rurales de quienes las implementan dentro de las aulas.

En este entorno educativo la figura del docente de aula emerge desde el habitar lo rural a partir del intercambio cultural que propicia el análisis, la adaptación, la

reinterpretación y las posibles resistencias generadas en la interacción de las políticas educativas y las realidades de las comunidades campesinas. De manera particular, las voces de los docentes rurales han sido ignoradas en cierta medida por no considerarse fuentes de conocimiento para interpretar el alcance, tensiones y limitaciones de las políticas educativas en áreas rurales. Esta falta de atención ha llevado a reforzar una visión limitada del docente, despojándolo de su capacidad de actuación política, simbólica y de generación de saberes.

Desde esta óptica, la teoría de las representaciones sociales emerge como una herramienta de análisis propicia para entender una variedad de matices relacionados con la realidad educativa campesina del profesorado rural, especialmente en relación con las estructuras compartidas bajo las cuales se construye y comparten significados a partir de la interacción entre las políticas públicas, sus vivencias, memorias colectivas y lazos comunitarios. Teniendo en cuenta que las representaciones sociales no solo reflejan percepciones individuales, sino que también construyen organizaciones simbólicas que en la praxis educativa guían la práctica pedagógica, el nivel de asimilación de la política y las maneras de ordenación colectiva en la escuela rural; el indagar en la exploración y estudio de estas representaciones permite abrir un marco hacia la orientación de la atención desde el “deber ser” normativo hacia el “hacer situado” de la política educativa.

Desde esta perspectiva, el presente ensayo científico se presenta desde una perspectiva crítica e interpretativa que ve las políticas públicas educativas como un producto social en constante discusión. Su objetivo es examinar la conexión entre las

políticas educativas y la educación en áreas rurales de Colombia, a partir de una reflexión teórica basada en el interaccionismo simbólico y la teoría de las representaciones sociales, posicionando al maestro rural como un sujeto de conocimiento y un agente político.

Por consiguiente, se sostiene que el entendimiento de las representaciones sociales de los docentes rurales es fundamental para impulsar políticas educativas que sean más relevantes, locales y participativas, que reconozcan la ruralidad no como un área marginal, sino como un lugar legítimo para la creación de conocimiento y el cambio social.

DESARROLLO TEMÁTICO.

1. LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y SIMBÓLICA

La política pública en educación ha sido históricamente vista como un marco regulador que busca orientar el funcionamiento del sistema educativo a través de leyes, programas, directrices técnicas y manuales establecidos por entidades centrales del Estado. Esta visión, que está profundamente influenciada por enfoques tecnocráticos y de gestión, tiende a elaborar y administrar directrices educativas como herramientas neutrales gracias a su implementación uniforme en entorno diversos (Cobo, 2023). Esta

perspectiva resulta insuficiente para entender las vivencias concretas a través de las cuales las políticas se llevan a cabo en la mayoría de los entornos educativos.

Bajo esta primicia, el campo colombiano también se establece como un escenario diverso que cuenta con múltiples manifestaciones identitarias producto de procesos históricos de carácter cultural, social, demográfico y geográfico. En este sentido, no es posible definir una sola ruralidad, por el contrario, se hace necesario comprender la existencia de incontables realidades, experiencias e interacciones rurales que, por desgracia, no han sido atendidas por el estado adecuadamente desde la particularidad que cada una demanda, sino que han sido enmarcadas desde generalidades homogeneizadoras. En palabras de Caliva (2002):

Las políticas de desarrollo definidas para el medio rural favorecen la centralización predominante en casi todos los sectores gubernamentales, especialmente en el sector de la educación. Esta centralización dificulta la integración de este sector al desarrollo nacional y su adecuación a las necesidades concretas. (pp. 109)

Desde un enfoque interpretativo, la política pública como práctica social cobra sentido gracias a la relación entre diversos actores, instituciones y contextos determinados (Pita, 2020). En este marco, la política se adapta y se transforma dentro del ambiente escolar, influenciada por las interpretaciones y acciones diarias de quienes la implementan y la comprenden, guiando así la acción colectiva.

En este escenario, el interaccionismo simbólico surge como una metodología de análisis que hace posible la comprensión de relaciones donde los individuos dialogan e

intercambian significados, además de contribuir a la comprensión de interpretaciones como un fenómeno específico influyente en la acción colectiva. Por ende el interaccionismo simbólico observa y analiza las formas de asimilación de políticas públicas; así como las formas de adaptación a las expectativas de las instituciones y de la comunidad. En este sentido, las políticas públicas y diversas regulaciones relacionadas con la educación se consideran prácticas simbólicas cuyos significados se desarrollan dentro de la escuela, en el aula y en el grupo rural.

Lo anterior contribuye a la comprensión de la acción no lineal de las políticas educativas y su recontextualización según las visiones que los actores educativos involucrados. En entornos rurales esta negociación simbólica cobra vida a tal punto de evidenciar la brecha entre lo que debería ser normativamente y la práctica pedagógica específica (Neira et al., 2024).

2. LA ESCUELA RURAL ENTRE LA PRESCRIPCIÓN NORMATIVA Y LA REALIDAD TERRITORIAL

La educación rural en Colombia ha sido tradicionalmente vista desde un enfoque asistencialista enfocado en ampliación de cobertura y disminución de desigualdades, sin una comprensión profunda de las condiciones pedagógicas y los contextos culturales (Arias, 2017). Esta situación se refleja en políticas educativas centralizadas, uniformes e

incoherentes con la realidad educativa rural que buscan replicar modelos de escuelas urbanas y desestiman la diversidad territorial que define el campo colombiano.

Varios estudios han destacado la necesidad de estructurar políticas educativas específicas con enfoques pedagógicos adaptados que respondan a las condiciones estructurales de la educación rural tales como la dispersión geográfica, las aulas multigrado, la baja conectividad, la escasez de infraestructura y la heterogeneidad sociocultural (Herrera y Rivera, 2020). No obstante, las políticas continúan desarrollándose desde una perspectiva centralista que favorece la estandarización del currículo, la evaluación del rendimiento académico y la supervisión administrativa del actuar docente, lo que ocasiona una brecha continua entre lo normativo y lo real (Cardona et al., 2020).

A pesar de que en Colombia la escuela rural se estructura en función de las condiciones económicas de las comunidades campesinas, esto también pone de manifiesto el desinterés del estado, que considera la institución rural como “un establecimiento en condiciones precarias, deteriorado, con escasos recursos y mobiliario poco adecuado.” (Carrero y González, 2016. p. 81). Lo anterior debido también a las problemáticas que enfrenta el sector educativo rural entre las cuales se encuentra la baja cobertura, la calidad deficiente y la carencia de políticas educativas que respondan a las necesidades culturales sociales y educativas del entorno rural.

En este contexto, de acuerdo con los hallazgos publicados en el estudio titulado *Misión para la Transformación del Campo* (2014) liderado por el académico José Antonio

Ocampo; “se presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos, y un muy bajo logro educativo”. Esta afirmación es igualmente respaldada por información presentada por Delgado (2014) en un informe final titulado *La Educación Básica y Media En Colombia: Retos en Equidad y Calidad*; que manifiesta:

El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, cifra alta, comparada con el promedio nacional de 3,3%. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%, y los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas. (p. 15.)

En este escenario, la escuela rural emerge como un escenario en donde se entrelazan las demandas de las instituciones y las realidades concretas de las comunidades. Esto como resultado de dinámicas de ajuste y reinterpretación a través de las cuales los docentes y directivos docentes hacen posible la educación en circunstancias desfavorables convirtiendo así la escuela rural en un marco propicio para examinar cómo las políticas educativas evolucionan en el quehacer formativo.

3. El docente rural como mediador cultural y actor político

En medio de estas tensiones, el maestro en zonas rurales asume un rol esencial en la implementación de la política pública educativa en tanto actúa como un puente que conecta la normativa con la realidad social, económica y cultural de su comunidad. La labor formadora conduce elecciones constantes que llaman constantemente a interpretar, juzgar y ajustar la política educativa a las condiciones concretas de la escuela rural.

Este llamado inherente a la labor docente le concede al educador un actual político y epistémico que pocas veces ha sido valorado en el discurso institucional. Como indica Pita (2020); los educadores no solo implementan políticas, sino que también generan significados en torno a ellas, lo que les permite reformular sus implicaciones y limitaciones desde la praxis. En el espacio rural, esta habilidad vive a través de estrategias pedagógicas, modificaciones curriculares y formas de resistencia ante políticas que son asumidas desde un sentido de ajenidad. En palabras de Montoya de la cruz, Gerardo 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. (p.3)

Por consiguiente; reconocer al educador del campo desde un rol político implica cuestionar la política educativa y reconocer que la práctica docente está influenciada por relaciones de poder, significados y valores (Quesada y Rojas, 2022). Desde esta perspectiva, el aula rural emerge como un terreno de negociación simbólica donde se lucha por el significado de la educación, la calidad y la equidad social.

4. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO CLAVE INTERPRETATIVA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA RURAL

La teoría de las representaciones sociales, propiciada por Serge Moscovici (1984) y ampliada desde la perspectiva de Denise Jodelet (2008), establece un marco teórico sólido para entender cómo los docentes en áreas rurales crean y comparten significados sobre las políticas educativas públicas. Este enfoque permite examinar la dimensión social y cultural de la práctica docente rural al revelar las ideas colectivas como directrices de acción y referentes simbólicos en la vida educativa.

Las representaciones sociales nacen como conocimientos prácticos, elaborados de manera colectiva, que permiten a las personas interpretar su entorno, darle significado y dirigir sus conductas. En el contexto educativo, estas representaciones permean la forma en que los docentes ven la escuela, las autoridades gubernamentales, el currículo y, sobre todo, su propia identidad profesional (Cuevas, 2016). Estas percepciones no son inmutables, sino que cambian según las vivencias, interacciones en la comunidad y alteraciones en las políticas oficiales.

En entornos rurales, el proceso de asimilación de las políticas educativas ocurre a través de los mecanismos de anclaje y objetivación descritos por Jodelet (2008). El anclaje vincula los discursos con marcos de referencia ya conocidos en la memoria colectiva y en la experiencia docente, mientras que la objetivación transforma los conceptos abstractos en imágenes, prácticas y relatos concretos que se integran a la

vida escolar. Así, los educadores rurales interpretan indefinidamente las políticas públicas a partir de las condiciones laborales singulares, recursos disponibles y una profunda conexión con la comunidad.

Por consiguiente, identificar las representaciones sociales de los docentes rurales ayuda a entender por qué una misma política educativa puede ser adoptada, modificada o incluso rechazada de diferentes maneras, en función del contexto en donde implemente (Quesada y Rojas, 2022). Estas representaciones actúan como intermediarias entre el discurso normativo y la práctica pedagógica, mostrando el carácter relacional y simbólico de las políticas educativas.

En este contexto, es evidente que las normas no se ejecutan de manera directa, sino que se negocian y resignifican de acuerdo con las dinámicas locales, las tradiciones comunitarias y las expectativas de los actores escolares.

En síntesis, la investigación sobre representaciones sociales en el ámbito rural pone de manifiesto la capacidad de los docentes para generar sentidos y significados al no ser receptores pasivos de directrices oficiales, sino individuos activos que, a partir de su experiencia y contexto, crean significados compartidos que guían la práctica pedagógica y fortalecen su identidad profesional en situaciones de diversidad cultural y territorial.

5. HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN TERRITORIAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

Los cambios necesarios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las zonas no urbanas no son posibles a través de la reestructuración de normativas o programas existentes, pese a que las reformas legales y la extensión de servicios son pasos importantes, esto no cambia de manera profunda la situación de la educación rural. Para empezar, es pertinente una revisión amplia de las políticas educativas que reconozca el territorio, la diversidad cultural y la participación de los maestros rurales en el desarrollo, ejecución y seguimiento de estas políticas.

Este enfoque requiere el cambio de perspectiva centralizada hacia un modelo que contemple las particularidades locales y las vivencias de aquellos que enfrentan día a día las realidades escolares en entornos rurales.

Por consiguiente, revisar la política educativa desde una óptica rural invita a la aceptación de las experiencias de los docentes en el área rural como sujetos productores de saberes concretos y adaptados a partir de su conexión con el entorno social y cultural. Estos conocimientos son una fuente auténtica de innovación pedagógica y resistencia frente a enfoques uniformes ciegos ante la riqueza de los territorios.

Escuchar los discursos de los docentes rurales permite detectar tensiones, carencias y oportunidades que suelen ser pasadas por alto en diagnósticos técnicos elaborados desde una visión estandarizada. Teniendo en cuenta que los educadores

aportan elementos cruciales para la adecuación y sostenibilidad de las políticas educativas, la política educativa deja de ser un instrumento de imposición y se convierte en un ámbito de diálogo y construcción colectiva.

Desde esta óptica, la política educativa se convierte en una vía para el reconocimiento de las identidades locales, la justicia territorial y el cambio social. Es entonces en donde la escuela rural se transforma en un lugar de generación y divulgación de conocimientos, innovación y construcción de ciudadanía. Ahí, la voz del docente rural tiene un protagonismo como agente crítico y creativo que ayuda a redefinir el concepto de educación pública en contextos culturales y territorialmente diversos.

En resumen, el reconocimiento de la realidad y los saberes de educadores rurales promueve una política educativa inclusiva, contextualizada y transformadora. Es fundamental entender que la mejorar la educación rural no depende solo de recursos o regulaciones, sino de la capacidad para valorar y fortalecer los saberes que emergen de la praxis docente en el territorio, convirtiendo la escuela en un auténtico motor de cohesión social y desarrollo comunitario.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este documento permite reafirmar que la política pública educativa, particularmente en contextos rurales, no puede ser comprendida únicamente como un marco normativo de aplicación homogénea, sino como una construcción social enriquecida por procesos simbólicos, interpretativos y territoriales. Desde esta perspectiva, la política pública adquiere sentido en la interacción entre los actores escolares y las realidades locales, lo que indica que su eficacia no depende exclusivamente de su diseño técnico, sino de los significados que le atribuyen quienes la implementan.

La revisión teórica pone en evidencia que la escuela rural colombiana ha sido históricamente abordada desde enfoques centralistas y estandarizados que desconocen la diversidad territorial y cultural de la ruralidad. Este desfase entre la legislación y la práctica pedagógica cotidiana genera tensiones que conducen a los educadores rurales a resignificar las políticas educativas para hacerlas operantes en contextos marcados por la precariedad estructural y la diversidad sociocultural. En consecuencia, la escuela rural se configura como un espacio de transformación situada de la política pública educativa.

Uno de los principales aportes de este ensayo es el reconocimiento del docente rural como actor político y epistémico, cuya práctica pedagógica está mediada por decisiones interpretativas que redefinen el sentido de la política educativa en el territorio.

Tal como lo señalan Peirano et al. (2015) y Espitia (2022), los docentes no solo ejecutan políticas, sino que generan significados en torno a ellas, influyendo directamente en su apropiación, transformación, adaptación o resistencia.

En este marco, la teoría de las representaciones sociales se consolida como una herramienta analítica para la comprensión de los sentidos compartidos por los docentes rurales en torno a las políticas públicas educativas. Las representaciones sociales median la relación entre el discurso oficial y la acción pedagógica, orientando las prácticas docentes y los procesos de apropiación de la política. Por consiguiente, analizar estas representaciones permite hacer visible las múltiples dimensiones simbólicas de la política educativa que suelen quedar fuera de los enfoques tradicionales.

Por otra parte, las reflexiones desarrolladas permiten concluir que la transformar la educación rural requiere una resignificación territorial de la política pública educativa, lo cual implica superar visiones homogeneizadoras para transitar hacia políticas construidas desde el diálogo con los actores educativos y las realidades locales, reconociendo el territorio como un espacio legítimo de producción de conocimiento pedagógico en donde el magisterio rural proponga, participe, haga seguimiento y evalúe estas políticas constantemente.

Finalmente, este ensayo hace un llamado hacia la necesidad de profundizar en el estudio de las representaciones sociales del profesorado rural como vía para comprender las dinámicas de apropiación de la política educativa en contextos específicos en tanto reconoce que estas representaciones no solo contribuyen al fortalecimiento teórico del

campo de estudio, sino que abren la posibilidad de diseñar políticas públicas educativas en contexto capaces de responder a las complejidades del mundo rural colombiano.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=epedagogia>
- Caliva, J. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, (3), 105-113. <https://doi.org/10.15359/ree.2002-3.8>
- Cardona et al. (2020). Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 26793-26809. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/9904/8568>
- Carrero. M., González. M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. No.19 julio-diciembre 2016 ISSN 0121-1494. p: 79-89
- Cobo, M. (2023). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274-286. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9716529.pdf>
- Cuevas. Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*. Vol. 11. Año 11. pp. 110 – 140.
- Delgado Barrera, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Bogotá: Fedesarrollo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2025). *Demografía rural en Colombia: Informes de estadística sociodemográfica*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/Demografia-Rural-Colombia-2025.pdf>
- Espitia, I. (2022). La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/90c8d5d4-97b1-4840-9aff-29e8f092d850/download>

- Herrera, D., y Rivera, J. (2020). La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-87.pdf>
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9645059.pdf>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, en *Cultura y representaciones sociales*, núm. 5, México, pp. 32 – 63.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota técnica (Versión final)*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf
- 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 & Saber*, 13(34), e13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>
- Neira, J., Aguja, P., y Salazar, A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana. Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, (30), 137-152.
- Ocampo. J. (2014). Misión para la transformación del campo: saldar la deuda histórica con el campo. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Octubre, 2014.
- Peirano, C., Estévez, P., y Astorga, I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1), 0-0. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042015000100004&script=sci_arttext
- Pita, A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532020000200139&script=sci_arttext
- Quesada, R., y Rojas, A. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 50-69. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/7630/8125>