LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

TENSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA

Contreras Duque Jaime Esneider[1]
esneider55@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0459-5966
Institución Educativa Rural Benjamín Quintero Álvarez, Municipio La Playa de Belén,
Colombia.

Torrado Ortiz Ludy[2]
ludito01@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4377-1742
Institución Educativa Rural Benjamín Quintero Álvarez, Municipio La Playa de Belén,
Colombia.

Flórez Ordoñez Jesús Amado[3]
jesamado1366@1366@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8761-3255
Institución Educativa Rural Benjamín Quintero Álvarez, Municipio La Playa de Belén,
Colombia.

Recibido: 08/01/2026 **Revisado: 12/02/2026** **Aprobado: 16/03/2026**

RESUMEN

La identidad del docente rural se configura en estrecha relación con el territorio, la comunidad y las dinámicas socioculturales. Más que un transmisor de contenidos, el maestro rural es un mediador entre saberes y un acompañante de procesos comunitarios. Como planteamiento de la problemática se denota que la identidad

[1] Especialista en Administración y legislación deportiva egresado de la Universidad de Pamplona, Estudios de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

[2] Magister en Pedagogía egresada de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Colombia. Estudios de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

[3] Especialista en Informática egresado de la Universidad Libre de Colombia, Especialista en Gerencia informativa egresado de la Corporación Universitaria Remington de Medellín, Colombia. Estudios de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

profesional del docente rural colombiano se configura en un escenario complejo, marcado por diversas tensiones entre estas culturales y pedagógicas. A diferencia del docente urbano, el maestro rural enfrenta desafíos tales como aislamiento geográfico, precariedad institucional, invisibilización de saberes locales y una constante lucha por el reconocimiento. Lo expuesto desafía el modelo urbanocéntrico de formación docente, que muchas veces ignora las particularidades del entorno rural. Por lo tanto, el artículo refiere la importancia de reconocer la identidad del maestro rural. Justificando su desarrollo en la invisibilización histórica del trabajo docente en contextos rurales desde una identidad fragmentada, marcada por el estigma. Desde esta apreciación, se refirió una metodología basada en el enfoque cualitativo, apoyándose en el paradigma interpretativo por lo que asumió un método hermenéutico. Generando como aporte una propuesta y unas reflexiones finales las cuales enfatizan que el docente en contextos rurales requiere una transformación que involucre la transmisión de contenidos académicos, pero que también considere indispensable en el proceso formativo desde el reconocimiento de la riqueza cultural, histórica y social que habita en los territorios, permitiendo que el maestro se convierta en un sujeto activo en la construcción de conocimiento contextualizado.

Palabras clave: Docente Rural, Identidad, Practica Pedagógica

TENSION IN THE CONSTRUCTION OF IDENTITY OF COLOMBIAN RURAL TEACHERS

ABSTRACT

The identity of the rural teacher is configured in close relationship with the territory, the community and sociocultural dynamics. More than a transmitter of content, the rural teacher is a mediator between knowledge and a companion of community processes. As an approach to the problem, it is denoted that the professional identity of the Colombian rural teacher is configured in a complex scenario, marked by various cultural and pedagogical tensions. Unlike urban teachers, rural teachers face challenges such as geographical isolation, institutional precariousness, invisibilization of local knowledge, and a constant struggle for recognition. The above challenges the urban-centric model of teacher training, which often ignores the particularities of the rural environment. Therefore, the article refers to the importance of recognizing the identity of the rural teacher. Justifying its development in the historical invisibilization of teaching work in rural contexts from a fragmented identity, marked by stigma. From this appreciation, a methodology based on the qualitative approach was referred, relying on the interpretative paradigm, so it assumed a hermeneutical method. Generating as a contribution a

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

proposal and some final reflections which emphasize that the teacher in rural contexts requires a transformation that involves the transmission of academic content, but that he also considers indispensable in the training process from the recognition of the cultural, historical and social wealth that inhabits the territories, allowing the teacher to become an active subject in the construction of contextualized knowledge.

Keywords: rural teacher, identity, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

Este artículo refiere aspectos relacionados con las tensiones que atraviesa la construcción identitaria del docente rural en Colombia, analizando cómo se entrelazan la vocación, la resistencia y la exclusión en su experiencia profesional en relación con las realidades de las políticas educativas colombianas que tienden a invisibilizar esta especificidad, aplicando criterios de evaluación y formación que no responde a las condiciones del entorno rural, lo que denota una desconexión entre el diseño y la realidad vivida por los docentes en estos contextos al establecer estándares que no consideran las particularidades de la ruralidad comprendidas como dinámicas culturales, sociales y geográficas que configuran la representación docente en estas zonas.

En Colombia dialogar de educación rural, es hablar de una deuda histórica. A pesar de que el país cuenta con una geografía rural vasta, se resalta que las políticas educativas han sido diseñadas desde una mirada urbanocéntrica que desconoce las realidades rurales, lo que permite manifestar que el docente que trabaja en estos

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

contextos, lejos de ser reconocido como un agente clave en la transformación territorial, ha sido invisibilizado por un sistema que los segrega y lo estandariza.

Hoy las políticas como la ley General de Educación (Ley 115 de 1994) si bien establecen principios generales de inclusión, no desarrolla mecanismos concretos para atender las especificaciones de la ruralidad. El Plan Nacional Decenal de Educación y los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación, han priorizado en indicadores de cobertura y de calidad con criterios urbanos, sin considerar las condiciones materiales, culturales y sociales de las escuelas rurales.

Esta invisibilización ocurre porque el modelo educativo colombiano ha sido construido bajo lógicas de eficiencia técnica, donde el maestro es visto como ejecutor de contenidos y no como constructor de saberes. En la zona rural, el docente enseña, hace procesos de mediación, pero también interpreta y transforma. Sin embargo, las políticas de formación docente, evaluación y acompañamiento pedagógico no reconocen esta complejidad. Por lo que se exige al maestro rural que cumpla estándares sin brindarle las herramientas, ni el reconocimiento de su contexto. demanda o exige.

En lugar de valorar la riqueza y la complejidad del trabajo pedagógico en territorios rurales, se impone una estructura centralista que mide el desempeño con parámetros ajenos a su cotidianidad. Lo que limita el desarrollo profesional del maestro rural, a la vez que debilita su sentido de pertenencia y el reconocimiento dentro del sistema educativo. En consecuencia, se produce una forma de exclusión simbólica que limita sus aportes y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

obstaculiza la construcción de una identidad profesional sólida y sobre todo contextualizada.

Ante lo expuesto, las políticas educativas tienden a ignorar esas particularidades, aplicando criterios uniformes que no dialogan con su realidad. Esta desconexión afecta y erosiona el valor simbólico del rol del docente en la transformación social del territorio. Reconocer su identidad e implica entonces construir una educación que parta del contexto, dignifica su experiencia y fortalezca su protagonismo en el sistema educativo.

En función a las perspectivas expuestas, se presenta el desarrollo temático, seguido de la propuesta pedagógica de las reflexiones finales.

DESARROLLO TEMÁTICO

PROPOSICIÓN

La construcción identitaria del docente rural colombiano se configura en medio de tensiones derivadas de la desconexión entre las políticas educativas centralizadas, los contenidos curriculares estandarizados y las realidades socioculturales del territorio donde ejerce su práctica pedagógica. Esta identidad profesional no se define únicamente por la formación académica, sino que se entretejen en el vínculo con la comunidad, el reconocimiento de los saberes locales y la capacidad de adaptación frente a contextos de exclusión, precariedad y resistencia. Este presente artículo propone que dichas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

tensiones, lejos de debilitar la identidad del maestro rural, revelan su papel como agente transformador, constructor de paz y mediador intercultural, lo cual exige una reconfiguración del enfoque educativo que valore su experiencia situada y su compromiso ético con el entorno.

ARGUMENTOS

La identidad profesional del docente rural no puede reducirse a títulos, metodologías o contenidos adquiridos en instituciones educativas formales, por lo que configura desde un entramado complejo, donde la experiencia cotidiana el arraigo territorial y la interacción con los saberes ancestrales y comunitarios juegan un papel esencial. De ahí su identidad se moldea en la práctica, en el contacto directo con las realidades de campo, en el diálogo con los campesinos quienes poseen saberes que no están en los libros, pero que son fundamentales para la vida.

Es así como el vínculo con la comunidad transforma al docente en un agente de conocimiento contextualizado, que aprende tanto como enseña. En esta línea, Walsh (2005) explicita,

> El conocimiento contextualizado no se limita a adaptar contenidos al entorno, sino que implica reconocer que todo saber está situado en una realidad histórica, cultural y social específica. En el ámbito educativo, esto significa que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben construirse desde las experiencias, lenguajes y prácticas de los sujetos que habitan el territorio, superando la imposición de modelos universales que muchas veces resultan ajenos o irrelevantes para las comunidades, (p. 25)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

En el campo educativo, es importante comprender que el conocimiento no es abstracto, tampoco descontextualizado, y que es clave construir procesos formativos significativos. Cada comunidad posee una manera particular de entender el mundo, de nombrarlo y de relacionarse con él, y estas formas de saber deben ser el punto de partida para cualquier propuesta pedagógica. La educación que se vincula con el territorio permite que los estudiantes se reconozcan en los que aprenden, que conecten sus convivencias con los contenidos escolares y que desarrollen una postura sobre su realidad.

Este enfoque no sólo enriquece el aprendizaje, sino que también dignifica los saberes locales, muchas veces excluidos por los modelos académicos tradicionales. Cuando el docente se forma y enseña desde el contexto, se convierte en un mediador entre lo institucional y lo comunitario, lo científico y lo ancestral, lo urbano y lo rural. Esta mediación exige sensibilidad, escucha activa y una disposición constante al diálogo. No se trata de adaptar contenidos como si fueran piezas intercambiables, sino de construir conocimiento que emerja desde la vida misma, a partir de las preguntas que surgen en el territorio y comenzando con las respuestas que la comunidad ha ido elaborando a lo largo del tiempo.

Entre las tensiones del sistema educativo colombiano se destaca la reproducción de una lógica urbanocéntrica que individualiza las necesidades rurales, lo que revela una estructura educativa que prioriza la dinámicas, valores y problemáticas propias de los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

contextos urbanos, dejando en segundo plano las realidades del contexto rural. En lugar de diseñar políticas que respondan a la diversidad territorial del país, por lo que se impone una visión centralizada que homogeniza la experiencia escolar.

Esto provoca que los saberes y desafíos de las comunidades rurales queden fuera del debate pedagógico y de la toma de decisiones, generando una brecha entre lo que se enseña y lo que realmente se necesita en estos entornos, impactando en la enseñanza que provee el docente y por ende en el debate de su identidad. En este orden de ideas, Gómez (2021) expone que;

> La estructura del sistema educativo colombiano reproduce una mirada urbanocéntrica que posiciona al contexto urbano como modelo de referencia, relegando a la ruralidad a un lugar periférico. Esta lógica se manifiesta en el diseño curricular, la distribución de recursos y la formación docente, generando una profunda desconexión entre la escuela rural y su entorno sociocultural (p. 112)

La organización del sistema educativo en Colombia revela una tendencia a privilegiar las dinámicas propias de las ciudades, estableciendo patrones que no responden a la diversidad territorial del país. Esta orientación genera una brecha significativa entre las políticas y las realidades educativas dónde las prácticas pedagógicas requieren enfoques sensibles al contexto, a la cultura local y a las condiciones materiales de las comunidades. Al respecto, Rodríguez y Pérez (2021),

> Las prácticas pedagógicas en contextos rurales deben responder a las dinámicas culturales, sociales y económicas del territorio reconociendo que el maestro rural no sólo enseña contenidos escolares, sino que también media entre saberes locales y académicos. Esta labor exige creatividad, sensibilidad y una profunda vinculación con la comunidad, pues la escuela rural no puede desligarse de las realidades que la rodean (p. 33)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

Cuando se imponen modelos formativos y curriculares diseñados desde centros urbanos, se corre el riesgo de invisibilizar las formas de vida, los saberes ancestrales y las necesidades específicas de la zona rurales. Esta falta de correspondencia limita la eficacia del proceso educativo, y afecta la legitimidad de la escuela como espacio de construcción social. El docente rural, en este escenario se ve obligado a adaptar contenidos y metodologías que no fueron pensados para su contexto, lo que exige una creatividad constante y una capacidad de mediación cultural que muchas veces no es reconocida institucionalmente. Esta situación denota y evidencia la urgencia de repensar el sistema educativo desde una perspectiva territorial que valore la pluralidad de contextos y que promueva una educación más pertinente. Desde el expuesto conviene referir la Tabla 1. que representa de forma resumida las políticas educativas colombianas con relación al docente rural.

Tabla 1. Políticas educativas colombianas con relación al docente rural.

Política o Enfoque	Descripción	Impacto en el Docente Rural	Tensiones o Desafíos
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	Marco normativo que regula el sistema educativo nacional.	No contempla de forma específica las realidades rurales.	Invisibilización de saberes locales y condiciones territoriales.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

Planes Decenales de Educación	Propuestas estratégicas a largo plazo para mejorar la educación.	Enfoque urbano y tecnocrático.	Falta de participación de docentes rurales en su formulación.
Modelos Educativos Flexibles (MEF)	Programas como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, entre otros.	Intentan adaptarse a contextos rurales, pero con limitaciones operativas.	Escasa formación docente para implementar estos modelos con pertinencia territorial.
Política de Formación Docente	Lineamientos para el desarrollo profesional del magisterio.	Formación estandarizada, centrada en competencias urbanas.	Desconexión entre la formación recibida y las necesidades del entorno rural.
Evaluación Docente (Estatuto 1278)	Sistema de evaluación para ascensos y permanencia.	No considera las condiciones particulares del ejercicio rural.	Inequidad en los criterios de evaluación frente a contextos urbanos.
Política de Inclusión y Calidad Educativa	Busca garantizar acceso y permanencia escolar.	Se enfoca en cobertura más que en pertinencia.	No reconoce la diversidad cultural ni los saberes campesinos como parte de la calidad.
Educación para la Paz y el Posconflicto	Enfoque posterior al Acuerdo de Paz (2016).	El docente rural es clave en la reconstrucción social.	Falta de acompañamiento institucional para asumir este rol transformador.

La Tabla 1, permite referir que, aunque existe una política nacional estructuralmente sólida, también existe una exclusión cuando no contempla la diversidad

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

territorial y las tensiones o desafíos que enfrentan el docente rural. En consecuencia, se impone estructuras curriculares, modelos de evaluación y programas de formación que no dialogan con las realidades territoriales. El maestro rural se ve obligado a aplicar herramientas que no responden a las necesidades de sus estudiantes, ni a las dinámicas culturales que atraviesan su comunidad.

Esta desconexión no es sólo técnica, sino política. En este orden de ideas, el maestro rural colombiano no sólo ejecuta programas diseñados, es también un mediador entre la escuela y la comunidad, la cultura de su gente, de una identidad a la que quizás no pertenece, pero la hace suya a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas y con el transcurrir del tiempo en su labor. Sin embargo, su labor se ve desafiada por una estructura curricular que fragmenta el conocimiento, lo despoja de las raíces territoriales en el que desarrolla su trabajo y lo que presenta como un conjunto de saberes universales, muchas veces ajenos a las dinámicas del contexto.

Esta ruptura entre lo que se enseña y lo que se vive, genera una atención en la construcción de su identidad profesional, porque ¿Cómo puede formar a los estudiantes si los contenidos que deben impartir ignoran las problemáticas locales, las tradiciones culturales y los saberes ancestrales? En correspondencia con lo expuesto, Montoya et al., (2022) refieren;

> La identidad profesional del maestro rural se configura en medio de tensiones entre el saber académico y los saberes locales, entre las exigencias institucionales y las necesidades comunitarias. Esta identidad no es estática, sino que se transforma constantemente en el diálogo con el territorio, la cultura y la historia de la ruralidad (p. 12)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

La identidad del docente rural se constituye en un espacio de constante negociación entre distintas formas de conocimiento, expectativas sociales y realidades territoriales. Por ende, esta identidad como se ha mencionado se moldea en la interacción cotidiana, en las dinámicas culturales, sociales y políticas del entorno donde se ejerce la labor educativa.

El maestro rural no sólo transmite contenidos escolares, también interpreta, adapta y resignifica saberes en función de las vivencias de su comunidad. En este proceso se enfrenta a desafíos como conciliar las demandas de un sistema educativo estandarizado con las prácticas y valores locales, muchas veces invisibilizados por las políticas oficiales. Esta mediación exige sensibilidad, creatividad y una profunda. comprensión del contexto. Congruente a lo expuesto, Herrera (2025)

> La mediación pedagógica en la ruralidad implica que el docente se convierta en un investigador social comprometido con su comunidad. No se trata sólo de enseñar, sino de generar procesos de conocimiento colectivo que transformen la realidad local. El maestro rural debe asumir un rol activo en la construcción de saberes, articulando la experiencia campesina con la reflexión crítica (p. 10)

En los escenarios rurales, el papel del docente trasciende la función tradicional de transmitir contenidos. Su labor se convierte en una experiencia de inmersión en la vida comunitaria, donde educar implica comprender, dialogar y construir junto con los actores locales. La mediación pedagógica en estos contextos demanda una postura activa y sensible, en la que el maestro se convierte en un catalizador de procesos sociales, culturales y educativos que emergen del territorio.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

En este tipo de mediación no se limita a adaptar métodos o recursos, sino que implica una transformación del enfoque pedagógico, implica entonces reconocer que el conocimiento se construye desde la interacción con las prácticas cotidianas, las narrativas locales y las formas de organización comunitaria, el docente rural, al involucrarse en esos procesos, no sólo facilita el aprendizaje, sino que también contribuye a la recuperación de memorias, al fortalecimiento de identidades.

Asimismo, su identidad se enriquece en el contacto con la historia del territorio, con las memorias colectivas, las luchas campesinas, las tradiciones orales y las formas de organización comunitaria. Cada decisión pedagógica que toma desde el contenido que prioriza, hasta la forma que se relaciona con sus estudiantes, esta atravesada por esa tensión entre los impuestos y lo vivido, entre lo formal y lo cotidiano. Por lo tanto, la identidad profesional del docente rural debe entenderse como un proceso dinámico y relacional, concibiéndose como una construcción que redefine constantemente en diálogo con los actores del territorio y en respuesta a las condiciones cambiantes de la ruralidad.

Es así que entre las tensiones que enfrenta la identidad del docente se encuentra la fragmentación curricular, porque en ciertos casos, difiere de la posibilidad de construir una pedagogía que responda a las necesidades reales de los estudiantes. No obstante, frente a esta disociación, el centro rural no se rinde porque recurre a su creatividad, al conocimiento del entorno, desde su compromiso con la comunidad, al integrar las historias de los libros vivientes, la cultura local, la tradición oral y saberes del campo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

De esta forma el docente rural resignifica el currículo, lo adapta, lo transforma y en este acto de resistencia, fortalecer su identidad como educador comprometido con la dignidad de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario repensar el currículo desde una perspectiva territorial e intercultural, puesto que no se trata de enseñar temas rurales como anexos, sino de reconocer que el conocimiento también se transmite en la palabra oral y se aprende en la experiencia compartida. La identidad del docente rural no puede seguir construyéndose a contracorriente. Necesita un sistema que lo escuche, lo valore y acompañe. En congruencia con lo señalado, Tubino (2005) manifiesta que,

> Diseñar un currículo intercultural implica no sólo adaptar contenidos, sino también repensar las relaciones de poder en el aula, los métodos de evaluación y los lenguajes de enseñanza. Es un proceso que exige apertura, sensibilidad cultural y compromiso con la justicia educativa en contextos diversos (p. 41)

Pensar en un currículo intercultural implica incluir elementos culturales en los programas escolares, es decir, involucra transformar la manera en que se concibe la educación. Este enfoque exige indagar sobre ¿cómo se construye el conocimiento? ¿quién lo valida? ¿desde qué perspectiva se enseña? A pesar de las dificultades muchos docentes rurales desarrollan una identidad basada en el compromiso ético y social de sus comunidades, porque consideran que su labor trasciende lo académico, considerando que muchos promueven procesos de paz en las localidades donde desarrollan su práctica pedagógica y con ello, apuntan hacia el fortalecimiento de la cultura local al ser también mediadores o líderes comunitarios.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

El docente rural es una figura que en silencio y con convicción sostiene los hilos de la esperanza en los rincones del país, porque su labor no se limita a transmitir conocimientos a cumplir un plan de estudios. Su presencia en la escuela es ante todo un acto de entrega humana. En territorios marcados por la desigualdad, y en muchos casos, en muchos casos, por el conflicto armado, el docente rural se convierte en un referente. Allí donde las instituciones fallan, el maestro permanece y en este permanecer se forja una identidad que nace de la conexión con su entorno.

En este sentido, conoce los nombres, las historias, las luchas de cada familia, participar en las fiestas locales, en los rituales, en los procesos comunitarios, por lo que el aula es también un espacio de diálogo, y de memoria cultural, de acuerdo a los aspectos abordados en este presente artículo refiere una propuesta pedagógica con base a elementos afines al tema presentado.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

PROPUESTA PEDAGÓGICA:

FORMACIÓN CONTEXTUALIZADA EN SABERES PARA FORTALECER LA IDENTIDAD DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO

JUSTIFICACIÓN

La configuración del ser docente en contextos rurales colombianos se desarrolla en medios de múltiples desafíos que afectan su sentido de pertenencia y legitimidad profesional. Estos desafíos no sólo provienen de las condiciones materiales en las que se ejerce la docencia, sino también de la distancia entre las políticas educativas diseñadas desde centros urbanos y las dinámicas propias de las comunidades rurales. Esta brecha genera una constante tensión en el ejercicio pedagógico donde el maestro debe adaptar su labor a un entorno que no ha sido contemplado por el sistema oficial.

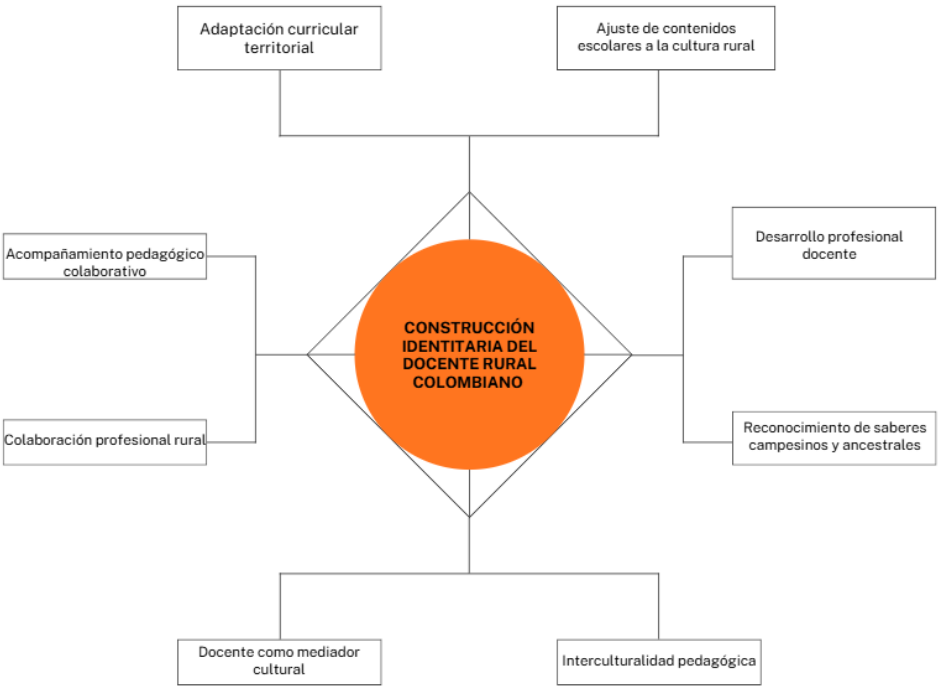
El docente rural se ve obligado a conciliar saberes académicos con los conocimientos locales, enfrentando la dificultad de integrar ambos sin que uno invalide al otro. Esta situación lo coloca en una posición de mediador cultural, pero sin el reconocimiento institucional que esta función merece. La falta de visibilidad y valoración por parte del sistema educativo contribuye a que su identidad profesional se construya de manera fragmentada, muchas veces en soledad, y con escasos espacios para el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

fortalecimiento colectivo. Desde lo expuesto se presenta la figura 1. con elementos sobre la construcción identitaria del docente rural colombiano.

Figura 1. Elementos sobre la construcción identitaria del docente rural colombiano.



OBJETIVO.

Diseñar una propuesta pedagógica que contribuya al fortalecimiento de la identidad profesional del docente rural colombiano, mediante prácticas educativas contextualizadas.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

COMPONENTES Y ACCIONES DE LA PROPUESTA

- **Formación contextualizada**

1. Promover programas. De desarrollo profesional que partan. De las realidades locales, reconociendo los saberes ancestrales y campesinos.
2. Incorporar metodologías de investigación, acción participativa que permitan al docente reflexionar sobre su práctica y generar conocimiento desde el territorio.

- **Currículo flexible**

1. Adaptar los contenidos escolares. A las dinámicas socioculturales del entorno rural.
2. Fomentar proyectos pedagógicos integradores que vinculen la escuela con procesos comunitarios, agricultura, memoria histórica, medio de prácticas campesinas y ancestrales.

- **Diálogo de saberes y mediación intercultural**

1. Establecer espacios. De encuentro entre el saber académico y los saberes locales, promoviendo el respeto y la horizontalidad.
2. Formar al docente como mediador cultural, capaz de interpretar y articular distintas cosmovisiones en el aula

- **Redes de apoyo y acompañamiento docente**

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

1. Crear comunidades de práctica entre docentes rurales para compartir experiencias, estrategias y desafíos.
2. Implementar acompañamiento pedagógico desde una perspectiva colaborativa.

REFLEXIONES FINALES

El docente en contextos rurales requiere una transformación que involucra un proceso de enseñanza donde no sólo se desarrolle la transmisión de contenidos académicos, también que considere indispensable en el proceso formativo el reconocimiento de la riqueza cultural, histórica y social que habita en los territorios, permitiendo que el docente se convierta en un sujeto activo en la construcción de conocimiento contextualizado. Esta perspectiva implica que el aprendizaje profesional no se imponga desde los modelos externos, sino que emerja desde la experiencia, el diálogo con la comunidad y la comprensión del entorno.

Cuando el docente rural participa en procesos formativos que valoran su contexto, se fortalece su identidad profesional y se potencia su capacidad para responder a las necesidades reales de sus estudiantes, este tipo de formación no sólo mejora la práctica pedagógica, sino que también dignifica el rol el docente como actor social, capaz de generar transformaciones en su comunidad. Desde esta connotación, el involucrarse en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

dinámicas reflexivas y colaborativas, se promueve una pedagogía que reconoce la escuela como un espacio de construcción colectiva.

En lugar de reproducir modelos estandarizados, se fomenta una educación que nace del territorio, que dialoga con los saberes locales y que se proyecta hacia una justicia educativa más profunda. En correspondencia, Arias y Villarroel (2024) definen que,

> La justicia educativa en entornos rurales no puede entenderse únicamente como acceso a la escolarización, sino como el reconocimiento de las condiciones históricas, culturales y sociales que configuran la vida en el campo. Implica garantizar una educación pertinente, situada y respetuosa de los saberes locales, superando la lógica centralista que ha marginado históricamente a estas comunidades (p. 7)

Hablar de equidad en la educación rural exige más que la presencia de docentes en las escuelas o estudiantes matriculados. La verdadera transformación educativa en esos territorios implica comprender que el aprendizaje está vinculado al entorno, a las formas de vida, a las memorias colectivas y a los saberes que circulan fuera de los libros de texto. En este sentido, la justicia educativa debe ser entendida como la capacidad del sistema para dialogar con la diversidad, para reconocer la legitimidad de otras epistemologías y para construir procesos formativos que respondan a las realidades concretas de cada comunidad. Para Gómez y Martínez, (2023)

> La educación rural, las prácticas pedagógicas deben construirse desde el reconocimiento del contexto, integrando elementos como la agricultura, la memoria histórica y las prácticas comunitarias. Esto permite que el aprendizaje tenga sentido para los estudiantes, fortalezca su identidad y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

> contribuya al desarrollo local, superando modelos educativos estandarizados. Que no dialogan con la realidad rural (p.19)

La justicia educativa en el campo requiere flexibilidad y compromiso ético con la dignidad en los territorios. Solo así se podrá construir una educación que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya a la construcción de sociedades más inclusivas, plurales y conscientes de su riqueza cultural. En estos territorios rurales, el ejercicio docente suele desarrollarse en condiciones de aislamiento institucional y geográfico, lo que puede generar sentimientos de desarraigo y desgaste profesional.

Frente a esta realidad, es fundamental construir espacios de encuentro entre educadores que permitan el intercambio de saberes, el fortalecimiento emocional y soluciones pedagógicas contextualizadas. Estos espacios entendidos como escenarios de construcción colectiva, se debe reconocer la experiencia del docente como fuente legítima de conocimiento. Cuando el currículo se abre a las preocupaciones, preocupaciones e interpretaciones del entorno, la escuela deja de ser un espacio ajeno a la vida cotidiana y se convierte en un lugar de encuentro entre saberes diversos.

Esta apertura permite que los estudiantes se reconozcan en los entornos que aprenden, que valoren su historia, su lengua, sus prácticas productivas y su realidad, relación con la naturaleza. Así, el aprendizaje cobra sentido y se vincula con la construcción de identidad, pertenencia a un compromiso social,

Además, al integrar procesos comunitarios y la experiencia educativa, se fortalece el tejido social y se promueve una educación que no sólo forma individuos, sino también

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo de su territorio. Esta perspectiva exige una mirada pedagógica, sensible, creativa y ética que entienda la escuela como un actor clave en la mejora social.

Por lo expuesto, flexibilizar el currículo no es una concesión, sino una necesidad para garantizar una educación pertinente, inclusiva y emancipadora en contextos rurales. El trabajo en red entre docentes rurales permite romper con la lógica individualista que muchas veces impone el sistema educativo. Y abre la posibilidad de generar vínculos solidarios que potencien la innovación, la reflexión y el sentido de pertenencia. Además, el acompañamiento pedagógico debe dejar de ser una práctica vertical y evaluativa para convertirse en un proceso horizontal donde el diálogo y el respeto por la experiencia profesional sean pilares fundamentales.

Este tipo de acompañamiento no sólo mejora la calidad educativa, sino que también dignifica la labor docente, al reconocer que enseñar en contextos rurales implica desafíos específicos que requieren apoyo constante, sensibilidad territorial y compromiso ético. En suma, fortalecer redes colaborativas entre docentes rurales es una estrategia clave para consolidar una identidad profesional sólida, contextualizada y transformadora.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 23 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

REFERENCIAS

Arias, K y Villarroel, V. (2024). (In)justicia social en la educación rural en contextos indígenas en Chile. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17, 1–21. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ijse

Herrera, N. (2025). La praxis pedagógica de Orlando Fals Borda. Diálogos entre la educación popular y la investigación-acción participativa. Cambios y Permanencias, 15(2), 1–14. https://doi.org/10.18273/CYP.V15N2-202408

Gómez, L. *Educación rural y centralismo pedagógico: una lectura crítica*. Documento de investigación, Universidad de los Andes.

Gómez, C. y Martínez, D. (2023). Prácticas pedagógicas en la educación rural: una mirada hacia la contextualización. Universidad Simón Bolívar. https://bonga.unisimon.edu.co/bitstreams/a7dcc0f6-6870-4c0e-b09d-a9bf37cc31ee/download

Montoya, J. y Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. Praxis y Saber, 13(34), 1–22. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323

Rodríguez, J y Pérez, M. (2021). La escuela rural y la práctica pedagógica. Universidad Santiago de Cali. https://www.libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/341/505/7099?inline=1

Tubino, F. (2005). La interculturalidad y el desafío de una ciudadanía democrática en América Latina. Revista Pensamiento Educativo, 36(1), 35–52.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y de colonialidad. Universidad Andina Simón Bolívar.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5853