

¿Qué dicen las comunidades educativas rurales sobre la calidad? Análisis exploratorio

Carlos Alberto Córdoba Córdoba*

Universidad Pontificia Bolivariana

carlos.cordoba@correo.idea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3484-2025>

Marisol Lopera Pérez**

Tecnológico de Antioquia

marisol.lopera@idea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-2548-6516>



Resumen: Esta investigación con enfoque fenomenológico-hermenéutico analiza el derecho a la educación de calidad en la Medellín rural. Para reconocer influjos en la calidad educativa, se desarrollan talleres con integrantes de trece sedes, los cuales evidencian que las relaciones enseñanza-territorio y familia-escuela, el número de sedes y jornadas, la infraestructura y recursos, la ratio estudiante-docente, el acompañamiento de programas de atención y retención, las coberturas en secundaria y media, la flexibilidad del plan de estudios, el clima institucional, las características del estudiantado y la movilidad, la formación, prácticas y gestión directiva de docentes presentan influencia en ella. Se concluye la necesidad de políticas que asuman como pilares estos aspectos y realicen nuevas investigaciones que ahonden en la calidad educativa en estos territorios.

Palabras clave: calidad de la educación; derecho a la educación; educación rural; escuela desfavorecida; población rural.

Recibido: 28 de Agosto de 2024
Aceptado: 20 de Noviembre de 2024

Para citar este artículo: Córdoba Córdoba, C. A., & Lopera Pérez, M. (2024). ¿Qué dicen las comunidades educativas rurales sobre la calidad? Análisis exploratorio. *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-26. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5315>

* Magister en Educación del Tecnológico de Antioquia. Candidato a doctor en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia.

** Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid (España).



*What do rural educational communities say about quality?
Exploratory analysis*

Abstract: This research with a phenomenological-hermeneutic approach analyzes the right to quality education in rural Medellín. In order to recognize influences on educational quality, workshops were held with members of thirteen schools, which showed that the teaching-territory and family-school relationships, the number of schools and shifts, the infrastructure and resources, the student-teacher ratio, the support of attention and retention programs, the coverage in secondary and middle school, the flexibility of the curriculum, the institutional climate, the characteristics of the student body and the mobility, training, practices and management of teachers have an influence on it. It is concluded that there is a need for policies that assume these aspects as pillars and carry out new research that delves into the quality of education in these territories.

2

■ *Keywords:* Quality of education; right to education; rural education; disadvantaged school; rural population.

Introducción

La educación resulta fundamental en el desarrollo de la humanidad, pues propicia mejoras en salud, nutrición, equidad de género, reducción de pobreza, protección del medioambiente, inclusión, democracia y paz (Naciones Unidas, 1948). También se han reconocido aportes de la educación de calidad, concebida como derecho en el marco de la promoción de la equidad de género, la conservación cultural y lingüística, y la participación comunitaria (Unesco, 2001).

Asumir la educación de calidad como derecho implica acciones gubernamentales en cuatro dimensiones. La asequibilidad conlleva suficientes establecimientos, recursos financieros, administrativos, de infraestructura y talento humano para asegurar que la educación sea un derecho universalmente disponible y no un privilegio de pocos (Naciones Unidas, 1999). La accesibilidad involucra acciones que garanticen el acceso universal a la educación con la eliminación de barreras que impidan su disfrute (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991). La adaptabilidad establece obligaciones para alcanzar una educación inclusiva y equitativa, contemplando circunstancias individuales y contextuales (Bayona & Silva, 2020). Por último, la aceptabilidad implica colectivos docentes, programas de estudio y métodos adecuados para que se construyan aprendizajes de calidad (Tomasevski, 2004).

El propósito de dotar de calidad a la educación es el origen del concepto “calidad educativa”, que refleja diversas perspectivas. La primera se centra en el resultado de la enseñanza, evidenciado en la suma de conocimientos, el nivel de excelencia académica y el desempeño del estudiantado en pruebas estandarizadas (Bondarenko, 2007). La segunda se enfoca en las relaciones entre individuos, la eficacia de las prácticas, los estilos de gestión, enseñanza y aprendizaje, y los niveles de participación en los establecimientos (Bondarenko, 2007; Delgado, 1995). La tercera congrega las anteriores, estableciendo que la educación de calidad aporta un valor agregado a las características, talentos y conocimientos del estudiantado, con experiencias que derivan en diferencias significativas en sus vidas (Haworth & Conrad, 1997).

Al buscar incrementar los niveles de calidad educativa en la ruralidad, en Colombia se han desarrollado disertaciones como las concentraciones de desarrollo rural (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 1973), el Plan Decenal de Educación (MinEducación, 2016), el Plan Especial de Educación Rural (MinEducación, 2018) y el Plan Sectorial de Educación (MinEducación, 2021a). No obstante, aún es perceptible la brecha entre la escuela rural y su contraparte urbana, evidenciada en la desconexión entre práctica de enseñanza y territorio (Mendoza et al., 2022), carencias de infraestructura física (Parra et al., 2018; Icontec, 2020) y tecnológica (Muñoz & Llanos, 2021), falencias en la implementación de programas de atención integral (Rubio et al., 2010; Vera et al., 2016), menores coberturas en secundaria y media (MinEducación, 2018; Montero, 2001), bajos rendimientos académicos y desempeños en pruebas estandarizadas (Herrera & Rivera, 2020; Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2024) y carencias en la estabilidad y formación del colectivo docente (LEE, 2024; Santamaría & Sampedro, 2020; Sánchez & Paba, 2021).

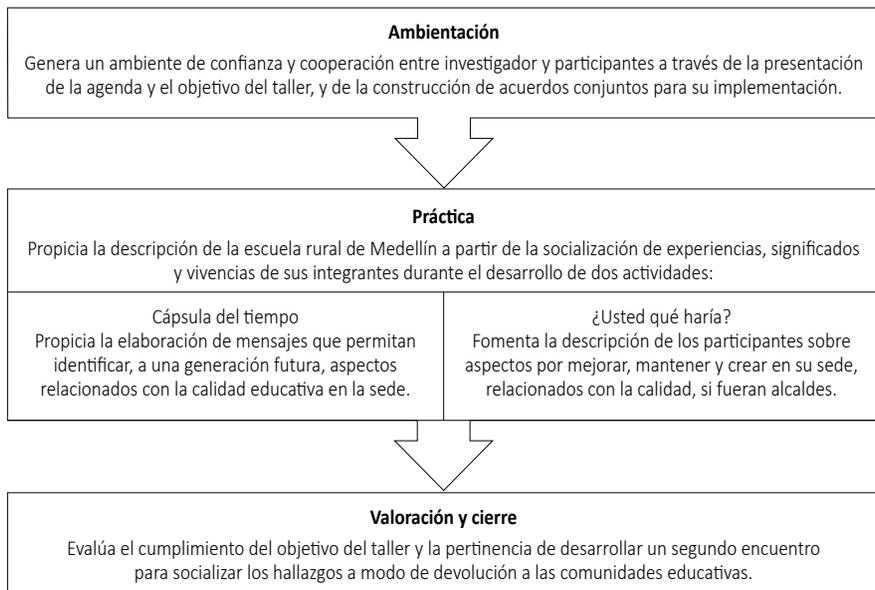
4 ■ Un camino para zanjar la brecha educativa entre contextos rurales y urbanos, a través de una escuela asequible, accesible, adaptable y aceptable, es la formulación de políticas que, apoyadas en la identificación y priorización de aspectos que requieren la intervención gubernamental, permitan modificar las situaciones problemáticas (Roth & Cano, 2022). En la literatura hay un vacío en la identificación de afectaciones a la calidad educativa en la escuela rural de Medellín, entendida como el conjunto de sedes educativas oficiales asentadas en la ruralidad con oferta en preescolar, primaria, secundaria o media, por lo que esta investigación busca analizar discursos de comunidades educativas rurales de Medellín, relacionados con la calidad de la educación. Se espera que los hallazgos constituyan insumos para la formulación de una política que aporte en la garantía del derecho a una educación de calidad en estos contextos.

Metodología

En esta investigación se asumió una postura paradigmática constructivista (Mertens, 2010) y un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Spinedi, 2005). Se desarrolló en cuatro fases: planeación, recopilación, procesamiento e interpretación de la información. En la fase de planeación se diseñó el taller interactivo “Escuchando voces en la escuela rural de Medellín”, el

cual propició espacios de reflexión grupal sobre preguntas, planteamientos y propuestas relacionados con la garantía del derecho a la educación de calidad, resaltando experiencias y particularidades de los participantes (Quiroz et al., 2002). El protocolo del taller interactivo, validado por tres expertos mediante el método de agregados individuales (Cabero & Llorente, 2013) y aprobado por el Comité de Bioética del Tecnológico de Antioquia, contempló tres momentos (véase figura 1).

Figura 1. Momentos del taller interactivo



Fuente: elaboración propia.

En la fase de recopilación se ejecutaron cuatro talleres interactivos con participantes de trece sedes rurales de Medellín, seleccionadas con criterios de voluntad y conveniencia para congregar centros e instituciones educativas rurales. La caracterización de los participantes de los talleres es presentada en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de participantes en talleres interactivos

Taller	Sedes	Estudiantes	Acudientes	Docentes	Directivos	Profesionales	Total participantes
1	3	1	2	10	1	2	16
2	1	0	0	14	0	1	15
3	2	0	1	8	0	1	10
4	7	0	0	10	0	1	11
Total	13	1	3	42	1	5	52

Fuente: elaboración propia.

En la fase de procesamiento, los discursos de los participantes fueron transcritos y codificados en el software Atlas ti. Para garantizar la anonimidad e identificar la información explícita (Sandoval, 2003) se concibió un sistema de nomenclatura de las participaciones (véase tabla 2).

Tabla 2. Nomenclatura de las participaciones

Elemento	Definición
Letras	Indican la tipología de participación. Puede ser PP: participación pública; UH: ¿Usted qué haría?; CT: cápsula del tiempo.
Dígito intermedio	Indica el número del taller (1, 2, 3 o 4) en el que se realiza la participación.
Dígitos finales	Conforman un número de dos cifras que indica la posición de la evidencia entre la totalidad de participaciones del taller.

Fuente: elaboración propia.

La fase de interpretación asumió como técnica el análisis del discurso (Strauss & Corbin, 2002). Su aplicación implicó un sistema de codificación abierta, bajo la tipología de párrafos enteros, tomando como categorías *a priori* las dimensiones del derecho a la educación. En este proceso, los discursos de integrantes de comunidades educativas rurales de Medellín fueron segmentados en 611 citas, las cuales se agruparon en 39 códigos preliminares. Luego su denominación fue refinada a través de un procedimiento que incluyó su integración o separación a partir del análisis de memos generados en la codificación inicial, derivando en 27 códigos abiertos.

En seguida, se desarrolló un proceso de codificación axial, buscando relacionar categorías con las subcategorías emergentes de la codificación abierta (Sandoval, 2003; Strauss & Corbin, 2002). Allí, los 27 códigos abiertos fueron agrupados en familias, tomando como referencia sus definiciones,

propiedades y la relación teórica con las dimensiones del derecho a la educación. Luego de comprender cómo se relacionaban los códigos abiertos entre sí y de identificar conceptos más amplios que integraban a algunos de ellos, el sistema de 27 códigos abiertos se estabilizó en 9 subcategorías de análisis definitivas.

Además, en esta fase se desarrollaron estrategias sugeridas por Shenton (2004) para garantizar la credibilidad, transferibilidad, confianza y confirmabilidad de la investigación, como el acercamiento preliminar a integrantes de sedes rurales, la vinculación de participantes que desempeñan roles diversos, la participación voluntaria en los talleres, el desarrollo de sesiones reflexivas entre los investigadores y académicos para discutir enfoques alternativos en la consolidación de resultados, el uso de evidencia explícita en el proceso de análisis de la información y la relación de hallazgos con cuerpos teóricos existentes.

Resultados

A continuación, se describen los resultados de la investigación, presentando para cada categoría las subcategorías que la integran, los hallazgos más significativos, extractos de evidencia explícita que los sustenta, su triangulación con la literatura y una síntesis del estado en la escuela rural de Medellín.

7

Asequibilidad

En esta categoría se analiza el aporte a la garantía del derecho a la educación de calidad del número de sedes, jornadas y niveles, así como la disponibilidad de servicios públicos, infraestructura física, tecnológica, dotación y talento humano en la escuela rural de Medellín. Está integrada por las subcategorías: características del contexto; infraestructura educativa, mobiliario y material de apoyo; y planta de cargos y programas.

Características del contexto

Se refiere a la ejecución de prácticas pedagógicas en espacios verdes y a la cantidad de jornadas, sedes y niveles de la oferta.

Hallazgo 1: la escuela rural de Medellín está rodeada de naturaleza, configurándose una conexión afectiva entre sus integrantes y el entorno.

Esto resulta oportuno para potenciar estrategias experienciales vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Pese a ello, prevalece el desarrollo de procesos de formalización dentro del aula, debido a carencias en la gestión de las zonas verdes y el riesgo que implica su uso.

Evidencia: “Mantendría la zona verde actual, aunque sí le haría modificaciones para que sea un laboratorio vivo” (UH-3-10). “Antes, la relación entre la escuela y la zona verde era más cercana... Yo salía muchísimo a la quebrada, yo me inventaba mil cosas para hacer afuera, pero se están apoderando del lugar personas miedocitas” (PP-2-44).

Hallazgo 2: en la escuela rural de Medellín existen dudas sobre el aporte a la calidad educativa de la implementación de la jornada única. Esta estrategia, que extiende una hora el tiempo escolar en todos los niveles, es orientada por docentes que atienden la jornada regular y, en ocasiones, su participación obedece a una directriz institucional. Las actividades que se desarrollan durante la extensión de la jornada no son vocacionales ni se enfocan en el desarrollo de competencias del ser o el hacer, lo que incrementa el desgaste físico y emocional en estudiantes y docentes. Por lo anterior, integrantes de las comunidades recomiendan retornar al desarrollo de la oferta en dos jornadas, con el fin de mitigar el hacinamiento en las aulas.

Evidencia: “No, no. La jornada única es desgastante. Los niños se cansan de ver la misma persona todos los días, todo el día” (PP-4-98). “... sería bueno las dos jornadas para varios grados o para todos, porque el grupo que deben de tener las profes es de 18, de 19 estudiantes, y tienen 30, 30 y algo. Son demasiados niños. Tendrían que ser dos jornadas” (PP-1-30).

Hallazgo 3: en la escuela rural de Medellín el número de sedes resulta insuficiente para garantizar el derecho a la educación de calidad. Se requieren nuevas sedes, con ambientes pedagógicos adecuados para que los estudiantes construyan aprendizajes de calidad. Además, al no tener establecimientos educativos cercanos a su hogar, estudiantes de la escuela rural de Medellín se ven forzados a realizar extensos recorridos para hacer uso de la oferta.

Evidencia: “Quisiera que ampliaran a futuro el espacio, que hicieran una segunda sede, donde se pueda dar una mejor oferta educativa y donde se puedan ofrecer diversos espacios que los estudiantes puedan aprovechar para su desarrollo social, cognitivo, integral” (CT-1-05). “... hay muchos estudiantes a los que les queda muy lejos desplazarse a las instituciones, viven muy retirados y les toca pagar pasajes” (PP-1-31).

Relación de hallazgos con la literatura: hallazgos sobre la relación entre la escuela rural de Medellín y su entorno son consistentes con lo establecido por Mendoza et al. (2022), quienes establecen la necesidad de que en los establecimientos educativos asentados en la ruralidad se desarrollen transformaciones que permitan configurarlos como espacios de experimentación que privilegien el aprendizaje situado y vinculen el currículo con el territorio.

Respecto de los hallazgos referidos a la implementación de la jornada única, Bayona y Ballén (2017) indican que, para aportar en la calidad educativa, el incremento del tiempo escolar debe acompañarse de experiencias significativas de enseñanza y del mejoramiento de espacios y recursos dispuestos en las sedes. Asimismo, la ampliación de la jornada debe estar mediada por consensos que favorezcan la configuración de transformaciones integrales a la oferta (Osorio, 2019; Salluca & Valeriano, 2018).

Finalmente, MinEducación (2021b) establece que la necesidad de aumentar la cantidad de sedes en territorios rurales se relaciona con la disposición dispersa de las comunidades, la extensión de los territorios y las complejidades geográficas que los caracterizan. Por ello, incrementar el número de sedes en contextos rurales, con la consecuente reducción de las distancias entre ellas y el hogar, tendría efectos en la disminución de la deserción escolar (Bayona & López, 2018; Malagón et al., 2010) y en la ampliación de la matrícula (Dufflo, 2001), especialmente en la femenina (Bayona, 2016; Krishnaratne et al., 2013).

Infraestructura educativa, mobiliario y material de apoyo

Congrega reflexiones sobre las edificaciones y la posesión de recursos tecnológicos, servicios, mobiliario y elementos educativos.

Hallazgo 1: la escuela rural de Medellín carece de la infraestructura física adecuada para propiciar aprendizajes de calidad. Las edificaciones son antiguas y algunas presentan riesgo de colapso, debido a características geológicas del suelo. Las sedes son pequeñas y las aulas carecen de la superficie necesaria para albergar a los estudiantes, realidad atendida con la disposición de salas de informática y bibliotecas como aulas de clase. Algunas sedes carecen de la provisión continua de energía eléctrica y tienen dificultades con el abastecimiento de agua potable, derivando en problemas de higiene en los baños. Las aulas requieren reparaciones, mantenimiento y una mejor ventilación.

Evidencia: “La sede sí es muy pequeña y son muchos niños. Las unidades sanitarias y los salones a veces huelen mal con el calor, porque no hay ventilación” (PP-4-66). “En mi sede no hay agua, porque no se ha podido organizar” (PP-4-55).

Hallazgo 2: la ausencia de recursos destinados a la construcción de aprendizajes afecta la dignificación de espacios en la escuela rural de Medellín. Las salas de sistemas, bibliotecas y aulas de preescolar carecen de enseres cómodos y adecuados para que los docentes desarrollen sus prácticas. Asimismo, los materiales didácticos e implementos deportivos con que cuentan los docentes para la planeación, ejecución y evaluación de actividades son insuficientes.

Evidencia: “Mejoraría las dotaciones necesarias para cada área. También lo de sistemas, una ludoteca, una biblioteca” (PP-3-49).

Hallazgo 3: la infraestructura tecnológica de la escuela rural de Medellín es limitada. La proporción entre computadores y estudiantes es baja. En cuanto al internet, docentes y estudiantes no pueden usarlo solventemente, debido a que la calidad de la red es deficiente; se presentan constantes intermitencias en la conectividad y su uso se prioriza en salas de sistemas, en detrimento de las aulas de clase.

Evidencia: “Hacen falta computadores. Para los niños de primaria solo hay una sala” (CT-2-13). “Solo algunos salones cuentan con internet y hay un computador para que cada profe trabaje en su clase. Los chicos comparten los computadores (dos o tres niños por computador)” (CT-1-09). “Contamos con más de 20 computadores para los estudiantes, pero el servicio de internet es pésimo” (CT-1-08).

Relación de hallazgos con la literatura: la imagen deteriorada de la escuela rural de Medellín es coincidente con la retratada por diversos autores (Icontec, 2020; Parra et al., 2018). La precariedad en el mobiliario, material de apoyo e infraestructura de la escuela rural de Medellín reviste gravedad, pues carencias locativas y de dotación repercuten en índices de aprobación y deserción, la evolución de la matrícula y la cantidad y calidad de aprendizajes (Bayona, 2016; Earthman, 2002; Evans et al., 2010).

En relación con los recursos tecnológicos, en la literatura se resalta su papel en el mejoramiento de la calidad educativa en contextos rurales, debido a su influjo en la construcción de aprendizajes (Lizasoain et al., 2018; Molina & Mesa, 2018) y el desarrollo de metodologías de enseñanza (Del Moral et al., 2014; García et al., 2018). En ese sentido, aunque se

reconocen esfuerzos por mejorar los niveles de acceso a la tecnología en la escuela rural de Medellín a través de programas como Computadores para Educar, Medellín Digital y Conexión Total, es importante potenciar la infraestructura tecnológica para que su integración a la enseñanza ayude a zanjear la brecha digital entre estudiantes urbanos y rurales (Muñoz & Llanos, 2021).

Planta de cargos y programas

Se analiza la robustez de la planta de cargos y la implementación de programas psicológicos, educativos y de atención integral en la escuela rural de Medellín.

Hallazgo 1: en la escuela rural de Medellín se requiere ampliar el colectivo docente para disminuir la cantidad de estudiantes por aula y consolidar ambientes pedagógicos que impacten la calidad educativa. En las sedes en que existe la figura del monodocente, es necesaria la vinculación de expertos en lenguas extranjeras, educación física y artes para solventar carencias de formación y garantizar la construcción de aprendizajes de calidad.

Evidencia: “Contrataría un docente especializado en el área de idioma extranjero y uno de educación física... Me gustaría tener maestros idóneos y especializados en deporte y en arte, porque yo lo hago, pero sé que no es mi potencial” (PP-3-32).

Hallazgo 2: en la escuela rural de Medellín se cuestiona la contribución al mejoramiento de la calidad educativa de los programas Escuela Entorno Protector y Unidad de Atención Integral. Sus formas de contratación generan poca continuidad en los procesos y se evidencian dificultades en el acompañamiento a docentes para la concepción de diseños universales de aprendizaje, la gestión de la convivencia y la mediación escolar, debido a la baja cantidad de profesionales dispuestos en las sedes educativas.

Evidencia: Mejoraría el apoyo de los profesionales: el psicológico y el de la Unidad de Atención Integral (UAI). Que sea más continuo. Que sea de planta. ¿Cómo puede ser posible que traigan una niña de la UAI, que esté un mes, que empiece un proceso y que ya se perdió, que ya no hay nada? Que en una institución, por la cantidad de estudiantes, haya al menos tres personas de apoyo de psicología y de la UAI. (PP-2-50)

Relación de hallazgos con la literatura: respecto a la ratio estudiante-docente, los hallazgos controvierten al LEE (2024), quien registra bajos niveles en la ruralidad del país y resalta efectos positivos en la calidad



educativa, debido a la individualización en el desarrollo de la oferta. En cambio, hallazgos referidos al poco aporte de programas al mejoramiento de la calidad en la escuela rural de Medellín son consistentes con la literatura, que devela falencias en su adaptación a la ruralidad por la concepción urbanizada de las intervenciones (Vera et al., 2016), agravada por procesos de contratación de corto plazo y con bajos estándares de vigilancia de los resultados (Rubio et al., 2010).

Síntesis de la dimensión asequibilidad

Una política que propenda por la calidad educativa en la escuela rural de Medellín debe contemplar acciones dirigidas a la consolidación de su mobiliario, material de apoyo e infraestructura física y tecnológica, además de posibilitar un equipo de trabajo interdisciplinario preparado para enfrentar los desafíos educativos, psicológicos y de atención integral propios de estos contextos.

Accesibilidad

12

Esta categoría refiere a la eliminación de obstáculos que impiden el acceso a la educación. La conforman las subcategorías: demanda educativa y estrategias de retención escolar.

Demanda educativa

Se centra en la identificación de tendencias en la matrícula de la escuela rural de Medellín, en relación con la situación económica y el nivel educativo del estudiantado.

Hallazgo: en la escuela rural de Medellín se evidencia una reducción de la matrícula en los últimos años. Algunas familias carecen de recursos para alimentar a los niños antes de ir a estudiar, por lo que deciden extraerlos del sistema educativo. Además, los habitantes prefieren no tener hijos y los jóvenes migran a contextos urbanos en búsqueda de opciones laborales, generando el envejecimiento de la población rural e impactando negativamente en la matrícula. Asimismo, parte del estudiantado que culmina primaria abandona la escuela rural de Medellín debido a bajas coberturas en secundaria y media, regidas por la focalización de la oferta en los niveles iniciales.

Evidencia: “Los grupos van en descenso. Cada vez hay menos estudiantes” (CT-2-02). “En la población actual ya no hay familias tan numerosas..., hay muy poca población joven, porque ellos se van a buscar otros campos laborales” (PP-4-40). “... los estudiantes vienen de preescolar a quinto y, con la creación de otros niveles, se podría dar continuidad” (PP-1-29).

Relación de hallazgos con la literatura: los recursos provenientes del sistema general de participaciones, que incluyen rubros para procesos formativos, mantenimiento de la infraestructura y su adecuación continua, se asocian a la matrícula (Congreso de la República, 2001). Esto ocasiona que la escuela rural de Medellín cuente con menos recursos para el desarrollo de la oferta, lo que ha generado el cierre de escuelas en algunos contextos (Núñez et al., 2020). Así, en la escuela rural de Medellín se deben consolidar apoyos para la financiación de costos educativos (Malagón et al., 2010), ampliar la cobertura a los niveles de secundaria y media (MinEducación, 2018; Montero, 2001) y contemplar en el cálculo de los recursos enviados desde la Nación problemáticas contextuales que afectan la matrícula (Congreso de la República, 2001).

Estrategias de retención escolar

Ilustra aspectos de la implementación de estrategias de sostenimiento de la matrícula.

Hallazgo 1: el Programa de Alimentación Escolar (PAE) posee efectos positivos en la retención estudiantil. La entrega de un complemento diario a través del PAE ha evitado que algunos estudiantes abandonen el sistema educativo por falta de alimentación. No obstante, la infraestructura del restaurante escolar no está acondicionada para preparar alimentos *in situ*, por lo que el estudiantado recibe raciones industrializadas que no siempre tienen los nutrientes requeridos para sobrellevar la jornada académica, especialmente si se trata de la jornada única. Asimismo, el PAE no ha alcanzado la cobertura universal en la escuela rural de Medellín, por lo que algunos estudiantes no disfrutaban de los beneficios de la buena alimentación en el mejoramiento de la salud, el bienestar y los desempeños escolares.

Evidencia: “Mantendría el PAE, porque hay niños que vienen solamente por el refrigerio” (PP-3-33). “... en ocasiones, los niños dejan de venir a estudiar por falta de alimentación” (CT-1-09).

Hallazgo 2: en la escuela rural de Medellín el transporte escolar subsidiado aporta al sostenimiento de la matrícula. Este programa, que apoya

el desplazamiento desde el hogar al establecimiento educativo, prioriza la escuela rural de Medellín, teniendo en cuenta las extensas áreas de los territorios y las particularidades geográficas que los definen. A pesar de ello, debido a la precariedad de las vías de acceso, algunas sedes no cuentan con la estrategia, por lo que sus estudiantes deben caminar largas distancias o, si existe transporte público, cubrir con recursos propios su traslado.

Evidencia: “Se debe mejorar el transporte para que se dé ingreso a cada sede educativa” (UH-4-06). “Es que ahí el problema es esa vía. Y el transporte de allá es malo. El transporte de allá es malísimo” (PP-4-77).

Relación de hallazgos con la literatura: la Unesco (2023) y la OCDE (2012) ponderan estrategias tendientes al sostenimiento de la matrícula. Los programas de alimentación escolar son reconocidos como baluartes en los índices de retención estudiantil, especialmente en la ruralidad (MinEducación, 2022), mientras que la estrategia de transporte escolar posibilita que habitantes de sectores rurales de Medellín, con insuficiencias en la oferta educativa, asistan a sedes alejadas (García et al., 2022). Sin embargo, como estos programas no han logrado revertir la involución de la matrícula en la escuela rural de Medellín, deben implementarse nuevas estrategias que aporten en este objetivo.

14



Síntesis de la dimensión accesibilidad

En la escuela rural de Medellín se percibe una involución de la matrícula, fundamentada en barreras de acceso como la situación económica del estudiantado, la precariedad de las vías de acceso y la migración a contextos urbanos. Por ello se desarrollan programas como el PAE y transporte escolar que, si bien impactan los índices de retención escolar, deben optimizarse en aspectos de su implementación en el marco de una política educativa rural para la ciudad.

Adaptabilidad

Esta categoría establece características del estudiantado y sus familias, relacionados con el desarrollo de la oferta y la flexibilidad de planes de estudio y métodos de enseñanza. La conforman las subcategorías: estudiante y familia rural, y flexibilidad de la oferta.

Estudiante y familia rural

Indica particularidades personales y académicas del estudiantado, además de las características de las familias, el nivel de acompañamiento a procesos educativos y las formas de relacionamiento con la escuela.

Hallazgo 1: el estudiante rural disfruta de la escuela rural de Medellín, denotando alegría, vivacidad, proactividad y especial motivación por actividades deportivas y artísticas. Pese a esto, en términos de resultados de aprendizaje, su desempeño académico es bajo, situación que se ha agravado luego de la pandemia del COVID-19. En el hogar, el estudiante rural demuestra bajos niveles de autonomía y endebles hábitos de estudio, priorizando usos de la tecnología relacionados con el esparcimiento.

Evidencia: “Hola, sede educativa 2044. Te saludo desde 2024. Espero que aún estés llena de estudiantes alegres, vivaces y apasionados por aprender” (CT-2-08). “Deseo que tus estudiantes sean felices aprendiendo y asistiendo a este lugar como lo son los niños del 2024” (PP-2-30).

Hallazgo 2: en la escuela rural de Medellín la falta de acompañamiento familiar al proceso educativo afecta el rendimiento académico. Fuera de la escuela, los estudiantes transcurren amplios periodos en solitario o supervisados por sus vecinos, debido a que los familiares trabajan en contextos urbanos, limitando el tiempo de acompañamiento de los procesos académicos. Además, pese al afecto entre docentes y estudiantes, la relación familia-escuela es disruptiva. Los padres demuestran poco respeto y estima por los maestros, desconocen su estatus como profesionales de la educación y controvierten sus acciones formativas al calificar como agresión los llamados de atención.

Evidencia: “... se ha ido disminuyendo la siembra de productos, ahora son muy pocos. Las familias se han ido a trabajar en otras cosas y muchos niños se quedan solos en casa; entonces, la soledad es su acompañante” (PP-4-37). “... encuentro niños muy abandonados, permanecen en casa de sus vecinos hasta ocho días sin ver a sus padres, que interfieren en las estrategias pedagógicas del maestro” (CT-3-04).

Relación de hallazgos con la literatura: lo detectado en relación con el bajo rendimiento del estudiantado rural coincide con otros estudios (Herrera & Rivera, 2020; LEE, 2024) que develan deficientes habilidades y destrezas para solucionar problemas y aplicar conocimientos, además de menores puntajes en la prueba Saber 11 que los obtenidos por estudiantes urbanos. En cambio, en la literatura no existe consenso respecto a la caracterización

de los lazos entre familia y escuela rural: varios autores señalan que la relación entre padres y docentes es conflictiva y deriva en la poca implicación de las familias en la educación del estudiantado (Bocanegra & Apolaya, 2021; Van der Bijl, 2003), mientras que otros resaltan la participación de aquellas en la educación en estos contextos (Arguedas et al., 2008; Santamaría & Sampedro, 2020).

Flexibilidad de la oferta

Se analizan las formas de agrupación del estudiantado, la implementación de modelos educativos flexibles y adaptaciones a planes de estudios.

Hallazgo 1: en la escuela rural de Medellín existen contrastes respecto a la distribución del estudiantado y la flexibilidad de la oferta en sedes principales y alternas. En las principales, que suelen integrar todo el ciclo escolar y poseer mayor matrícula, la organización del estudiantado se fundamenta en el grado. Allí, pese a implementarse los modelos “Procesos básicos de aprendizaje”, “Aceleración de aprendizajes” y “Caminar en secundaria”, las prácticas de enseñanza son, en general, tradicionales. En las alternas se desarrolla en preescolar y primaria el modelo “Escuela nueva”, relevante en la adaptación de la oferta a las características del estudiantado. No obstante, las guías de trabajo previstas no están actualizadas ni adaptadas a las particularidades de la escuela rural de Medellín ni de los territorios donde se asienta.

Evidencia: “Nuestra sede cubre los niveles de preescolar a undécimo. Cada docente está a cargo de un grupo en primaria. La educación se imparte de manera tradicional, con la inclusión de estrategias novedosas por parte de algunos docentes” (CT-3-02). “Esas guías de trabajo se necesitan mucho. Para las que tienen multigrado es una ayuda. Deben ser planificadas y actualizadas para todas las sedes” (PP-4-83; PP-4-99).

Hallazgo 2: en la escuela rural de Medellín aún queda camino por recorrer en la vinculación del plan de estudios a las características del estudiantado y el territorio. En la mayoría de las sedes no existen áreas optativas, y, en las que hay, la intensidad horaria es mucho menor que la contemplada para las obligatorias, lo que genera un plan de estudios denso que desconoce intereses, habilidades y talentos del estudiantado. En la escuela rural de Medellín son pocas las actividades vinculadas al deporte, al arte (a la música, por ejemplo), a la cultura, al esparcimiento y al desarrollo de habilidades sociales; así, el plan de estudios se enmarca excesivamente en el ámbito

académico y se obstaculiza una educación que fomente la apreciación del entorno.

Evidencia: “El plan de estudios es muy pesado. Debe ser más acorde a la realidad de las instituciones y a las necesidades de los estudiantes” (PP-2-41; PP-2-42).

Relación de hallazgos con la literatura: en la literatura se reconocen aportes de los modelos educativos flexibles en la orientación de la educación rural en el país (Cardona, 2022) y se destaca a “Escuela nueva” como herramienta en la atención de la heterogeneidad etaria y cultural del estudiantado (MinEducación, 2021b). Sin embargo, los modelos educativos flexibles no han transformado plenamente la práctica educativa rural, pues las estrategias didácticas empleadas no contribuyen a la adquisición de habilidades y destrezas (Ribadeneira, 2020), y el plan de estudios desconoce los intereses de estudiantes, pues está centrado en lo académico y excluye al territorio (Perea & Mora, 2023).

Síntesis de la dimensión adaptabilidad

Se establece que el estudiante rural tiene las cualidades requeridas para construir aprendizajes de calidad. Sin embargo, su rendimiento académico puede mejorar, para lo que requiere hábitos de estudio en el hogar y un mayor acompañamiento de su familia, ya que esta mantiene una comunicación poco fluida con la escuela y desconoce su rol en el proceso educativo. Además, los planes de estudios no están adaptados a intereses y talentos de los estudiantes, debido a la poca flexibilidad de las prácticas de enseñanza y a la escasez de áreas optativas que promuevan el deporte, las artes y las habilidades sociales.

17

Aceptabilidad

Esta categoría analiza la configuración de colectivos docentes cualificados para alcanzar la formación integral del estudiantado dentro de un ambiente adecuado para todos. Está conformada por las subcategorías: ambiente escolar y colectivo docente rural.

Ambiente escolar

Compila apreciaciones sobre el ambiente escolar y laboral al interior de la escuela rural de Medellín.

Hallazgo: se evidencia que la escuela rural de Medellín es tranquila y armónica. Directivos, docentes y estudiantes disfrutan de pertenecer a ella y la conciben como una familia. Sus espacios son ordenados y aportan en la construcción de aprendizajes de calidad y en la interacción armónica. No obstante, se perciben dificultades en la sana convivencia: agresiones verbales y físicas entre estudiantes y el incumplimiento de indicaciones realizadas por docentes. Las interacciones entre estos y los directivos son agradables, solidarias y pacíficas. Existe comunicación fluida, lo que contribuye a consolidar al trabajo en equipo como herramienta para alcanzar los objetivos de formación y construcción de aprendizajes convenidos en planes de estudios.

Evidencia: Es una experiencia maravillosa trabajar aquí, se hace con amor, dedicación y empeño. Todos tenemos una gran vocación. Los estudiantes disfrutan estudiar y, en algunas ocasiones, prefieren estar en la escuela más que en sus casas. Es un privilegio estar aquí, tanto para estudiantes como para docentes. Se trabaja mucho en equipo. (PP-4-26)

“Los estudiantes son muy diversos: algunos con delicadeza y gran corazón; otros muy juiciosos e inteligentes, y aquellos que no siguen las indicaciones del docente, irrespetando y golpeando a compañeros sin justa causa” (CT-2-14). “Yo mantendría la buena organización de la sede. Me parece una sede limpia y ordenada. Se trabaja mucho el orden y la disciplina. La comunicación institucional me parece que es organizada” (PP-3-49).

Relación de hallazgos con la literatura: teniendo en cuenta que en la literatura se reconoce el influjo positivo del ambiente escolar en la salud, la protección y la construcción de aprendizajes de calidad (Hultin et al., 2019; Wang & Degol, 2016), se hace necesario que en la escuela rural de Medellín se implementen estrategias dirigidas a la conservación de los procesos de comunicación entre integrantes de las comunidades, el establecimiento de vías para la resolución de conflictos entre estudiantes y el desarrollo de actividades de bienestar que permitan mantener un clima institucional y laboral adecuado.

Colectivo docente rural

Gira en torno a características de los docentes, niveles de cualificación, necesidades de formación, tiempo de servicio y vinculación, además de requerimientos de ampliación en la planta de cargos.

Hallazgo 1: la escuela rural de Medellín está orientada por directivos que propugnan por una educación de calidad. Estos aportan en la solución

de problemáticas relacionadas con el desempeño de los docentes, gestionan recursos requeridos en la escuela rural de Medellín y propician canales de comunicación entre los distintos estamentos.

Evidencia: “Mantendría los directivos que acompañan y atienden las situaciones de manera oportuna. Tenemos un rector que nos ayuda y gestiona frente a Secretaría de Educación” (PP-3-37).

Hallazgo 2: los docentes tienen las cualidades humanas y profesionales requeridas para desarrollar una educación de calidad. Sus actos están regidos por el amor, la dedicación y el sentido de pertenencia, con buena disposición frente a sus obligaciones y vocación por el acto educativo. De igual manera, cuentan con la formación académica requerida para dirigir la oferta educativa, a pesar de poseer necesidades de actualización en la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de las competencias del ser y la implementación de modelos de inclusión.

Evidencia: “Los docentes están preparados y han mejorado en lo humano, logrando vínculos afectivos con los estudiantes y reconociendo sus problemáticas e intereses” (CT-2-05).

Hallazgo 3: existe inestabilidad en la planta de cargos adscrita a la escuela rural de Medellín. El vasto conocimiento de los estudiantes y las dinámicas territoriales alcanzado por los docentes está en riesgo, debido a que muchos se encuentran próximos al retiro y a la alta movilidad relacionada con procesos de vinculación, traslados y permutas.

Evidencia: “Un docente vinculado está acá de local: el sentido de pertenencia es maravilloso. Pero cuando no está vinculado, se genera movimiento de personal” (PP-1-59).

Relación de hallazgos con la literatura: problemáticas en torno a la movilidad del docente rural y la ruptura en los procesos académicos han sido señaladas por Sánchez y Paba (2021), reconociendo como causas la falta de garantías y oportunidades laborales y la seguridad en los territorios. De otro lado, contrario a lo establecido en otros estudios (LEE, 2024; Santamaría & Sampedro, 2020), la escuela rural de Medellín cuenta con docentes con formación inicial adecuada, lo que favorece la construcción de aprendizajes de calidad (Bayona & Silva, 2020; Tomasevski, 2004). Sin embargo, resulta fundamental ofertar a docentes de la escuela rural de Medellín procesos de actualización que enriquezcan sus prácticas a través de la inclusión de metodologías, tecnologías y avances pedagógicos en distintas áreas.

Síntesis de la dimensión aceptabilidad

Para la consolidación de una escuela aceptable, existen tareas por solventar en el marco de una política para la escuela rural de Medellín: la implementación de estrategias para la resolución de conflictos entre el estudiantado, el desarrollo de procesos de actualización docente, el sostenimiento de la planta de cargos y la gestión del conocimiento compilado por maestros.

Conclusiones

En relación con el objetivo de la investigación, se establece que en la escuela rural de Medellín la calidad educativa está influenciada por la desconexión entre prácticas de enseñanza y territorio, el bajo número de sedes y jornadas, la ratio estudiante-docente, el débil acompañamiento de programas para la atención integral, las bajas coberturas en secundaria y media, las particularidades en la implementación del PAE y el transporte escolar, la desvinculación entre familia y escuela, el desarrollo de prácticas de enseñanza tradicionales, la rigidez del plan de estudios, las necesidades de actualización docente, la inestabilidad de la planta de cargos, el adecuado ambiente escolar y laboral, la cualificación de los docentes, su gestión directiva y carencias de infraestructura física, tecnológica, mobiliario y materiales de apoyo.

Se concluye que una política para la escuela rural de Medellín debe contemplar estrategias dirigidas a solventar los aspectos problemáticos detectados y a fortalecer aquellos que propician una educación de calidad. Para aumentar las comprensiones en torno a ellos, es necesario analizar percepciones de integrantes de la escuela rural de Medellín en relación con la garantía del derecho a la educación de calidad por medio de futuras investigaciones de naturaleza cualitativa. No obstante, estas deben complementarse con aproximaciones cuantitativas y mixtas que, a través del uso de datos empíricos, aporten en la toma de decisiones enmarcadas en la formulación de una política focalizada en la calidad educativa.

Referencias

Arguedas, L., Núñez, L., Torres, R., Vásquez, A., & Vargas, C. (2008). La participación en el aula escolar rural. Un reto para la transformación. *Revista Electrónica Educare*, 12, 163-169. <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.14>

- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 n.º 85. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Bayona, H. (2016). Efectos de la infraestructura sobre el fracaso escolar: evidencia empírica para Colombia. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 19-40. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.03>
- Bayona, H., & Ballén, O. (2017). Análisis de actores involucrados para la implementación de la Jornada única en Bogotá. *Educación y Ciudad*, 33, 99-114. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1653/1627>
- Bayona, H., & López, M. (2018). *La reprobación y deserción en Colombia entre 1980 y 2015*. Semlorica. Recuperado de [http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20\(1\).pdf](http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20(1).pdf)
- Bayona, H., & Silva, M. (2020). *El índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, 2014-2017*. Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Disponible en <http://hdl.handle.net/1992/48001>
- Bocanegra, M., & Apolaya, J. (2021). Participación de los padres de familia en el desarrollo integral del estudiante, necesidad de una adecuada gestión institucional en la realidad educativa rural. Ciencia Latina. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3701-3722. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.559
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art05.pdf>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Cardona, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1337-1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D. O. n.º 44654. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

- Del Moral, M., Villalustre, L., & Neira, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Delgado, K. (1995). *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes*. Logo.
- Dufo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment. *The American Economic Review*, 91(4), 795-813. <https://doi.org/10.1257/aer.91.4.795>
- Earthman, G. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. Institute for Democracy, Education and Access. <https://scholarship.org/uc/item/5sw56439>
- Evans, G., Yoo, M., & Sipple, J. (2010). The ecological context of student achievement: school building quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 239-244. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.01.001>
- García, M., Solano, I., & Sánchez, M. (2018). Uso didáctico de las TIC en los colegios rurales agrupados de la región de Murcia. *RiiTE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (5), 102-115. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/343771>
- 22 ■
- García, G., Ramírez-Hassan, A., Saravia, E., Vargas, R., Duque, J., & Londoño, D. (2022). *Impacto del programa de subsidios en el transporte escolar en Medellín (Colombia) como herramientas para reducir la exclusión social*. <https://doi.org/10.18235/0004063>
- Haworth, J., & Conrad, C. (1997). *Emblems of quality in higher education*. Allyn and Bacon.
- Herrera, D., & 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.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/859>
- Hultin, H., Eichas, K., Ferrer, L., Dimitrova, R., Karlberg, M., & Galanti, M. (2019). Pedagogical and social school climate: psychometric evaluation and validation of the student edition of PESOC. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 534-550. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415962>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [Icontec]. (2020). *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares (NTC 4595)*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_10.pdf
- Krishnaratne, S., White, H., & Carpenter, E. (2013). Quality education for all children? What works in education in developing countries? *International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Working Paper*, 20. <https://doi.org/10.23846/wp0020>

- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2024). *Informe No. 98. Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: un camino por recorrer*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-98>
- Lizasoain, C., Ortiz, F., & Becchi, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>
- Malagón, R., Sáenz, J., Quintero, Ó., Vélez, S., Parra, I., Martínez, J., Mendoza, A., Rodríguez, E., & Cano, Y. (2010). *Informe final*. (Contrato interadministrativo No. 1039 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf
- Mendoza, R., Sandoval, J., & Martínez, P. (2022). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nóesis*, 31(61), 114-133. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2021a). *Plan Sectorial 2018-2022. Pacto por la equidad, pacto por la educación. Avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el COVID-19*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-349495_recurso_140.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2021b). *Modelos educativos flexibles. Escuela Nueva*. Disponible en <https://www.mineduccion.gov.co/portal/-/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2022). *Evaluación de operaciones y de resultados del Programa de Alimentación Escolar (PAE), 2011-2019*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_9.pdf
- Molina, L., & Mesa, F. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>

- Montero, C. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. MECEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/279>
- Muñoz, E., & Llanos, L. (2021). Análisis crítico sobre la conectividad en los territorios rurales. *Notas Latinoamericanas*, 77, 439-467. <https://doi.org/10.5154/r-textual.2021.77.15>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1999). *Observación general n.º 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. Disponible en <https://www.refworld.org/es/leg/coment/cescr/1999/es/37937>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., & Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Disponible en <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Osorio, L. (2019). Política de ampliación de la jornada escolar y algunas de sus implicaciones. Introducción a la política educativa Jornada única reglamentada por el Decreto 501 del 30 de marzo. *Educación y Humanismo*, 21(36), 194-209. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3149>
- Parra, A., Mateus, J., & 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. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>
- Perea, A., & Mora, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36). <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Presidencia de la República de Colombia. (1973). Decreto 0708 de 1973. Por medio del cual se establece el programa de concentraciones de desarrollo rural en su aspecto educativo y se determinan los sitios donde funcionarán estos establecimientos. 28 de abril de 1973. D. O. n.º 33849. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-104643_archivo_pdf.pdf
- Quiroz, A., García, B., Gonzáles, S., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM.
- Ribadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1237>

- Roth, A., & Cano, L. (2022). Las políticas públicas: un campo interdisciplinar en el que está presente el derecho y los derechos. *Estudios de Derecho*, 79(173). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8409268>
- Rubio, M., Pinzón, L., & Gutiérrez, M. (2010). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: Estrategia de país 2011-2014: Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector*. <https://doi.org/10.18235/0010291>
- Salluca, M., & Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148.
- Sánchez, L., & Paba, C. (2021). ¿Cómo aprendieron a leer y a escribir los maestros que enseñan a leer y a escribir en territorios rurales? En R. de la Ossa (Ed.), *Cerrando brechas: construyendo un futuro mejor para todos* (pp. 190-197). Santillana. Disponible en <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/10/Ruta-Maestra-34-Cerrando-brechas-construyendo-un-futuro-mejor-para-todos.pdf>
- Sandoval, C. (2003). *Investigación cualitativa*. ICFES. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santamaría, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Spinelli, E. (2005). *The interpreted world*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475>
- Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.page=72
- Unesco. (2023). *¿Cómo mejorar la permanencia del estudiantado en el sistema escolar? Aprendizajes a partir de la implementación del Programa de Tutorías Pedagógicas en la región de Valparaíso, Chile*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385346>
- van der Bijl, B. (2003). *Escuela rural y desarrollo comunitario*. Universidad Nacional.

- Vera, D., Valenzuela, A., & Álvarez, A. (2016). Psicología educacional en contextos rurales: ¿estamos preparados? Notas acerca del caso chileno. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 283-302. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.283-302>
- Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

