CC BY NC ND

https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84,5374

Editorial

Desafíos de la educación rural en América Latina

Carlos Valerio Echavarría Grajales[1]
María Rosa Brumat[2]

Este artículo presenta un balance general de la educación rural en América Latina, a partir de las discusiones que investigadores de Argentina y Colombia proponen con respecto a este campo de conocimiento. El espíritu que animó la escritura de este texto se originó en los diálogos de colaboración académica entre María Rosa y Carlos Valerio, en su idea de mantener una discusión sostenida de lo que significa la educación rural en la región y las implicaciones de política educativa que demanda. Todo inicia en agosto de 2020 cuando María Rosa invita a investigadores de Colombia, México, Uruguay y Guatemala a un ciclo de diálogos sobre educación rural. Como producto de esta iniciativa, se publica el libro *Diálogos en educación rural y educación de jóvenes y adultos*. Este texto orienta algunas sus conclusiones a continuar profundizando y cuestionando los desafíos que enfrenta la educación rural y hallar caminos que contribuyan a cerrar las brechas de la calidad educativa en términos desigualdad y exclusión, así como por la falta de currículos más pertinentes y una formación docente más coherente con los retos de la educación en los territorios rurales. Si bien la pandemia agudizó la crisis de la educación, también es cierto que, según plantean los autores,

Para citar este artículo: Echavarría Grajales, C. V., & Brumat, M. R. (2025). Desafíos de la educación rural en América Latina. *Actualidades Pedagógicas*, (84). https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5374

1 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales_CINDE. Dirige el Doctorado en Educación y Sociedad y es profesor_investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle (Bogotá). Es líder de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación en educación rural y construcción de paz. Correo electrónico: caechavarria@unisalle.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7824-6567

2 Doctora en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, y docente investigadora en la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, donde también se desempeña como Directora del Doctorado en Estudios Contemporáneos en Educación. Correo electrónico: mrbrumat@unrn.edu.ar. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0076-2227

representó una oportunidad, en cuanto impulsó discusiones relacionadas con la necesidad de crear modelos pedagógicos incluyentes, que reconozcan la diversidad de los territorios y proponga modos educativos localizados y propios que contribuyan a fortalecer las dinámicas sociales, culturales y económicas de las ruralidades de América Latina.

Con el propósito de continuar ahondando en nuestra colaboración académica, y dando alcance a uno de los objetivos de la revista *Actualidades Pedagógicas* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, nos encaminamos hacia una segunda conversación, enfocada a producir conjuntamente un número especial relacionado con la educación rural en América Latina. Como producto de esta iniciativa, se hizo una convocatoria a colegas investigadores de la región para que escribieran sus artículos y contribuyeran a la discusión. En total, se presentaron 20 artículos de Colombia, Argentina y México, los cuales fueron sometidos a evaluación de doble ciego por parte de pares externos, y como resultado se seleccionaron doce escritos de Colombia y Argentina.

Cabe anotar que estos doce artículos no abarcan la totalidad de los países de América Latina, por lo tanto, no representan un corpus lo suficientemente robusto para proponer una mirada de conjunto de la región; no obstante, si son una fuente primordial para definir una primera versión de una ruta de análisis, interpretación y comprensión de la educación en las ruralidades latinoamericanas. Con esta salvedad, nos proponemos ofrecer una mirada general de por dónde continuar dando la discusión sobre la educación rural en América Latina. La pretensión es ambiciosa y arriesgada, pero necesaria. Así que invitamos a las lectoras y los lectores de este artículo en particular y, de los demás artículos del número especial de la revista, a que se sientan partícipes de la discusión y contribuyan con sus experiencias, investigaciones y producciones a *mantenernos con el problema*, lo cual "[…] requiere aprender a estar verdaderamente presentes, no como un eje que se esfuma entre pasados horribles o edénicos y futuros apocalípticos o de salvación, sino como bichos mortales entrelazados en miríadas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados" (Haraway, 2019, p. 20). Coincidimos con Haraway de mantenernos presentes, arrojados a la cotidianidad en la que se produce territorialmente la escuela rural y con una especial apertura a reconocernos como parte de un ecosistema de relaciones e interdependencias entre lo situado y lo global. Soportados en este horizonte, nos arriesgamos a proponer

una clave analítica del presente, una epistemología de la inclusión y la cordialidad, una mirada no dicotómica de la educación rural de brechas y comparaciones entre lo rural y lo urbano que, quizá a la hora de ahondar en la densidad de las problemáticas que enfrenta la educación en los contextos latinoamericanos, resultan simples y reduccionistas. Por el contrario, nos orientamos hacia una perspectiva de la fisura, de lo situado, alejados tanto de estos enfoques que romantizan e idealizan la escuela rural como receptáculo de tradiciones que magnifican la vida del campo o de aquellas que la desprecian por su carencias y atrasos científicos, tecnológicos y culturales. Esta decisión nos encaminó hacia un análisis de la educación rural desde un enfoque mucha más localizado, de cómo se producen las relaciones de la escuela rural con sus contextos y territorios de referencia, así como las interdependencias entre lo global y lo situado, las tradiciones y las innovaciones.

En el marco de esta opción epistemológica y teórica, buscamos promover una visión de comprensión de la educación rural de apertura constante y sistemática a lo inacabado, que contengan aquellas más cerradas, definitivas, de verdades universalistas y concluyentes y abra caminos hacia una perspectiva mucho más relacional, situada (lo cual, implica promover una clave analítica mucho más relacional) y abierta a lo inacabado (Echavarría-Grajales et al., 2021; 2019; 2020), donde el saber pedagógico se construye a partir de la reflexividad crítica que maestras y maestros suscitan a propósito de comprender los desafíos de su quehacer en el territorio (Echavarría-Grajales et al., 2020; 2023) y se posiciona como un sujeto ético y político que asume la pedagogía como una clave analítica de comprensión y transformación de la problemáticas educativas en los contextos de actuación (Echavarría-Grajales et al., 2021; 2019; 2020).

De acuerdo con las investigaciones revisadas, es posible rastrear cuatro problemáticas históricamente asociadas con los desafíos que enfrenta la educación rural en América Latina. La primera está asociada con los diversos esfuerzos por promover políticas educativas que contribuyan a sostener una calidad de la educación rural más equitativa, justa y dignificante, pero que al parecer no son suficientes. La segunda, parte de reconocer la importancia que tiene, para el sistema educativo, identificar los rasgos y la naturaleza propia de la educación rural, de manera tal que se evite una estandarización ineficiente. La tercera refiere a la necesidad de repensar la formación del docente rural; el desafío está en que este proceso requiere de un enfoque

pedagógico distinto y de una sistematicidad mayor de sus prácticas pedagógicas. La cuarta, se enfoca en problematizar la manera como se está investigando el campo de la educación rural; además, surge una pregunta por el posicionamiento investigativo del docente rural y de cómo reflexiona críticamente su práctica pedagógica.

¿Cambio de perspectiva?, ¿de enfoque?

En las investigaciones se detectan varios problemas; uno de ellos está referido a un enfoque de política educativa *urbano-céntrica*, que concibe la calidad educativa bajo parámetros universalistas de igualdad, equidad y pertinencia educativa. Aunque la intención es buena porque busca que los sistemas educativos de los países garanticen por igual a toda la población, sin distinción alguna, un derecho a la educación, no es suficiente por su excesivo afán de querer estandarizar y formatear todos los procesos pedagógicos, así como la gestión educativa y escolar, sin una lectura previa, profunda y acuciosa de las dinámicas sociales, culturales, productivas e históricas que constituyen los contextos rurales latinoamericanos, los cuales demarcan particularidades que difícilmente pueden ser encapsuladas en un único modelo educativo. La educación rural, bajo la consigna de la diversidad, y la interculturalidad étnica, afro y campesina, no puede estar concebida desde una misma idea de calidad, de desarrollo, de bienestar, de equidad y de igualdad. Esta perspectiva reduce el potencial cultural, social y productivo de las comunidades; desestima sus luchas y resistencias políticas; fractura su cohesión social, sus cosmovisiones y cosmogonías, y desplaza sus principios, valores y sus sistemas de creencias. Un sistema educativo homogéneo, a nuestro juicio, rompe con la historia de las poblaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes y promueve una idea de desarrollo que, en muchas ocasiones, está en contravía con las urgencias y necesidades sentidas de las comunidades. Otro asunto está asociado a la idea de que la escuela rural deba estructurarse de manera similar a como está la escuela urbana; de acuerdo con las investigaciones revisadas, esto resulta problemático, puesto que lo que se enseña, las razones por las que se enseña y lo que se espera que las niñas y niños hagan con lo que se les enseñan está desligado de la vida cotidiana, cultural, productiva e histórica de cómo la escuela se produce en sus diversos contextos de actuación. La diversidad poblacional e idiomática, las variadas cosmovisiones y cosmogonías y las distintas maneras de producción de bienestar, de vida

buena y buen vivir y de calidad de vida obliga a una visión de la educación y de la escuela más allá de los criterios que la estandarizan y la subordinan únicamente a lógicas y racionalidades urbanas, mercantilistas, de progreso y desarrollo económico. La educación y la escuela rural también cumple la función social de fortalecer la democracia desde un conocimiento situado y profundo de cómo los distintos pobladores de los contextos rurales viven sus libertades, agencian sus derechos y amplían las condiciones de posibilidad de la justicia social, la dignidad y el reconocimiento. La escuela rural, desde un currículo relevante en lo social y culturalmente diferenciado y pertinente, crea capacidad reflexiva y posibilita cultura, ciencia y tecnología, siempre en diálogo cocreador con los saberes y los conocimientos locales y territorialmente situados. La escuela rural no solo es periferia, es oportunidad, condición, posibilidad. De ahí, entonces, la necesidad de plantearse un diseño de políticas educativas ajustado a las condiciones de los contextos y los territorios, de manera tal que dé lugar a un sistema de educación rural propio de las dinámicas sociales, culturales, productivas, pedagógicas e históricas en las que se origina la escuela rural. Pretender que el modelo educativo rural se ajuste a uno urbano, desde el criterio de que es el maestro quien adecúa los contenidos y hace que su enseñanza sea pertinente, es adecuado, pero insuficiente. Llevar la escuela urbana a los contextos rurales, replicar los currículos y planes de estudio, así como los mismos estándares de calidad, sin contar con las condiciones mínimas para lograrlo, resulta contraproducente porque no solo desatiende los saberes, los conocimientos y la cultura local, produciendo una actitud de desprecio por lo propio y de imposibilidad de diálogos entre la ciencia y la ancestralidad, lo local y lo global, sino que no prepara suficientemente bien a los jóvenes para que continúen con su trayectoria formativa completa y trae como consecuencia que los aprendizajes pierdan su relevancia e impacto social transformador. En suma, concebir la escuela rural desde una perspectiva de urbanización no solo es ineficiente, también vulnera el derecho a una educación pertinente, inclusiva y vinculada con el territorio y sus dinámicas.

Las doce investigaciones demuestran que una política educativa rural e interseccional es más legítima cuando es diseñada con y para los territorios. Describen cómo las maestras y los maestros se posicionan como agentes territoriales de cambio, que movilizan y cohesionan las comunidades educativas y abogan por modelos de un financiamiento flexible y acorde con los modos de organización rural.

Cecilia Meléndez y Hortencia Escudero analizan los sentidos de la inclusión que negocian docentes de escuelas secundarias rurales de la provincia de Catamarca (Argentina), en el marco de una política de inclusión educativa nacional y jurisdiccional que promueve la expansión de la escolaridad obligatoria en la ruralidad. Describen las formas en que materializa la inclusión en esta escuela sin adoptar los modelos de organización escolar que existen para la ruralidad, como los modelos de itinerancia, de alternancia o mediada por tecnologías. En el artículo, presentan de qué manera, en la vida cotidiana de esta escuela, los educadores se preocupan por materializar el imperativo de la inclusión en sentido amplio, más allá de la enseñanza de los contenidos escolares y propiciando instancias de participación con la comunidad.

Por su parte, Celeste De Marco aborda una problemática compleja: el cierre de escuelas rurales, aún vigente en algunos países de la región (Brasil, Chile, Colombia, entre otros); sin embargo, con escasa visibilidad las agendas sociales, política e investigativa. La autora explica que, si bien se trata de una problemática reciente y vigente, el abordaje en este artículo plantea un ida y vuelta entre pasado y presente, incorporando una perspectiva diacrónica al fenómeno planteado.

Marina Espoturno, Lucía Caisso, Javier García y Verónica Ligorria examinan las relaciones entre las transformaciones productivas y las dinámicas cotidianas que surgen en tres escuelas rurales de nivel primario de la región centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina).

Son contextos rurales de alta rotación de población donde la matrícula escolar se encuentra condicionada y fluctúa en función de las modalidades laborales disponibles en la zona. En este contexto, una de las principales problemáticas que atraviesa la vida cotidiana escolar de la primaria rural es la disminución de la matrícula estudiantil y la consecuente amenaza de cierre o de degradación de categoría para las instituciones educativas rurales. La escolarización rural de niños y niñas que viven en zonas urbanas suponen prácticas que despliegan docentes-directoras para poder sostener la matrícula y garantizar la escolarización de niños/as que vienen de experiencias de exclusión. No obstante, en las transformaciones y reconfiguraciones de la vida social rural, aún permanece vital la función de la escuela rural como institución protagónica de la vida social.

Marcelo Gastón Jorge Navarro analiza una política educativa destinada a los sectores educativos rurales en Argentina como fue el Programa

de Educación para el Mejoramiento de la Educación Rural (EMER), el cual fue un precedente de políticas pensadas para la inclusión en ámbitos rurales en la provincia de Salta (Argentina). Esta política fue pionera como política educativa nacional que se ejecutó en la jurisdicción provincial y se distinguió por su cobertura y financiamiento. Este programa planteó una lógica compensatoria, ya que se sustentaba en la provisión de materiales para paliar las diferencias sociales y económicas.

En tanto política educativa, el EMER amplió la oferta de escuelas rurales primarias en la provincia de Salta y se centró en la capacitación de maestros, especialmente aquellos que trabajaban en plurigrados. Sin embargo, no se diseñaron estrategias que permitieran comprender las diferencias de las trayectorias de los estudiantes ni convertir a la evaluación en instrumento de integración y retroalimentación de la política.

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda estudia los vínculos y relaciones entre territorio y escuelas rurales y plantea que, en un municipio colombiano, en las instituciones educativas se ha configurado un sistema territorial fluido y borroso, debido a ocupaciones y movilidades en el espacio de los diferentes actores, algunos rurales, otros urbanos. Se muestran dinámicas propias de una ruralidad periférica y se expone la manera cómo se producen interacciones entre diferentes territorialidades dentro del sistema.

El autor plantea que el contacto geográfico entre lo rural y lo urbano, así como los movimientos de la ciudad hacia el campo, han estallado el interés de las familias urbanas por las instituciones educativas rurales del municipio. Esta proximidad hace que coexistan y cohabiten estudiantes rurales con estudiantes urbanos, lo que da cuenta de un territorio complejo, donde se interrelacionan distintas territorialidades y relaciones de poder.

Adicional, se esboza la categoría de *territorialidad anfibia* para explicar el movimiento entre el área urbana (como lugar de residencia) y la rural (como espacio de trabajo o estudio). Muchos maestros urbanos buscan mejores condiciones de trabajo en el campo, para muchas familias la ruralidad es una alternativa para la escolarización de sus hijos y para los jóvenes rurales, la ciudad es una opción viable para su progreso académico y profesional. En Argentina, pueden encontrarse procesos similares de flujo entre espacios urbanos y rurales en torno a los servicios educativos y los bienes culturales y sociales y a la existencia de estudiantes urbanos en escuelas rurales (Mayer et al., 2020, 2022; Ligorria, 2009).

Sandra Milena Botero Bedoya y John Edison Cardona Ocampo, a través de una revisión bibliográfica actualizada, plantean los desafíos y oportunidades para integrar las TIC en los entornos educativos rurales. Sostienen que las TIC representan una oportunidad para afrontar las diferencias educativas y de desarrollo en las zonas rurales. Podrían proveer acceso a una amplia gama de información que puede transformar, de forma radical, la vida en áreas históricamente marginadas, ofreciendo nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos, persisten desafíos fundamentales, por ejemplo, la falta de recursos físicos, tecnológicos, financieros y digitales que, en muchos entornos rurales, sigue siendo un obstáculo importante para la integración efectiva de las TIC. Estas características y situaciones también pueden observarse en varios contextos de nuestra región latinoamericana, sobre todo, después de la pandemia del COVID-19 que obligó a migrar la enseñanza presencial a dispositivos y plataformas virtuales. Si bien esto amplió posibilidades en zonas rurales, se vio limitado por las condiciones materiales de las escuelas, de los docentes y las familias que no contaban con recursos tecnológicos que pudieran garantizar la continuidad de la enseñanza en zonas rurales (Andrade, 2021; Brumat & Moreiras, 2021; Buscaglia, 2021; Brumat, 2024).

Sistematización del saber pedagógico

En segundo lugar, planteamos la necesidad de reconocer de manera sistemática y constante los avances que, desde las propias escuelas rurales, se están produciendo en términos de calidad educativa, equidad e inclusión. En este sentido, los y las docentes son los actores educativos privilegiados y centrales en quienes podemos reconocer la construcción de saberes pedagógicos sobre su tarea de enseñar. Partimos de considerar que el saber remite a un "conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres" (Heller, 1977, p. 319). Desde esta perspectiva, nos referiremos a los saberes docentes como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de las/os maestras/os (Mercado, 1991). Esta autora sostiene que los saberes que circulan en la labor docente, generalmente, se encuentran implícitos en lo que llama las prácticas específicas; además, estos saberes se combinan entre distintos momentos históricos y ámbitos sociales (Mercado, 1991, 2002).

En este sentido, varios de los artículos de este dossier refieren a esta dimensión de los saberes docentes desde diferentes contextos y experiencias. Constanza Sofía Alella realiza un análisis reflexivo donde entrevista a docentes de una escuela multinivel, ubicada en la provincia de Tucumán (Argentina). Este tipo de escuela brinda una educación que intenta superar limitaciones propias del contexto de montaña. Esto adquiere sentido e importancia en un contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el fin de la secundaria en Argentina a partir de 2006. Este modelo de educación multinivel tiene como objetivo la inclusión de nuevos sectores de la población que antes se encontraban desamparados por el sistema educativo, por sus condiciones de difícil acceso y población dispersa. En este contexto, los docentes construyen saberes en su vida cotidiana que dan cuenta de la un real intento de inclusión en dichos contextos.

Por su parte, Cristina del Valle Pereyra y Gilda Mariel Valente se centran en el análisis de prácticas y saberes docentes vinculados con procesos del enseñar y aprender en la particularidad de un aula plurigrado de una escuela rural que se caracteriza por ser una Unidad Educativa Multinivel en la provincia de Chubut (Argentina). En este contexto escolar, las autoras se aproximan a las prácticas y saberes docentes que se construyen y despliegan en las interrelaciones cotidianas entre maestros/as de apoyo a la inclusión y docentes de educación primaria de escuelas públicas. Estos saberes se sitúan en una intersección entre educación especial y la educación rural, considerando que ambas constituyen dos modalidades que atraviesan los distintos niveles educativos en el sistema educativo argentino. Más allá de las especificidades de cada una, se evidencia que, en las prácticas de la maestra de apoyo y de la docente, existen diálogos y puntos de encuentro entre ambas modalidades que se expresan a través de saberes docentes, puestos en juego en instancias y resoluciones cotidianas en torno a los procesos de enseñanza que se desenvuelven en las aulas plurigrados. Estas construcciones colaborativas provienen de experiencias de trabajo docente previas y de las resoluciones cotidianas ante el desafío que presenta la organización de la enseñanza en un plurigrado y la necesidad de diversificar sus propios saberes.

Emilce Moreno Mosquera y Óscar Julián Cuesta Moreno explican los resultados de una investigación que caracteriza las dificultades y obstáculos cotidianos que presenta la gestión de los directivos docentes rurales en el sistema educativo colombiano. Según su descripción, la tarea de los directivos se centra en la administración antes que en la dimensión

pedagógica de su función. Los directivos viven la ambigüedad de ser administradores, pero su desempeño exige la reflexión pedagógica. Ellos enfrentan diferentes retos producto de la insuficiente formación para la gestión, la inestabilidad docente y las enormes demandas de la escuela rural y el territorio. La voz de los directivos y sus saberes son una fuente de conocimiento para comprender la educación rural más allá de lo establecido por las políticas educativas, a la vez que aportan a una comprensión más situada de lo que acontece en la escuela.

Formación docente con pertinencia social

La formación de docentes para y en el medio rural es uno de los ejes que atraviesa las discusiones, reflexiones e investigaciones en este campo. Diversos autores y autoras de diferentes países de la región se introducen en la cotidianeidad de la práctica docente rural y sus vínculos con el medio social donde se realiza, analizando las dimensiones de la práctica docente en contextos rurales: contexto geográfico-social, la práctica docente en el aula, la relación con el contexto institucional y social, el trabajo extra-clase del docente y el perfil de los docentes (Díaz & Gallegos, 1997; Tovar, 1989; Ezpeleta, 1992; Ezpeleta & Weiss, 1996). Estos trabajos aportan una visión sobre la complejidad de los procesos de formación inicial y en servicio, advierten acerca de la necesidad de imbricar en el análisis las tramas políticas, sociales, culturales y tener en cuenta la especificidad institucional y pedagógica que supone la formación de un maestro de zonas rurales.

En Brasil, encontramos referencias a la formación de maestros rurales en determinados contextos, como por ejemplo la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (Sánchez, 1998). Otros autores manifiestan la necesidad de pensar en un currículo de formación docente que se adapte y responda a las necesidades del campo (Branco & Zancanella, 2008).En una dimensión histórica, encontramos investigaciones referidas a las Escuelas Normales Rurales en Brasil (Corrêa Werle, 2010; Mesquida, 2010; de Abreu Vicente & Lange do Amaral, 2010; Kulesza, 2010), que abordan el tema de la enseñanza en plurigrado en este tipo de instituciones formadoras de maestros. En Perú, Patricia Ames (2004) describe las características de las escuelas rurales plurigrado, las posibilidades y límites de este tipo de trabajo, a la vez que analiza las condiciones de trabajo en este tipo de escuelas. Esta autora también estudia la formación

docente en Perú, los escenarios institucionales y los ciclos formativos de los maestros (Ames, 2004). En investigaciones en Argentina, se ha abordado el tema de la formación docente inicial y permanente de docentes rurales y las vacancias respecto a una formación que aborde la complejidad de lo que implica el trabajo docente en estos contextos (Brumat, 2007, 2011, 2023; Lorenzatti et al., 2014).

En este dossier, Mónica Escobar, Maricel Corsello, Jaqueline Nahir Filpe y Morena Gerezpresentan el recorrido de sus investigaciones y un proyecto de extensión universitaria que hacen foco en la formación docente rural que contemple la diversidad inevitable de todas las aulas. Las autoras plantean que la enseñanza en las aulas plurigrado de escuelas rurales representa un desafío para los y las docentes a la hora de planificar la enseñanza.En sus trabajos, recuperan los aportes de Tardif (2004) y Terigi (2006, 2008, 2010) que permiten reconocer y poner en valor la producción de conocimientos sobre la enseñanza por parte de los maestros rurales. Estas instancias articulan trabajo y análisis compartidos entre universidad e Institutos Superiores de Formación Docente. Se plantea, como desafío para formadores, estudiantes y maestros rurales, reflexionar colectivamente para reconocer en qué medida los aportes conceptuales, pedagógicos y didácticos de la formación inicial resultan pertinentes para abordar los problemas de la enseñanza propios de los plurigrados y las plurisalas. Esto permite identificar zonas de vacancia que aún requieren de la construcción de aportes específicos.

Sandra Milena Botero Bedoya y John Edison Cardona Ocampo advierten que esfundamental invertir en la formación y capacitación continua de los docentes, puesto que son ellos los encargados de aprovechar las tecnologías para transformar el proceso educativo y contribuir al desarrollo social y económico de las comunidades rurales promoviendo un cambio sostenible. Por su lado, Cecilia Evangelina Melendez y Hortencia María del Valle Escudero plantean la insuficiente formación para la práctica en estos contextos rurales, conjuntamente a las condiciones laborales excepcionales que son afrontadas de manera particular por cada profesional. Todo esto constituye un llamado a la reflexión y a producir conocimiento relevante sobre quienes llevan adelante el mandato de la inclusión y sus condiciones de trabajo y formación.

Los vacíos en la formación inicial para la educación en contextos rurales presentan obstáculos en el desempeño profesional. Los docentes resaltan la necesidad de una formación que incorpore en los planes de estudio de las

carreras asignaturas que aborden específicamente la educación rural. A la vez, consideran la necesidad de realizar prácticas en escuelas rurales, que brinde a los futuros docentes la oportunidad de conocer y las particulares de estos contextos. El desafío de enseñar en pluriaño pone en evidencia la formación inicial de los docentes porque han sido formados en la enseñanza simultáneo, basada en la graduación, el agrupamiento y la separación de edades propia de la escuela urbana.Los docentes entrevistados demandan una capacitación que valorice el contexto rural desde su especificidad y no desde un punto de vista urbano-céntrico.

Producir conocimiento colaborativo

Finalmente, a partir de los artículos de este dossier, nos interesa poner de relieve las perspectivas y enfoques de cómo se está investigando el campo de la educación rural en América Latina. Mónica Escobar, Maricel Corsello, Jaqueline Nahir Filpe y Morena Gerez plantean que su trabajo en torno a la formación de docentes rurales abre nuevos horizontes de investigación. Uno de ellos es la producción colaborativa de conocimiento acerca de la enseñanza de la matemática en la diversidad de todas las aulas, entramando los múltiples y diversos saberes de los actores involucrados. Su intención de reunir a estudiantes, maestros, formadores e investigadores es lo que les interesa sostener: generar espacios de intercambio, construcción, sistematización y difusión de saberes acerca de la enseñanza en contextos rurales y, de forma más amplia, en contextos de diversidad desde una perspectiva inclusiva. La producción colaborativa de saberes y conocimiento pedagógicos implica lo que Echavarría-Grajales y otros (2023) proponen de la necesidad de impulsar comunidades mixtas de investigación, formación e innovación, cuyo objetivo sea evitar una investigación extractivista y externa y se encamine hacia un tipo de investigación dialógica y éticamente comprometida con la transformación de las problemáticas que enfrenta la escuela en los territorios.

Carlos Alberto Córdoba Córdoba y Marisol Lopera Pérez desarrollan una investigación que asumió un diseño que incluyó el diseño de talleres interactivos en los que se 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. Estos talleres interactivos contaron con la participación de

trece sedes rurales de Medellín con el fin de escuchar las voces sobre la escuela rural. Angie Sofía Martínez-Ardila y Jhonatan Vásquez-Guarnizo plantean una investigación-acción que se centró en implementar materiales contextualizados, concebidos y diseñados por autoría propia, denominados "material de género contextualizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera", con el objetivo de fomentar la conciencia intercultural de los estudiantes. Esta investigación se realizó en una escuela rural de Oiba, Santander, con 22 estudiantes del grado octavo. Los datos se recolectaron a través de artefactos de los estudiantes, notas de campo y una entrevista de grupo focal.

En su artículo, Celeste De Marco entiende que la memoria, como fuente histórica, debe abordarse con recaudos, pero sobre todo valorando sus potencialidades. "Dado que en cualquier caso la memoria es una recreación, debe pensarse no tanto como "un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada" (Viñao Fraga, 1999, p. 83). La autora plantea que al trabajar con egodocumentos se procura cotejar con otras fuentes para perfilar mejor los procesos referidos. Sin embargo, las memorias remiten a lo valorado, atesorado y construido como comunidad escolar en torno de la maestra como figura central: "la memoria nos permite reconstruir un sistema de relaciones, códigos comunes, valores compartidos, deseos, anhelos y esperanzas depositados en aquella escuela rural que cerró". De esta manera, es posible recomponer un escenario de lo que ya no es y construir una forma de resistencia al olvido. Encontramos en las memorias de las maestras rurales un modo singular de configurar un panorama educativo, hoy transformado por la desaparición de lo escolar en una ruralidad profundamente cambiada. Actualmente, el instrumento de recolección de datos es la entrevista en profundidad, con la que, se busca recuperar y significar las voces propias de los sujetos y el modo en cómo expresan sus propias vivencias.

Por último, Sofía Allela entiende que la realidad es una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos (Rivas, 2012). De esta manera, el trabajo se inscribe en una línea reflexiva que reconoce la complejidad del proceso de escolarización en la educación rural de la región. Incorporar la dimensión narrativa de los sujetos participantes en la investigación da cuenta de su inclusión desde una perspectiva de autoría de su propia realidad y de reconocimiento de sus saberes; pocas veces

reconocidos y legitimados en tanto conocimientos construidos desde su propia experiencia.

Invitamos a la lectura de este dossier, a los artículos que lo conforman y a adentrarse en sus reflexiones, planteadas desde lugares específicos de Argentina y Colombia para entender la educación en contextos rurales. Invitamos al desafío de seguir pensando las tensiones, las condiciones y las luchas en los territorios rurales de nuestra América Latina. Invitamos a continuar los intercambios a partir de estas lecturas que nos permiten pensar y pensar-nos en este mundo, a demorarnos para hacernos preguntas para des-ocultar aspectos, porciones de la realidad que no se ven, que están ocultos. A pensar desde nuestras realidades latinoamericanas, desde un lugar de no neutralidad, reconociendo nuestros problemas y nuestros conflictos. A pensar la educación como un derecho humano fundamental y en las condiciones necesarias para garantizar este derecho en los territorios rurales de nuestra región.

Referencias

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.* Ministerio de Educación – DINFOCAD, GTZ – PROEDUCA – Componente Educación Bilingüe Intercultural. Perú.

Andrade, D., Pereira, E., & Clementino, A. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana.* Criatus Design e Editora; IEAL/CNTE/Red Estrado.

Branco Beltrame, S. A., & Zancanella, Y. (2008). Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. *Revista RIE OEI*, *33*(1). https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24

Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(4), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5541580

Brumat, M. R. (2023). *Diálogos en educación rural y educación de jóvenes y adultos.* Editorial Arandú.

Brumat, M. R. (2024). Maestras y maestros rurales en tiempos de COVID-19: Condiciones de vida y trabajo docente en zonas rurales de La Rioja, Argentina. *Praxis Educativa*, *28*(1), 1-11. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280110

Brumat, M. R., & Moreiras, D. A. (2021). Prácticas de enseñanza en la modalidad domiciliaria: cruces con la educación rural y el uso de TIC. *Xihmai*, *16*(31). https://doi.org/10.37646/xihmai.v16i31.515

Brumat, M. R., & Ominetti, L. (2007). El lugar de la educación de adultos en el currículo de formación docente inicial de EGB1 y EGB2 en Córdoba. *Revista Síntesis*, *1*(1), 101-117.

Buscaglia, T. (9 de abril de 2021). Coronavirus en la Argentina: El conmovedor esfuerzo de los maestros rurales para seguir enseñando durante la cuarentena. *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-argentina-conmovedor-esfuerzo-maestros-rurales-seguir-nid2352528/

Corrêa Werle, F. (Ed.). (2010). *Educação rural: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de profesores*. Editorial OIKOS; Liber Livro.

De Abreu Vicente, M., & Lange do Amaral, G. (2010). O ruralismo brasileiro e sua expressão no sul do Rio Grande do Sul no início do século XX: O caso do Patronato Agrícola Visconde da Graça. En Corrêa Werle, F. (Ed.), *Educação rural: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de profesores*. Editorial OIKOS; Liber Livro.

Díaz Orozco, E., & Gallegos Valdés, R. (1997). *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdés Editores.

Echavarría-Grajales, C. V. (2020). *Semánticas de la educación rural: Lenguajes de maestras y maestros*. Universidad de La Salle.

Echavarría-Grajales, C. V., García Suárez, C. I., Espitia Cruz, M. I., González Meléndez, L. L., & Quintero Suárez, A. M. (2023). *Ciudadanías participativas en colegios oficiales de Bogotá: Tejidos pedagógicos en comunidades mixtas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP; Universidad de La Salle.

Echavarría-Grajales, C. V., González-Meléndez, L., & Bernal-Ospina, J. S. (2020). Misiones pedagógicas territoriales: Una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. En A. Guzmán (Ed.), *Lasallismo y educación* (vol. 15, pp. 161-179). Ediciones Unisalle.

Echavarría-Grajales, C. V., Meza-Rueda, J. L., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, *27*(2), 1-25. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901

Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano".

Revista de la Universidad de La Salle, (79), 15-40. https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2

Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2022). Posicionamientos ético-políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana. En Echavarría-Grajales, C. V. (Ed.), *Agenda 2030: Posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos* (pp. 29-54). Universidad de La Salle.

Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo, (37)*, 145-167. https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7

Echavarría-Grajales, C. V., & González-Meléndez, L. (2023). Las comunidades mixtas de investigación, formación e innovación para la educación rural. En W. Acosta & E. Rodríguez (Eds.), *Ecoliderazgo y educación rural.* Universidad de La Salle.

Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en la Argentina.* CEAL.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, *42*.

Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *1*(1), 53-69.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno.* Consonni.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Ediciones Península.

Kulesza, W. A. (2010). Entre o conformismo e a redenção: O caso da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. En F. Corrêa (Ed.), *Educação rural: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores* (pp. xx–xx). Editorial oikos; Liber Livro.

Ligorria, V. (2009). Los de afuera los avivan... Aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural: Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba [ponencia]. *VI Jornadas de Investigación CIFF y H-UNC.*

Lorenzatti, M. C., Brumat, M. R., & Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina (2007-2013). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 45-55. https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.003

Mayer, S. (Comp.). (2020). *Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles.* Editorial La Colmena.

Mayer, S. (2022). Nuevas trayectorias escolares: Estudiantes urbanos en escuelas rurales. *Cuadernos de Educación*, *20*, 49-60. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37961

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, *55*, 59-72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social.* Fondo de Cultura Económica.

Mesquida Peri, M. (2010). Da cidade para o campo e do campo para a cidade: Civilização, barbárie e educação no processo civilizador na América Latina (século XIX). En F. Corrêa (Ed.), *Educação rural: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de profesores.* Editorial OIKOS; Liber Livro.

Rivas, J. (2012). La investigación biográfica y narrativa: El sujeto en el centro. En M. Martí & J. Gil (Eds.), *Aprendizaje permanente. Competencias para la formación crítica: Aprender a lo largo de la vida* (pp. 81-91). Ediciones del CRe; Universidad de Málaga.

Sánchez Cerón, M. (1998). Una propuesta educativa en Brasil: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *28*(2), 91-110.

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

Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Fundación OSDE; Siglo XXI.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría, FLACSO]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf

Terigi, F. (2010). La invención del hacer: Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, *(29)*, 75-88. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054

Tovar, T., Gorriti, L. C., & Morillo, E. (1989). *Ser maestro: Condiciones del trabajo docente en el Perú.* OREALC (UNESCO); Universidad de Buenos Aires.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, *12*(25), 9-54.