

Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, Julio - Septiembre 2026,
Volumen 6, Número 3.

DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i3>

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN RURAL SECUNDARIA EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS EN LATINOAMÉRICA CON ÉNFASIS EN COLOMBIA

*A REVIEW OF RURAL SECONDARY EDUCATION IN LATIN
AMERICA OVER THE PAST 20 YEARS, WITH AN EMPHASIS
ON COLOMBIA*

Claudia Milena Romero Villamil
Universidad de Panamá, Panamá



Una Mirada a la Educación Rural Secundaria en los Últimos 20 Años en Latinoamérica con Énfasis en Cozlombia

Claudia Milena Romero Villamil

claudia-m.romero-v@up.ac.pa

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación. Panamá

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue comprender la situación de la educación rural secundaria en América Latina, con énfasis en Colombia, durante los últimos 20 años. Se examinaron las concepciones de ruralidad que orientan la educación, las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y las tendencias de investigación desarrolladas en este campo. Se realizó una revisión documental con enfoque cualitativo, basada en el análisis de contenido de 32 publicaciones científicas localizadas en Google Scholar, Dialnet y Redalyc. Los hallazgos muestran que no existe consenso sobre el concepto de ruralidad, cuya delimitación suele considerar la ubicación geográfica, el número de habitantes y la relación de las comunidades con la naturaleza. En América Latina, las investigaciones presentan una tendencia urbano-céntrica y se concentran principalmente en las políticas educativas, los antecedentes históricos y la educación primaria. La producción académica disminuye en los niveles de educación básica secundaria y media, donde predominan los estudios sobre programas o experiencias específicas. En Colombia se han implementado políticas, programas y modelos orientados a mejorar la cobertura, la permanencia y la calidad educativa; sin embargo, su alcance suele estar limitado por la discontinuidad, la escasa participación de las comunidades y la insuficiente adaptación a las diversas realidades rurales. Se concluye que la educación rural secundaria requiere políticas sostenidas, currículos pertinentes y propuestas diferenciadas que respondan a las características sociales, culturales y productivas de cada territorio

Palabras clave: educación rural; educación secundaria; Colombia; Latinoamérica; ruralidad

A Review of Rural Secondary Education in Latin America over the Past 20 Years, with an Emphasis on Colombia

ABSTRACT

This article aimed to examine the state of rural secondary education in Latin America, with an emphasis on Colombia, over the past 20 years. It explored the conceptions of rurality that shape education, pedagogical practices, educational policies, and research trends in this field. A qualitative documentary review was conducted through content analysis of 32 scientific publications identified in Google Scholar, Dialnet, and Redalyc. The findings show that there is no consensus on the concept of rurality, which is commonly defined according to geographical location, population size, and communities' relationship with nature. In Latin America, research tends to adopt an urban-centered perspective and focuses mainly on educational policies, historical developments, and primary education. Academic production is more limited at the lower- and upper-secondary levels, where studies of specific programs and experiences predominate. In Colombia, policies, programs, and educational models have been implemented to improve access, retention, and educational quality. Their scope, however, is often constrained by discontinuity, limited community participation, and insufficient adaptation to diverse rural realities. The article concludes that rural secondary education requires sustained policies, relevant curricula, and differentiated approaches that respond to the social, cultural, and productive characteristics of each territory

Keywords: Colombia; Latin America; rural education; rurality; secondary education

Recibido: 20- junio-2026 / Aprobado: 24-septiembre-2026

INTRODUCCIÓN

La educación rural secundaria en América Latina se desarrolla en territorios diversos, atravesados por condiciones geográficas, sociales, culturales y productivas que inciden en el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos formativos. Aunque durante las últimas décadas se han formulado políticas y programas para reducir las brechas entre los ámbitos rural y urbano, persisten dificultades relacionadas con la cobertura, la pertinencia curricular, la infraestructura, la continuidad de las intervenciones y la participación de las comunidades. Estas condiciones adquieren especial relevancia en la educación secundaria, nivel en el que disminuye la oferta institucional y aumentan los riesgos de abandono escolar y desplazamiento hacia los centros urbanos.

El análisis de esta problemática requiere precisar qué se entiende por ruralidad. En la literatura revisada, el concepto se delimita mediante criterios como la ubicación geográfica, el número de habitantes y la relación de las comunidades con la naturaleza y las actividades productivas. Esta diversidad impide asumir la ruralidad como una realidad homogénea y exige considerar las características particulares de cada territorio. La manera de comprenderla influye directamente en la formulación de políticas educativas, el diseño curricular, las metodologías de enseñanza y la orientación socio-ocupacional ofrecida a los estudiantes.

La producción académica latinoamericana sobre educación rural se ha concentrado principalmente en la educación primaria, los antecedentes históricos y el análisis de políticas o programas específicos. En comparación, existe menor disponibilidad de estudios sobre la educación básica secundaria y media, sus prácticas pedagógicas y los significados que adquiere la escolarización para los jóvenes rurales. También se observa la persistencia de una perspectiva urbano-céntrica que traslada modelos, contenidos y criterios de evaluación diseñados para contextos urbanos sin atender suficientemente las condiciones sociales, culturales y económicas de las comunidades rurales.

El objetivo de este artículo fue comprender la situación de la educación rural secundaria en América Latina, con énfasis en Colombia, durante los últimos 20 años. Para ello, se examinaron las concepciones de ruralidad y educación rural, los objetivos formativos, el currículo, las metodologías,

la orientación socio-ocupacional y las tendencias de investigación identificadas en diez países latinoamericanos. El análisis del caso colombiano comprendió la calidad educativa, los programas implementados, la pertinencia curricular y las políticas dirigidas a la población rural. A partir de la revisión documental, se identificaron brechas y desafíos relacionados con la continuidad de las políticas, la contextualización de las propuestas educativas y la participación de las comunidades en las decisiones que afectan a sus territorios.

METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión documental con enfoque cualitativo, centrada en la educación rural secundaria en América Latina, con énfasis en Colombia. La búsqueda se realizó en Google Scholar, Dialnet y Redalyc, considerando publicaciones académicas difundidas durante los 20 años anteriores a la realización del estudio. El corpus principal quedó conformado por 32 documentos relacionados con las concepciones de ruralidad, las políticas educativas, las prácticas pedagógicas, el currículo y las condiciones de la educación rural. También se consultaron documentos normativos e institucionales para contextualizar los programas y las políticas implementadas en Colombia.

La información se examinó mediante un análisis cualitativo de contenido. A partir de la lectura de los documentos se organizaron las siguientes categorías: concepciones de ruralidad; perspectivas de aproximación a la educación rural; objetivos, currículo y metodologías; orientación socio-ocupacional; experiencias desarrolladas en países latinoamericanos; políticas y programas implementados en Colombia; y desafíos de la educación rural secundaria. Estas categorías permitieron comparar los planteamientos de las fuentes e identificar tendencias, coincidencias y vacíos en la producción revisada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos se organizaron en torno a las concepciones de ruralidad, las perspectivas de aproximación a la educación rural, su organización pedagógica, las experiencias desarrolladas en América Latina y Colombia y los principales desafíos identificados.

¿Cómo entender la ruralidad?

El concepto de ruralidad presenta variaciones en América Latina. Algunas definiciones consideran rurales los asentamientos con menos de 10.000 habitantes y los espacios donde predominan granjas, bosques, ríos, montañas o desiertos (UNESCO, 2017). También se emplean criterios censales que varían entre países y periodos históricos (Montero & Uccelli, 2016). Desde una perspectiva territorial, López (2006) entiende lo rural como un espacio caracterizado por formas particulares de ocupación y por relaciones sociales vinculadas con la naturaleza y la convivencia comunitaria. En Colombia, esta noción suele asociarse con el campo, las actividades agropecuarias, mineras y extractivas, así como con la conservación de tradiciones y costumbres.

La organización social de los territorios rurales se distingue por las relaciones cercanas entre sus habitantes, las redes de apoyo y la transmisión generacional de conocimientos mediante la oralidad y el ejemplo. Estas dinámicas varían según las actividades productivas y las condiciones de cada territorio (López, 2006). El mundo campesino también posee una identidad construida mediante los vínculos entre comunidad, cultura y naturaleza, acompañada de creencias y códigos propios. Esta identidad enfrenta la expansión de patrones urbanos que pueden invisibilizar la cultura rural, aunque las comunidades mantienen prácticas y sentidos de pertenencia que se transforman por efecto de la migración y la tecnología (Rivera Sepúlveda, 2015).

La ruralidad contemporánea no se limita a la producción agropecuaria. También comprende la conservación del agua, el aire, la flora y la fauna, recursos estrechamente relacionados con la vida y las actividades de las comunidades. A su vez, los medios de comunicación, las conexiones viales, las tecnologías y la movilidad de las familias han intensificado la relación entre los espacios rurales y urbanos. Estos cambios sustentan la noción de una nueva ruralidad, en la que conviven las prácticas tradicionales con transformaciones sociales, económicas y tecnológicas (López, 2006).

Uno de los principales retos consiste en garantizar que la permanencia de la población campesina en sus territorios ocurra en condiciones dignas. Esto requiere mejorar las vías de acceso, la seguridad, la remuneración de las actividades agrarias, la comercialización de los productos y el acceso de pequeños

y medianos productores a tecnologías y mecanismos de financiación (Pareja, 2011). Por tanto, la ruralidad debe comprenderse desde criterios demográficos, territoriales, culturales, ambientales y productivos, sin reducirla a una categoría censal ni tratarla como una realidad homogénea.

La educación en el medio rural

La educación rural comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a poblaciones asentadas fuera de los principales centros urbanos. Su definición no puede limitarse a la localización geográfica o al número de habitantes, pues también debe considerar las relaciones sociales, culturales y productivas de cada territorio. Según Tovio Florez (2017), esta educación busca atender las necesidades del sector, mejorar el acceso a una formación de calidad y articular los aprendizajes con el desarrollo productivo y social de las comunidades.

Pese a este propósito, la educación rural mantiene rezagos que afectan la calidad de vida y las oportunidades económicas de la población (López Ramírez, 2006). Las desigualdades, la baja calidad educativa y la inequidad condicionan el ejercicio del derecho a la educación, mientras los docentes afrontan carencias materiales y necesidades sociales que exceden sus funciones pedagógicas (Canaza, 2022). Ante los cambios que experimentan los territorios, las propuestas educativas deben actualizarse desde las realidades locales y no mediante modelos formulados al margen de ellas. Esto exige incorporar a las comunidades en el diseño de las políticas y reconocerlas como participantes activas, no únicamente como receptoras de programas (Raczynski & Román, 2014).

Perspectivas de aproximación a la educación rural

Corvalán (2006) identifica dos aproximaciones principales al estudio de la educación rural. La primera se concentra en la especificidad de la cultura y las costumbres campesinas; la segunda aborda la inequidad y la falta de oportunidades. Ambas perspectivas permiten comprender la identidad de los territorios, pero también muestran una tendencia a estudiar el medio rural desde sus carencias y desde las limitaciones de las políticas estatales.

Galván Mora (2020) distingue tres orientaciones en las investigaciones: la perspectiva urbano-céntrica, que traslada al campo modelos educativos concebidos para las ciudades; la concentración

en la educación indígena, que puede dejar en segundo plano la diversidad de otras poblaciones rurales; y los estudios historiográficos, cuyo predominio limita el análisis del sentido contemporáneo de la escuela. Rivera Sepúlveda (2015), por su parte, reconoce discursos relacionados con la absorción de la cultura rural por el modelo de desarrollo dominante, la emancipación cultural y el empoderamiento comunitario, y la posibilidad de que la escuela funcione como escenario de participación colectiva.

Las investigaciones revisadas muestran que la perspectiva urbano-céntrica continúa influyendo en las políticas y los currículos. Aunque algunas comunidades han fortalecido la defensa de sus derechos, numerosos programas permanecen desvinculados de sus necesidades o carecen de continuidad. La escuela tampoco siempre favorece la conservación de la cultura rural, pues las propuestas diferenciadas suelen concentrarse en las comunidades indígenas y afrodescendientes, sin reconocer suficientemente la heterogeneidad de las poblaciones campesinas (Corvalán, 2006).

No existe una ruralidad única. Cada región, municipio y comunidad posee condiciones sociales, productivas y culturales particulares que deben reflejarse en su educación. La homogeneización entre los ámbitos rural y urbano se mantiene cuando ambos siguen los mismos lineamientos curriculares, programas y modelos de formación docente, diferenciándose únicamente por su localización (Corvalán, 2006; Canaza, 2022). Echavarría et al. (2019) sostienen que la educación rural no es un constructo urbano, sino una realidad atravesada por desafíos pedagógicos, económicos, sociales y políticos propios.

Organización de la educación rural

Los objetivos de la educación rural deben superar la transmisión de contenidos y contribuir a la convivencia, el reconocimiento de distintas visiones del mundo y la formación para la vida comunitaria (Tovio Florez, 2017). También deben favorecer la identidad cultural, la autoestima, la resiliencia y las capacidades necesarias para mejorar la calidad de vida y participar en el desarrollo sostenible de los territorios (Ramírez, 2024).

Uno de los principales problemas reside en la escasa pertinencia curricular. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura advirtió que muchos currículos resultaban poco estimulantes porque respondían a contenidos, lenguajes y principios pedagógicos concebidos desde realidades urbanas (como se citó en Rivera Sepúlveda, 2015). Esta orientación desconoce saberes locales y somete a los estudiantes a criterios estandarizados que no siempre consideran las condiciones de sus territorios.

El currículo rural debe fortalecer el trabajo comunitario, la participación ciudadana y los valores democráticos (Tovio Florez, 2017). Corvalán (2006) propone examinar su especificidad, las competencias necesarias para desenvolverse en el medio rural y la función del sistema educativo para reconocerlas y certificarlas. Su formulación requiere la participación de las comunidades y la incorporación de conocimientos vinculados con el trabajo agrícola, el arraigo territorial, la sostenibilidad ambiental y la historia local (Arias, 2017).

Las metodologías también deben superar la enseñanza tradicional y vincular los aprendizajes con las experiencias, las interacciones sociales y las condiciones económicas y culturales del territorio (Tovio Florez, 2017). Esta relación adquiere importancia en la orientación socio-ocupacional de los adolescentes. Avella et al. (2024) señalan que muchas instituciones rurales carecen de procesos de orientación y mantienen currículos desconectados de los saberes y actividades productivas de los estudiantes. Reconocer estas experiencias resulta necesario para acompañar la construcción de proyectos de vida vinculados con la autonomía, la continuidad educativa y las posibilidades laborales existentes dentro y fuera de las comunidades rurales.

Una mirada a la educación rural en Latinoamérica

Las investigaciones revisadas identifican una planificación educativa que suele aplicar criterios semejantes en contextos urbanos y rurales, aun cuando sus condiciones son diferentes. Persisten problemas de equidad, pertinencia curricular, acceso a la educación superior y continuidad de las políticas. También se requieren metodologías flexibles que vinculen la enseñanza con la inclusión, el desarrollo local y las características de las comunidades (Ávila, 2017). Estas limitaciones se acentúan

en la secundaria y la media, mientras que la educación primaria ha recibido mayor atención mediante estrategias de ampliación de la cobertura (Raczynski & Román, 2014).

La obligatoriedad de la educación secundaria se incorporó de manera progresiva en la legislación latinoamericana. El análisis de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay muestra convergencias en la incorporación de competencias relacionadas con el desarrollo productivo y la ciudadanía, junto con posibilidades de contextualización curricular. Sin embargo, estas reformas no siempre consideran la especificidad de la secundaria rural (Ruíz & Schoo, 2014).

El currículo mantiene tensiones entre los contenidos generales y las necesidades regionales o locales. Con frecuencia se aplica una propuesta uniforme que no responde a la diversidad de los estudiantes ni a las características del territorio. La incorporación de tecnologías ofrece alternativas para ampliar la enseñanza, pero enfrenta limitaciones de conectividad, infraestructura y disponibilidad de equipos (Puruncajas, 2023). A esto se suman factores internos, como la falta de recursos y apoyo pedagógico, y condiciones externas relacionadas con la pobreza, la participación temprana en actividades productivas y las expectativas familiares sobre la educación (Solís et al., 2025).

Las evaluaciones estandarizadas también presentan dificultades. PISA delimita la ruralidad principalmente por el número de habitantes, sin integrar condiciones geográficas, sociales o de acceso a servicios. La baja participación de estudiantes rurales restringe la representatividad de los resultados regionales. Aunque se han reducido algunas diferencias entre 2006 y 2015, persisten brechas entre estudiantes rurales y urbanos, vinculadas con factores socioeconómicos y lingüísticos. Las escuelas rurales pequeñas, en cambio, pueden favorecer la cooperación, el sentido de pertenencia y la cercanía entre docentes y estudiantes (Santamaría Luna, 2017).

Experiencias nacionales

En Argentina persisten diferencias de cobertura, acceso y calidad entre provincias, agravadas por la heterogeneidad socioeconómica, el empobrecimiento de las familias, la incorporación temprana de los jóvenes al trabajo y la migración hacia las ciudades (Medellín et al., 2018). Para atender estas condiciones se desarrollaron el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural y las secundarias

rurales mediadas por tecnologías, orientadas a ampliar la matrícula y la culminación de la secundaria. También se implementaron redes, materiales audiovisuales y recursos impresos para comunidades dispersas (Montero & Uccelli, 2016; Solís et al., 2025).

Bolivia incorporó conocimientos locales y universales mediante el Modelo Educativo del Estado Plurinacional y la participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Esta propuesta promueve la intervención comunitaria en las políticas educativas, la formación bilingüe y el fortalecimiento institucional (Puruncajas, 2023; Montaña Ortiz, 2020). El modelo sociocomunitario productivo y los currículos regionalizados buscan integrar saberes culturales, autoaprendizaje y educación intercultural, aunque su aplicación depende de las condiciones territoriales (Solís et al., 2025).

En Brasil, la educación rural está condicionada por las distancias, las dificultades de transporte, las labores productivas y las deficiencias de infraestructura. Los programas de alfabetización han enfrentado problemas relacionados con la actualización docente, las metodologías y la organización administrativa (Medellín et al., 2018). Entre las respuestas institucionales se encuentran el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria, el Centro de Medios para la Educación en Amazonas y los proyectos dirigidos a la permanencia juvenil mediante emprendimientos productivos y agricultura familiar (Montero & Uccelli, 2016).

Chile ha avanzado hacia una comprensión de la ruralidad que integra territorio, cultura y economía. No obstante, los jóvenes todavía encuentran dificultades para acceder y permanecer en la educación, especialmente cuando deben desplazarse a centros urbanos (Medellín et al., 2018). Las modalidades bidocentes, tridocentes y multigrado atienden la educación básica rural, mientras que el programa Enlaces Rurales incorporó recursos tecnológicos y comunicación multimedia. Las limitaciones de infraestructura y equipamiento continúan afectando las oportunidades de aprendizaje (Montero & Uccelli, 2016).

En Ecuador se han impulsado políticas de universalización y gratuidad educativa, pero la pobreza sigue influyendo en el acceso, el analfabetismo y el abandono escolar para ingresar tempranamente al

trabajo (Calderón Contreras, 2015). Las escuelas rurales presentan carencias de infraestructura, servicios básicos y conectividad. Entre los retos se encuentran ampliar la cobertura docente, contextualizar las mallas curriculares e incorporar tecnologías adecuadas a las características locales (Solís et al., 2025).

En México, una proporción importante de las escuelas rurales se encuentra en localidades con alta marginación. Los planteles rurales representan el 55 % de las escuelas de educación básica y el 40 % de los establecimientos de educación media superior, aunque estos últimos atienden al 13 % del estudiantado del nivel (Cano Ruiz & Juárez Bolaños, 2020; Solís et al., 2025). La educación se organiza mediante escuelas comunitarias, generales e indígenas. La telesecundaria amplió la cobertura mediante contenidos audiovisuales y posteriormente incorporó cuadernos de trabajo, aunque mantiene desafíos de pertinencia y disponibilidad de recursos (Cano Ruiz & Juárez Bolaños, 2020).

Paraguay presenta diferencias marcadas entre la educación rural y urbana. Las deficiencias de infraestructura y servicios básicos afectan el funcionamiento de numerosas escuelas y se relacionan con bajos resultados educativos (Barría Domínguez et al., 2025). La iniciativa Escuela Viva Hekokatúva buscó adaptar la reforma educativa a las comunidades rurales e indígenas mediante gestión participativa y contenidos vinculados con la producción orgánica y la nutrición (Solís et al., 2025).

En Perú, las brechas se expresan en la infraestructura, el equipamiento, el acceso, los aprendizajes y la continuidad hacia la educación superior (Caceres Torres & Kamichi Miyashiro, 2022). La demanda de secundaria rural aumentó sin una planificación suficiente, manteniendo la réplica del modelo urbano y una escasa articulación con el desarrollo comunitario (Uccelli, 2015; Mendoza Ponce, 2024). Como respuesta se implementaron la Educación en Alternancia, el programa de bicicletas rurales y el acompañamiento pedagógico de Secundaria Mejorada (Montero & Uccelli, 2016). Durante 2020, Aprendo en Casa recurrió a la radio, la televisión y la web, pero su alcance rural estuvo limitado por la brecha digital (Mendoza Ponce, 2024).

La trayectoria educativa de los estudiantes peruanos también está influida por la formación de los padres, el acompañamiento familiar y la participación de los jóvenes en las actividades productivas.

En estos contextos, la educación se percibe como una vía para generar ingresos, aunque no constituye la única opción de inserción económica, pues los estudiantes adquieren desde edades tempranas conocimientos laborales junto con sus familias (Caceres Torres & Kamichi Miyashiro, 2022).

Uruguay logró universalizar la educación media básica, aunque conserva desigualdades en los resultados. Su política reciente busca fortalecer la descentralización y la formación docente (Solís et al., 2025). Hasta 2008 mantuvo un currículo diferenciado para las escuelas rurales; desde 2009 adoptó una estructura común para establecimientos rurales y urbanos, decisión que reabrió el debate sobre la especificidad curricular (Santos, 2014).

En Venezuela, las reformas jurídicas reorganizaron la educación rural mediante núcleos escolares, escuelas granja y escuelas básicas rurales, acompañadas por cooperativas y huertos escolares (Tibisay Márquez & Caldera, 2020). El Programa de Educación Rural para Docentes contempla formación especializada, actualización del personal en servicio y capacitación para el trabajo en el medio rural (Cano Ruiz & Juárez Bolaños, 2020).

Tendencias regionales

Pese a las experiencias descritas, la educación rural continúa siendo un campo con menor presencia en la investigación latinoamericana. Persisten la perspectiva urbano-céntrica y el predominio de estudios históricos, que pueden desplazar el análisis contemporáneo de la escuela y sus comunidades (Galván Mora, 2020; Santos, 2019; Torres, 2019). También se mantienen tensiones entre las propuestas institucionales para la secundaria y las condiciones reales de las escuelas rurales (Veiravé & Jara, 2014).

La comparación constante con estándares urbanos lleva a interpretar la educación rural principalmente desde sus carencias. Corvalán (2006) propone reconsiderar los criterios de evaluación y ajustarlos al lenguaje, los conocimientos y las situaciones de los estudiantes. Paralelamente, las investigaciones recientes han incorporado los saberes docentes, la contextualización curricular, la memoria escolar, los conocimientos comunitarios y las estrategias que emplean los jóvenes para permanecer en el sistema educativo (Galván Mora, 2020). Estas tendencias muestran la necesidad de

avanzar desde programas aislados hacia políticas sostenidas que reconozcan la diversidad de los territorios y la especificidad de la educación rural secundaria.

Una mirada a la educación rural en Colombia

La educación rural colombiana debe comprenderse desde las particularidades sociales, culturales, productivas y territoriales de las comunidades. La escuela rural no solo cumple una función académica, sino que también puede convertirse en un espacio de reconstrucción comunitaria, participación y construcción de paz, especialmente en territorios afectados por la violencia y el abandono estatal (Galván Mora, 2020). Sin embargo, muchas instituciones enfrentan condiciones precarias de infraestructura, limitaciones en los servicios básicos, dificultades de acceso, escasez de docentes y falta de recursos pedagógicos y tecnológicos (Carrero Arango & González Rodríguez, 2016).

La educación rural también se ha vinculado con la productividad del campo y la formación para actividades agropecuarias. Desde esta perspectiva, debe contribuir a mejorar las condiciones de vida, ofrecer oportunidades dignas a los jóvenes y favorecer el desarrollo de sus comunidades (Turbay Restrepo, 2006). En Colombia, la Ley 115 de 1994 orientó la educación campesina y rural hacia la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales (Congreso de la República de Colombia, 1994). No obstante, esta orientación ha sido cuestionada por privilegiar la dimensión productiva y dejar en segundo plano la formación cultural, democrática y comunitaria de la población rural (Rivera Sepúlveda, 2015).

Uno de los principales problemas se relaciona con la limitada disponibilidad de educación secundaria y media en los territorios rurales. La oferta suele concentrarse en las cabeceras municipales, lo que obliga a los estudiantes a recorrer largas distancias y asumir costos de transporte y alimentación. Estas condiciones incrementan el riesgo de inasistencia y abandono escolar. Aunque la educación rural colombiana ha presentado avances en el contexto latinoamericano, la cobertura disminuye a medida que se avanza hacia los niveles de secundaria y media, debido a la insuficiencia de instituciones, docentes y recursos (Corvalán, 2006).

Para enfrentar estas dificultades, a finales de la década de 1990 se formularon iniciativas que dieron origen al Proyecto de Educación Rural (PER). Sus antecedentes se encuentran en el Contrato Social Rural de 1996 y en la Consulta Nacional de 1998. La primera fase, desarrollada entre 2002 y 2006, buscó ampliar la cobertura y mejorar la calidad mediante modelos educativos flexibles, capacitación docente, fortalecimiento institucional y materiales pedagógicos. El programa se implementó en 27 de los 32 departamentos y contribuyó a disminuir la reprobación y ampliar las oportunidades educativas en algunos territorios rurales (Parra Triana et al., 2018).

La segunda fase del PER, ejecutada entre 2008 y 2015, profundizó la gestión territorial, la formación docente y la aplicación de modelos flexibles. Sin embargo, su implementación presentó limitaciones relacionadas con la continuidad de los recursos, la intervención de operadores externos y la escasa participación de las comunidades en las decisiones. También persistieron dificultades para definir la ruralidad y adaptar los programas a la diversidad territorial. Posteriormente, el Plan Especial de Educación Rural retomó estos desafíos en el contexto de la construcción de paz, reconociendo las brechas de acceso, permanencia y calidad. A pesar de ello, continuaron los problemas de articulación institucional y participación comunitaria (Parra Triana et al., 2018).

Entre las estrategias implementadas se encuentran modelos como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria Rural, Telesecundaria, el Servicio Educativo Rural y el modelo educativo de CAFAM. Estas propuestas buscan responder a la dispersión poblacional, la extraedad, las trayectorias educativas interrumpidas y la necesidad de flexibilizar los tiempos y espacios escolares. Sin embargo, su cobertura territorial ha sido desigual y algunas metodologías no siempre responden a las características, intereses y expectativas de los adolescentes rurales. Además, la discontinuidad de los programas limita su capacidad para producir transformaciones sostenidas (Turbay Restrepo, 2006).

La calidad educativa constituye otro desafío. La aplicación de currículos estandarizados y sistemas nacionales de evaluación dificulta el reconocimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada territorio. Las pruebas estandarizadas tienden a valorar los aprendizajes con

criterios homogéneos, sin considerar plenamente las desigualdades en infraestructura, conectividad, recursos pedagógicos y disponibilidad docente que afectan a las escuelas rurales (Sua Tarazona, 2023). En numerosos casos, el currículo rural constituye una adaptación del currículo urbano y no una propuesta construida desde las características territoriales. Esta situación puede limitar la incorporación de los saberes comunitarios, las prácticas productivas, la memoria local y las relaciones con el ambiente. Asimismo, la desigualdad tecnológica, el desplazamiento forzado y la exclusión de los conocimientos campesinos profundizan las diferencias entre las instituciones urbanas y rurales (Ramírez, 2024). Por ello, la pertinencia curricular requiere procesos de construcción participativa que articulen los conocimientos académicos con las experiencias, necesidades y proyectos de vida de las comunidades.

Los proyectos pedagógicos productivos han surgido como una alternativa para relacionar la formación escolar con las actividades económicas y sociales del territorio. Estas propuestas pueden favorecer la orientación socioocupacional, el emprendimiento y la aplicación práctica de los aprendizajes. Sin embargo, su continuidad suele verse afectada por la falta de financiación, asesoría técnica, acompañamiento institucional y oportunidades reales de comercialización (Avella et al., 2024). En consecuencia, no basta con incorporar actividades productivas aisladas; es necesario integrarlas en una propuesta pedagógica sostenible y vinculada con el desarrollo territorial.

Las diferencias en los resultados académicos también evidencian las desigualdades existentes. Según Patermina Reyes (2025), en 2024 se registró una brecha de 25,2 puntos entre estudiantes urbanos y rurales en las pruebas Saber 11. Esta diferencia debe interpretarse considerando las condiciones de acceso, infraestructura, formación docente, conectividad y permanencia escolar, y no como una consecuencia exclusiva de las capacidades individuales de los estudiantes.

Aunque Colombia dispone de modelos educativos orientados a la ruralidad, su aplicación continúa siendo limitada y, en algunos casos, permanece vinculada con concepciones tradicionales de la educación campesina (López Ramírez, 2006). La investigación desarrollada en este campo ha generado propuestas relacionadas con la articulación entre escuela, comunidad y producción; sin embargo,

todavía se requieren estudios que examinen las experiencias de los jóvenes de secundaria y media, sus expectativas y sus trayectorias educativas (Galván Mora, 2020).

En síntesis, la educación rural colombiana enfrenta problemas de cobertura, permanencia, infraestructura, pertinencia curricular y continuidad institucional. La homogeneización de las políticas y los currículos reduce la capacidad de responder a la diversidad cultural y territorial (Corvalán, 2006). Además, persisten dificultades de coordinación estatal, definiciones imprecisas de ruralidad y una participación insuficiente de las comunidades campesinas en la formulación de las políticas educativas (Parra Triana et al., 2018). Superar estas limitaciones exige políticas sostenidas, currículos contextualizados, formación docente pertinente y una participación efectiva de las comunidades en la construcción de una educación rural secundaria vinculada con sus territorios y proyectos de vida.

Un espacio de cuestionamientos y desafíos de la educación rural

La revisión documental identifica desafíos que exigen repensar la educación rural desde su significado hasta la organización curricular. Uno de ellos es reconocer la diversidad de ruralidades y superar tanto su homogeneización con el ámbito urbano como su asociación exclusiva con poblaciones indígenas, afrodescendientes o vulnerables. La educación debe responder a las características culturales y sociales de cada territorio (Medellín et al., 2018), desde relaciones de cooperación, reciprocidad, solidaridad y respeto por la diversidad (Raczynski & Román, 2014).

Las políticas educativas requieren reconocer las necesidades, desigualdades y potencialidades de los sectores rurales, junto con sus conocimientos, prácticas e identidades (Corvalán, 2006). Este proceso demanda visibilizar el trabajo de las escuelas y considerar las voces de estudiantes, familias y comunidades, evitando diagnósticos formulados únicamente desde perspectivas externas (Veiravé & Jara, 2014). También implica articular la educación con el desarrollo territorial y construir propuestas pedagógicas vinculadas con las narrativas, cosmovisiones y formas de conocimiento propias de cada contexto (Echavarría et al., 2019).

El rezago educativo rural se expresa en el analfabetismo, la baja cobertura en secundaria y media y las desigualdades en los resultados de aprendizaje.

Estas diferencias guardan relación con la insuficiente oferta educativa y con evaluaciones estandarizadas que no siempre consideran los conocimientos prácticos ni las condiciones sociales y culturales de los estudiantes rurales.

La pertinencia constituye otro desafío. La pobreza y la participación de niños, niñas y adolescentes en actividades productivas, familiares o domésticas pueden competir con el tiempo escolar. Algunos estudiantes trabajan antes o después de las clases, faltan temporalmente o abandonan sus estudios, situación que afecta su ingreso oportuno, trayectoria y finalización educativa (Montero & Uccelli, 2016). Las propuestas escolares deben reconocer estas condiciones sin normalizar el trabajo infantil ni reducir las expectativas formativas de la población rural.

La proximidad entre determinadas zonas rurales y urbanas tampoco permite aplicar una única definición curricular. Mientras algunos territorios mantienen límites marcados, otros presentan intercambios continuos con las ciudades. Esta diversidad exige evitar generalizaciones y diseñar propuestas acordes con cada realidad. Canza (2022) sostiene que la educación rural no puede reproducir los mismos dispositivos formativos utilizados en contextos urbanos. Montero y Uccelli (2016) también plantean que los aprendizajes deben adquirir mayor significado para los estudiantes y responder a su diversidad.

El docente ocupa una posición relevante porque sus creencias influyen en sus prácticas de aula y en la relación que establece con la comunidad (Medellín et al., 2018). Por esta razón, la formación docente debe preparar para trabajar en contextos rurales heterogéneos, reconocer los saberes locales y construir vínculos con las familias y organizaciones territoriales.

La continuidad entre primaria, secundaria y media continúa limitada por la insuficiencia de instituciones rurales. En numerosos casos, los estudiantes deben desplazarse hacia las cabeceras municipales, con costos, tiempos de viaje y niveles de cansancio que dificultan la asistencia y la permanencia. Esta situación reduce el efecto de las inversiones realizadas en primaria, pues las trayectorias pueden interrumpirse antes de completar los ciclos educativos (Corvalán, 2006).

También se necesitan modelos educativos pertinentes para las condiciones sociales y las expectativas de las juventudes rurales (Turbay Restrepo, 2006). Algunos programas técnicos articulados con instituciones de educación superior exigen una cantidad mínima de estudiantes por grupo que muchas escuelas rurales no alcanzan debido a la dispersión poblacional y la migración juvenil. Estos requisitos no deberían restringir el acceso a una formación de calidad ni la garantía del derecho a la educación. La investigación debe construir una definición de ruralidad abierta a la heterogeneidad de los territorios y apartada de la perspectiva urbano-céntrica. Esta conceptualización incide en la manera de comprender la educación rural y formular políticas destinadas a atender sus problemas (Galván Mora, 2020). También resulta necesario revisar las evaluaciones estatales para reconocer la diversidad cultural y formativa mediante modalidades e instrumentos adecuados a los distintos contextos (Turbay Restrepo, 2006).

La educación rural, por último, no puede limitarse a la capacitación agrícola. Los programas deben ampliar las opciones técnicas y profesionales, fortalecer la participación democrática y preparar a los jóvenes tanto para contribuir al desarrollo de sus comunidades como para desenvolverse en otros entornos. Esta formación debe ofrecer herramientas para reconstruir los territorios, ejercer la ciudadanía y afrontar los cambios sociales y laborales contemporáneos (Turbay Restrepo, 2006).

CONCLUSIONES

La revisión muestra que no existe una definición única de ruralidad. Su comprensión debe integrar la ubicación geográfica, la densidad poblacional, la relación con la naturaleza y las características socioculturales de cada territorio. Esta perspectiva permitiría superar su asociación con la precariedad, reconocer sus potencialidades y formular políticas inclusivas que respondan a la diversidad cultural de sus pobladores (Corvalán, 2006; Raczynski & Román, 2014).

La educación rural debe articularse con el desarrollo territorial y recuperar las narrativas y los conocimientos de las comunidades (Echavarría et al., 2019). También requiere ampliar la oferta de educación básica secundaria y media en los territorios para favorecer la permanencia escolar y reducir los desplazamientos hacia las zonas urbanas. Su pertinencia depende de modelos educativos

adaptados a las necesidades de los estudiantes, las comunidades y las juventudes rurales (Montero & Uccelli, 2016; Turbay Restrepo, 2006).

Superar la perspectiva urbano-céntrica implica construir procesos educativos desde la pluralidad de los territorios. La formación rural no debe limitarse al trabajo agrícola, sino incorporar los saberes comunitarios, la conservación de las tradiciones, la participación ciudadana, la tecnología y diversas opciones de formación académica y ocupacional.

Las evaluaciones internas y externas también requieren ajustes que consideren los contextos, lenguajes y formas de aprendizaje de la población rural. Las modalidades alternativas de evaluación podrían ofrecer una apreciación más pertinente de los aprendizajes, sin renunciar a criterios comunes de calidad educativa (Turbay Restrepo, 2006).

América Latina ha implementado políticas, programas y metodologías dirigidos a la educación rural, pero su impacto suele verse reducido por la discontinuidad y la limitada participación comunitaria. La diversidad territorial impide aplicar una respuesta uniforme. Se necesitan políticas sostenidas, construidas mediante el diálogo con las comunidades y vinculadas con las prácticas pedagógicas, las necesidades y los proyectos de vida de cada territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, 53-62.
- Avella Chacón, S., Tovar Gálvez, J., Espinosa Barrera, P., & Martínez Pachón, D. (2024). Orientación socio ocupacional en la educación rural: análisis bibliométrico y sistemático desde el método Proknow-C. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 138-158.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas en educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de la Salle*, 121-158.
- Barría Domínguez, R., Giménez Rolón, E., Jara Salinas, C., & Samaniego Núñez, C. (2025). Desafíos y oportunidades: comparativa entre la educación rural y urbana en Paraguay. Una mirada desde la pandemia hasta la actualidad. *Revista científica OMNES*, 64-79.

- Caceres Torres, C., & Kamichi Miyashiro, M. (2022). los efectos del contexto en la educación rural. Estudio de caso en tres regiones del Perú. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 5-13.
- Calderón Contreras, A. (2015). *Situación de la Educación Rural en Ecuador*. Quito: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Canaza, F. (2022). Partir de ese dolor. Educacioón rural, precariedad y poder territorial: Pensar, sentir desde y con el corazon de la tierra. *Revista de Filosofía*, 444-457.
- Cano Ruiz, A., & Juárez Bolaños, D. (2020). Educacion en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En D. Juárez Bolaños, A. E. Olmos, & E. Ríos Osorio, *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (págs. 327-362). Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2016). La educacion rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 79-89.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Colombia.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 40-79.
- Echaverría G, C., Vanegas García, J., & Bernal Ospina, J. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, 15-40.
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educacion de la Universidad de Málaga*, 48-69.
- López Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y educacion rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *revista Colombiana de Educación*, 138-159.
- Medellín Lozano, E., Díaz Ortiz, J., & Ramírez Orozco, L. M. (2018). Estado del arte de la educacion rural en Argentina, Brasil y Chile. *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización*, 199-230.

- Mendoza Ponce, F. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revision sistemática 2017-2023. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, humanidades, Artes y Bellas Artes*, 150-167.
- Montaño Ortiz, E. G. (2020). La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia. En D. Juárez Bolaños, A. E. Olmos, & E. Ríos Osorio, *Educación en territorios rurales en Iberoamerica* (págs. 61-89). Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Montero, C., & Uccelli, F. (2016). La secundaria rural en América Latina: propuestas y experiencias para mejorar su cobertura y calidad. *Innovación y Calidad en Educación en América Latina*, 73-104.
- Nacional, M. d. (2021). *Mineducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>
- Pareja Mejía, R. (2011). Ruralidad en Colombia. *REvista de la Universidad de la Salle*, 139-144.
- Parra Triana, A., Mateus Arbelaez, J., & Mora Cubillos, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 45-65.
- Patermina Reyes, R. (2025). Pruebas Estandarizadas en colombia: una Reflexión Crítica desde la Educación Rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Educación*, 37-51.
- Puruncajas, V. (2023). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *REvista Iberoamericana de Educación Rural*, 13-25.
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *REvista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9-14.
- Ramírez, J. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalizacion de la educación rural. *Vitalia Revista Científica y Académica*, 572-600.
- Rivera Sepúlveda, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre la escuela y la comunidad. *Itinerario Educativo*, 99-120.

- Ruíz, M., & Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. *Convergencias y divergencias en cinco países. Foro de Educación*, 71-98.
- Santamaría Luna, R. (2017). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos pedagógicos*, 61-100.
- Santos, L. (2019). Educaciones y ruralidades Latinoamericanas. conferencia Magistral. *Congreso Internacional Epistemologías del Sur y ruralidades Latinoamericanas*, (págs. 9-11). Colombia.
- Santos, L. E. (2014). Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. *História da Educação*, 33-48.
- Solís Ventura, J. C., Castro Alay, M. G., & Fienco Calderón, N. A. (2025). Factores socioeconómicos que limitan el acceso educativo en zonas rurales de América Latina. *REvista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 959-969.
- Sua Tarazona, M. (2023). Calidad de la educacion rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rura. *Confluencia de Saberes. REvista de Educación y Psicología*, 31-54.
- Tibisay Márquez, M., & Caldera, A. (2020). la educacion rural en el contexto venezolano. En D. Juárez Bolanos, A. E. Olmos, & E. Ríos Osorio, *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (págs. 389-416). Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Torres, R. M. (2019). Estado del Arte de la educación rural en México (2004-2014). En V. Rebolledo, & R. M. Torres, *Profesión docente en educación básica rural* (págs. 32-83). México: Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga.
- Tovio Florez, J. L. (2017). El desafío de la educación rural. *Oradores*, 69-85.
- Turbay Restrepo, C. (2006). Educacion media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 102-137.
- Uccelli, F. (2015). Estudio sobre oferta y demanda de educacion secundaria y periurbana en Perú. *Trabajo Analítico para el Mejoramiento de la Educación en el Perú*.
- Unesco. (2017). *Educación. Temas. Poblaciones rurales*.

Veiravé , M., & Jara, J. (2014). Escuela Media y Familias en contexto rural: tensiones y discusiones en trono a la nueva escuela secundaria. *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe*, 1703-1715.