



# Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos\*

## School artistic education and training in Colombian rural contexts

Gary Gari Muriel<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Gari, G. (2022). Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos. *Infancias Imágenes*, 21(2), 166-179 DOI: 10.14483/16579089.19984

**Recibido:** 02-octubre-2022 / **Aprobado:** 28-diciembre-2022

### Resumen

En este artículo se presenta un espectro de estudios y análisis académicos acerca de los procesos educativos problemáticos que se han detectado en diversos ámbitos rurales colombianos. Para ello, partimos de diversas aproximaciones genéricas en torno a concepciones de ruralidad, o mejor: ruralidades, las cuales se han consultado como parte del acopio de fuentes que han abordado esta temática; para luego pasar a la revisión de una serie de reflexiones construidas en torno a las dinámicas educativas, y en particular aquellas relacionadas con la educación artística escolar convencional en los contextos rurales colombianos. Estas revelan una marcada problemática de descontextualización y subvaloración cultural; que, siendo particular del caso colombiano, no es del todo ajena a lo que ocurre en contextos rurales de otros países latinoamericanos. Dichas problemáticas podrían empezar a ser transformadas mediante la exigencia al Estado para que asuma su responsabilidad en la gestación y apoyo de procesos educativos orientados a la valoración del potencial creador de las comunidades.

**Palabras clave:** Ruralidad, contextos rurales, procesos educativos, formación artística escolar, potencial creador.

### Abstract

This article presents a spectrum of studies and academic analyzes about problematic educational processes that have been detected in various Colombian rural areas. To do this, we start from various generic approaches around conceptions of rurality, which have been consulted as part of the collection of sources that have addressed this issue; to then go on to review a series of reflections built around educational dynamics, and in particular those related to conventional school art education in rural Colombian contexts. These reveal a marked problem of decontextualization and cultural undervaluation; which, being particular to the Colombian case, is not entirely unrelated to what happens in rural contexts in other Latin American countries. These problems could begin to be transformed by requiring the state to assume its responsibility in the development and support of educational processes aimed at valuing the creative potential of communities.

**Keywords:** Rurality, rural contexts, educational processes, artistic school training, creative potential.

\* Este artículo de revisión, deriva de una parte del trabajo de rastreo documental realizado como parte del proyecto de tesis doctoral: *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*; el cual fue presentado y aprobado en la fase de colegiatura del Doctorado en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Maestro en Bellas artes con especialidad en pintura, Magister en Educación con énfasis en educación comunitaria Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Docente de carrera en planta, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [ggarim@udistrital.edu.co](mailto:ggarim@udistrital.edu.co) ORCID:0009-0002-4379-4317

## Diseño metodológico

Este artículo se desarrolló desde el enfoque cualitativo, a partir de la modalidad de Investigación Documental con el propósito de servir de insumo del proyecto de tesis doctoral: *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*. Teniendo en cuenta la posibilidad que ofrece la revisión sistemática de tesis, artículos de investigación, y en general, literatura especializada desarrollada en torno al tema investigado (Fernández, 2018).

## Acerca del concepto de ruralidad

Al abordar la temática genérica de la educación en contextos rurales, se hace necesario abordar estudios que han reflexionado en los últimos 10 años, acerca de las posibles definiciones de dicho concepto. En este sentido se revisó el trabajo de Rojas et al. (2013); quienes, al analizar la situación de algunas regiones campesinas del país, plantean que:

El concepto de ruralidad posee variedad de definiciones y acepciones: entendida desde una óptica geográfica, alude a aquellos lugares lejanos y apartados de los centros urbanos que, por ende, carecen del desarrollo tecnológico e industrial de las grandes metrópolis. Se caracterizan por la inmensidad de espacios verdes, de allí su vocación agrícola (p. 4).

Esta primera aproximación, revela un posicionamiento anclado a una visión clásica convencional que vincula las ruralidades a consideraciones de índole geográfica, en la cual la dimensión física estaría determinando el vínculo que suele darse entre este concepto y la dimensión agrícola, que por lo general determina un importante componente del ámbito laboral de estas regiones. En estas, las distancias entre los núcleos habitacionales tienden a ser considerables, dado que algunos se encuentran ubicados en zonas remotas donde suelen ser muy precarias las condiciones de los medios de transporte, así como la cobertura de los medios de comunicación, y en donde los colegios suelen presentar muchas carencias y grandes dificultades con servicios básicos como: agua, energía eléctrica, teléfono y conexión a internet.

Ahora bien, a la luz de consideraciones transdisciplinarias, la noción de ruralidad puede adquirir unas aristas mucho más ricas que se distancian del posicionamiento eminentemente geográfico, considerándola desde enfoques sociológicos, en los que se valoran los tejidos sociales de las personas y colectividades que conforman las comunidades rurales, en las cuales, lo rural, desde el ámbito educativo: “se visualiza a partir de los grandes problemas de pertinencia, cobertura y calidad de este servicio, debido a que en tales contextos no se logra satisfacer las necesidades sociales, pues en su mayoría las escuelas no son agentes de transformación de la realidad en la que se desenvuelven” (Rojas et al., 2013, p. 4).

De otro lado, al considerar concepciones sobre las ruralidades que trascienden su vinculación con el espacio físico, es posible distanciarse del discurso singularizante, como si solo existiese una noción de ruralidad que podría aplicarse a cualquier contexto. En este caso, el posicionamiento de estos autores se aproxima más a una noción complejizada del concepto, pues se alude tangencialmente a las valoraciones culturales que las personas construyen acerca de las vivencias e interacciones que desarrollan entre ellas, a partir de los condicionamientos que caracterizan los territorios en los que viven. Vemos entonces como aparecen otros tipos de valoraciones, como el estatismo de la institución escolar, más centrada usualmente en el afianzamiento anquilosado del *Statu Quo*, que en la posibilidad de constituirse realmente en verdaderos agentes de transformación social, centrados en la disminución de los índices de analfabetismo en los contextos rurales. Pues si bien se habría pasado de un 72% de iletrados en las zonas rurales, como señalaba Liberos (1983), citado por Niño et al., (1987) a un presunto 12,6 % , según Censo Nacional Agropecuario de 2014; la situación aun presenta aristas de difícil resolución.

Con esta ampliación de perspectivas, se vislumbran aristas más complejas de la noción de ruralidad, al aludir al componente cultural surgido de la valoración que los sujetos hacen de las interacciones que sostienen entre ellos, en relación con el espacio biofísico en el que viven. Por ello, como plantean Williamson et al., (2017) es importante

distanciarse de un significado único del concepto de ruralidad. Asumiéndolo como un conjunto de ideas dinámicas. Así, algunas de estas nociones se centran en la idea de ruralidad como antónimo de lo urbano; e igualmente, la consideración de espacialidad referida al distanciamiento habitacional propio de los contextos rurales, en oposición al hacinamiento de las megalópolis. Sin embargo, como sostiene Williamson, también se empieza a percibir cómo las fronteras entre ambas categorías, que antes se consideraban diáfanas, se han ido difuminando lentamente, de manera que ahora: “Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano” (Williamson, 2004, p. 93. en Williamson et al, 2017, p. 4).

En estas estas consideraciones, es posible reconocer una leve orientación tendiente a valorar las características específicas de los territorios rurales, según la diversidad que caracteriza las distintas ruralidades, en función de las diferencias institucionales y políticas en las distintas regiones; así como los contextos ecológicos de biodiversidad específica de cada una; y las particularidades de los pueblos, culturas y subculturas que las configuran. Sin embargo, en buena parte de los constructos académicos convencionales, usualmente anclados a las prácticas occidentales derivadas del colonialismo cognitivo, se mantienen las dinámicas estandarizadoras que intentan manejar las diferencias que particularizan a cada región, desde intereses retrógrados y conservadores.

Ahora bien, estas problemáticas y tensiones tienen múltiples causas de carácter estructural que se suelen manifestar en las políticas públicas y, particularmente, en las orientaciones educativas concebidas para las regiones rurales del país. En efecto, una de las dificultades más persistentes en relación con dichas problemáticas se deriva de concepciones estandarizadas frente a las condiciones de las regiones y contextos rurales, cuyas particularidades y diversidades se ignoran cuando se les unifica, al referirse a ellas en singular como las problemáticas del sector rural o de la educación rural. En este sentido, consideramos necesario superar ese

reduccionismo epistémico encarnado en la designación singular, abordando abiertamente la noción plural de ruralidades. Entonces, por ruralidades entenderíamos las particulares formas de apropiación o territorialización que hacen las comunidades del espacio biofísico en el que habitan; las cuales se producirían mediante una dinámica de doble vía: a través de la construcción de identidades fluidas por parte de las comunidades; y por una valorización cosmogónica que hacen las comunidades de los elementos constitutivos de cada territorio.

En lo concerniente al concepto de educación en los contextos rurales, se han tenido en cuenta diversas consideraciones de autores que han reflexionado en torno a la educación como fenómeno global, y para ello, con una clara posición de reivindicación epistémica, se parte de los postulados de Freire (2011) , para quien, se requieren proceso educativos, centrados en una alfabetización liberadora, una alfabetización directa y ligada a la democratización de la cultura, una alfabetización que: “ [...] no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que le considerase como sujeto [...]” (Freire, 2011, p. 100).

Estos planteamientos del insigne pedagogo brasilero sostienen que en términos generales la educación entendida como dimensión creadora, implicaría generar auténticos espacios formativos que propiciaran concienciación, y mayores niveles de humanización, para incrementar las posibilidades de crecimiento personal mediante una integración de valores, habilidades y conocimientos tanto académicos como vitales y sociales. Con lo cual, los procesos educativos se conciben al interior de las dinámicas escolares, como un tipo de práctica pedagógica que posibilita crecimientos cognitivos, factuales y ontológicos tanto de estudiantes como de los maestros (Freire, 2011).

En síntesis, podría señalarse entonces, que la educación como dimensión epistémica estaría orientada a la formación de seres humanos mediante un proceso constante de mejoramiento y transformación cognitiva, que se concreta en la generación y adquisición de saberes y prácticas culturales, que

posibilitan crecimientos individuales, espirituales y societales; por lo cual debe ser entendida y asumida como un derecho fundamental. Sin embargo, en muchos de los países del continente americano, y sobre todo en nuestro país, el Estado no ofrece plenas garantías para el ejercicio de este derecho; pues, desafortunadamente, la educación está altamente privatizada; y, por lo general presenta enormes inequidades en relación a la infraestructura educativa del sector público frente al privado.

En Colombia, los territorios rurales presentan altísimos niveles de abandono por parte del Estado. Efectivamente, ya desde finales de la época colonial, el centralismo retrógrado y elitista que ha predominado en la oprobiosa clase gobernante enquistada en el poder político ha despreciado y minusvalorado la formación de las comunidades asentadas en contextos rurales. Porque lo percibido claramente, al menor sondeo indagatorio, es que el tipo de educación implementada en dichos ámbitos, desde hace dos siglos, ha sido altamente deficiente; y solo ha servido para sumir en la pobreza y la inequidad a campesinos, indígenas y poblaciones afros en muchos de los contextos rurales del territorio nacional, en los que habita cerca del 32% de la población (Arango y Rodríguez, 2016).

Estas cifras muestran claramente la miopía estatista de la oligarquía gobernante, pues, aunque la mayor parte del país es eminentemente rural, la dinámica del desarrollo empresarial, industrial y financiero se ha concentrado, de manera preferente en los contextos ciudadanos de las cinco grandes capitales colombianas. Con lo cual, no solamente se ha desaprovechado el potencial económico de los contextos rurales; sino que, además, la educación en estos ámbitos ha sido desatendida durante mucho tiempo. Así, se suele encontrar que los maestros, formados en las Normales y en las Facultades de Educación de las ciudades, no se han preparado convenientemente para afrontar procesos educativos dirigidos a contextos rurales; por lo cual, debido a la gran escasez de acompañamiento y asesoría de las autoridades educativas correspondientes, les ha tocado ser recursivos para tratar de desarrollar procesos educativos, que desafortunadamente suele caer en la estandarización descontextualizada de las particularidades socioculturales

de los territorios y las poblaciones en las que se interactúa, (Triana, 2012).

Una descontextualización frecuentemente agravada por problemáticas adicionales para el cuerpo profesoral que finalmente asume estos procesos; pues, por lo general, deben afrontar la soledad (e inclusive la depresión cuando deciden irse a vivir en las veredas), las usualmente nefastas condiciones de infraestructura y recursos educativos de las sedes, la incomodidad e inseguridad frente a los grandes trayectos que se deben recorrer por carreteras en mal estado, las diferencias salariales (usualmente menores) en relación con docentes ciudadanos y la inestabilidad que implica el que la mayoría sean docentes provisionales, y fundamentalmente mujeres (Fernández, 2017).

Adicionalmente, a las problemáticas anteriormente señaladas, se le añade la complejidad inmanente en los procesos de educación étnica, en los que además los docentes sin la preparación suficiente deben abordar también las dinámicas de la educación diferencial, que incrementan los niveles de complejidad. (Castro et al., 2016). Ahora bien, la llamada educación diferencial, en muchas ocasiones cae en los discursos bienintencionados, y termina desdibujando lo *diferencial* que pretendía ser, apareciendo entonces como ejercicios ficticiales, porque estos procesos educativos en contextos rurales suelen estar diseñados para ser implementados de manera homogénea en todos los territorios que señala el estado, sin realmente atender a los contextos y a las necesidades de las poblaciones rurales, recayendo en las prácticas estandarizantes y descontextualizadas de los territorios y de las prácticas culturales que allí acontecen, como ha recalcado Peña, al señalar como el estudiantado rural: “[...] suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, los libros de texto y evidentemente el maestro. En la escuela no se aprovechan sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos” (Peña, 2014, p. 7).

Por lo cual, la inmensa escisión entre los procesos educativos implementados en ámbitos rurales y los desarrollados en contextos urbanos se ha ampliado cada vez más, puesto que la educación en ámbitos rurales, no suele aprovechar las condiciones características de cada contexto, los

conocimientos y saberes propios que han venido acumulando las comunidades en cada región. Factor que normalmente puede reconocerse en los procesos evaluativos homogenizados, en los cuales habitualmente el interés se centra en medir, de la misma manera, qué tanto los estudiantes memorizan los contenidos estandarizados impartidos, a pesar que sean parte de comunidades que se encuentren en ámbitos biofísicos diferentes, viviendo situaciones socioculturales totalmente diversas de un lugar a otro (Castro et al., 2016).

En el mismo sentido, Manco (2017), analiza las condiciones en las que suelen adelantarse muchos procesos educativos en contextos rurales, agobiados por la imposición de modelos ciudadanos, cuando no abiertamente foráneos, que desconocen las propias particularidades de dichos contextos, pues un proceso de educación rural descontextualizado, al negar los conocimientos campesinos: [...] estará condenando a las poblaciones rurales al desarraigo, a la invisibilización de la diversidad y por ende a la reproducción de la desigualdad epistémica, la cual, se convierte en la entrada para seguir desplegando y afianzando la recolonialidad o encadenamiento del pensamiento bajo una sola mirada del mundo (Manco, 2017, p. 5).

Por lo cual, se requiere lograr que en los procesos de gestión participativa emerjan formas específicas para acordar, con las comunidades participantes, el tipo de saberes que se deberían tener en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje; así como acuerdos en torno a los programas, materiales pedagógicos y los tipos de textos de estudio que se requerirían; e igualmente el establecimiento de acuerdos acerca de la metodología y la didáctica que se podría considerar para el desarrollo colaborativo de procesos pedagógicos verdaderamente colaborativos, como parte de una gestión curricular articulada a las necesidades de las comunidades. Pero como eso no suele ocurrir, muchas diferencias de calidad pedagógica derivada de las desigualdades económicas, se terminan manifestando de manera sostenible en los resultados de las pruebas evaluativas nacionales. Así, en las evaluaciones realizadas durante los tres últimos gobiernos aparecieron resultados descarnados que muestran claramente el descarado desequilibrio

de este sistema inequitativo; como plantea Peña (2014), al analizar las diferencias de resultados entre escuelas privadas y oficiales, debido a la disparidad de recursos e infraestructuras.

Por otra parte, en Zapata et al. (2018), se revisó el estudio *Política pública: avances y retos en la educación rural colombiana*, desarrollado a la manera de un estado del arte, por un equipo interdisciplinario que se centró en analizar la pertinencia de la educación rural en sus contextos específicos, los actores del proceso, el componente de inclusión abordado desde la diversidad y la articulación de la educación rural (ER), a partir de lineamientos de organismos internacionales. Para ello, el estudio revisa las orientaciones de política en materia de educación, sugeridas por diversas organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

Como ya lo había señalado Perry (2010), en el estudio realizado al informe del Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil PRIDI (BID 2015) de este organismo, en relación con lo hallado en torno a los planteamientos del informe de la ONU (2013) con respecto a la educación, este estudio también señala que: “Los niños de zonas rurales tienen el doble de probabilidades de no asistir a la escuela que los niños de zonas urbanas” (ONU, 2013, pp.15,16, en Zapata et al., 2018, p. 16).

Por otra parte, según Guzmán et al. (2018) entidades como el Banco Mundial (BM), que se jactan de trabajar en pro de la reducción de la pobreza y la desigualdad, usualmente se quedan solo en el discurso propagandístico. Pues, por ejemplo, su estrategia internacional fundamentada en los supuestos tres ejes esenciales: *Invertir temprano*, *Invertir con inteligencia* e *Invertir para todos*; que, deberían articularse de manera sinérgica para lograr cualificar los procesos educativos, no pasa de ser un discurso grandilocuente y falaz; dado que en esta entidad predomina una orientación que vincula la educación con la jerga propia del neoliberalismo, pues “la adquisición de conocimiento” (que no la

generación o construcción), estarían en función de mejorar la productividad laboral de las comunidades educativas, de manera que puedan ser más competitivas de cara a los procesos de globalización internacional; sin que necesariamente se superen los índices de pobreza, como también ha señalado Acevedo (2015).

De otro lado, en relación con los aspectos que el estudio aborda acerca de las orientaciones de la UNESCO, se destaca en el informe de la entidad de 2015, la gran vulnerabilidad de los procesos educativos en los contextos rurales, en los cuales se suele encontrar una marcada diferencia en relación con las tasas de matrículas para la educación preescolar si se les compara con las tasas de matrícula preescolar en zonas urbanas; lo que genera el que las familias de contextos rurales deban asumir esos gastos, o tratar de saltarse ese nivel de escolaridad, para que los niños ingresen directamente al ciclo de la básica primaria. Como se señala en el mencionado informe, [...] “en algunos países más pobres la oportunidad de asistir a un programa de estimulación temprana de aprendizaje es mucho menor entre los niños de las zonas rurales y entre los de los hogares más pobres” (UNESCO, 2015, p. 2).

Finalmente, en relación con los planteamientos de estos organismos internacionales acerca de procesos educativos en sectores rurales, el estudio de Guzmán et al. (2018), se refiere al informe (2014) de la OEI el cual coincide con la UNESCO al señalar que:

[...] los niños de hogares de menores ingresos y de zonas rurales suelen empezar la escuela más tarde que el resto, debido a la lejanía de los centros, a problemas de salud y nutrición, a obstáculos económicos o a la falta de conciencia de los padres de iniciar la escolarización a tiempo (OEI, 2014, p. 15).

Ahora bien, en relación con aspectos específicos de la problemática de la educación rural en Colombia, otros autores señalan como todavía “A comienzo del siglo XXI, se mantienen varios indicadores preocupantes en la educación rural como: la marginalidad, el carácter excluyente, las diferencias socioeconómicas con la ciudad y la distancia

entre las necesidades del entorno rural y las prioridades estatales” (Guzmán et al., 2018, p. 31).



**Figura 1.** Porcentaje de población rural frente al total poblacional colombiano.

**Fuente:** Censo DANE, 2018.

## ¿DÓNDE ESTAMOS?

### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR UBICACIÓN



**Figura 2.** Disminución del porcentaje de población rural colombiana, entre los dos últimos censos.

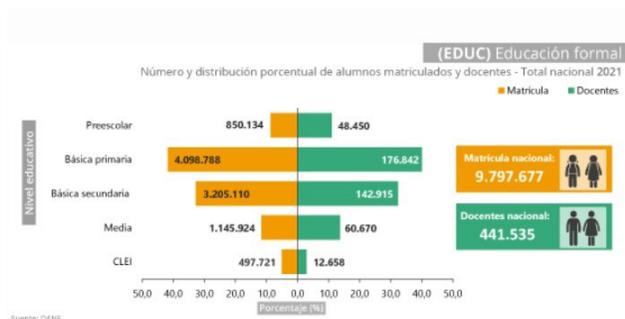
**Fuente:** Censo DANE, 2018.

Y esta lamentable situación se ha mantenido a lo largo de la segunda década del presente siglo, como se ha podido evidenciar en los resultados del Censo Nacional Colombiano adelantado en 2018. En efecto, entre los resultados generales que emergen luego de la realización de dicho ejercicio, se pueden destacar algunos considerablemente inquietantes, en lo concerniente a las condiciones generales de las poblaciones rurales y particularmente en torno a la educación en estos contextos.

Al analizar los gráficos anteriores es evidente la progresiva disminución del porcentaje global de la población rural colombiana, que pasó de ser aproximadamente el 24% en 2005 al 22,9 % en 2018, lo que refleja una tendencia progresiva de disminución constante que ha venido despoblando las regiones rurales del país, como parte de un fenómeno

de alcance general, en la esfera de influencia occidental (Rivera y Vergara, 2021).

Estos datos se confirman en otros análisis posteriores de la entidad, pues según el estudio de 2021: “La matrícula para el sector oficial fue de 8.101.292 y en el sector no oficial de 1.696.385, con una participación de 82,7% y 17,3% respectivamente. Por zona, la matrícula urbana representó el 75,6% (7.405.053 matriculados), mientras la rural significó el 24,4% (2.392.624 matriculados)” (DANE, 2021).



**Figura 3.** Distribución porcentual de alumnos matriculados en Colombia

Fuente: DANE, 2021.

En la gráfica se puede constatar como el mencionado porcentaje de matrículas en 2021, corresponde proporcionalmente, a las proyecciones derivadas del censo poblacional de 2018, adicionalmente, muestra una información preocupante, pues del total de estudiantes matriculados en 2021, la mayor parte se encuentran ubicados en básica primaria (41,8%); con una notable disminución de las matrículas en el nivel educativo de preescolar (8,7%), y en los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), que están centrados en la educación para jóvenes y adultos, la cual también registró una disminución de matrículas, quedando en un 5,1%. Paralelamente, los docentes oficialmente contratados para básica primaria constituyeron el 40,1%, mientras que para preescolar significaron solo el 11,0% y para el CLEI, mucho menos, con tan solo el 2,9%.

## La formación artística escolar en los contextos rurales

Ahora bien, si este preocupante panorama que se ha presentado en los apartados anteriores de este artículo se puede reconocer para los procesos educativos globales, otro tanto se puede señalar en lo concerniente a la educación artística en dichos contextos. Efectivamente, como se señaló en el documento del proyecto de Investigación – Creación, luego de la expedición de la Ley General de Educación (MEN, 1994) se supondría que las políticas educativas nacionales le habrían otorgado un mayor reconocimiento a la formación artística infantil. En efecto, esta Ley promulga la educación artística como un área obligatoria del currículo para la educación básica, asignando como propósitos específicos el desarrollo de la apreciación artística, la profundización de la reflexión estética, el incremento de la creatividad, la exploración de diferentes medios de expresión artística y la valoración equilibrada de obras artísticas y folclóricas que constituyen nuestro patrimonio cultural. Más adelante, con la elaboración de los Lineamientos Curriculares en Educación Artística (MEN, 2000), se generó un importante contexto pedagógico en el cual, al menos en el papel, se otorgaba aún mayor importancia a esta área del conocimiento en el ámbito escolar. Hasta llegar a las más recientes orientaciones pedagógicas, curriculares, filosóficas, como las promulgadas por la Secretaría de Educación de Bogotá en las cuales se recogen políticas específicas emanadas por la UNESCO (2010), que entre otros propósitos pretenden: “Apoyar y fortalecer el papel de la educación artística en la promoción de responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (SED 2011, p. 16).

Por otra parte, el Ministerio de Cultura (MC), también ha realizado importantes aportes a la formación estética estudiantil, a propósito del Plan Nacional para las Artes (2006 - 2010) y, particularmente, del plan nacional de música para la convivencia, el cual enfatiza en la diversidad y la diferencia cultural; pero además hizo un llamado perentorio a reconocer que gran parte de lo legislado al respecto, por parte del MEN, no se estaba

(ni aún se está) cumpliendo totalmente. En efecto, como se plantea en el Compendio de Políticas Culturales:

La valoración de la educación artística y cultural como un área fundamental del conocimiento (Artículo 23 de la ley 115 de 1994) y la obligación de impartirla se desconocen en muchos ámbitos públicos y privados y, entre otros factores, explica el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural. En cuanto a las oportunidades de democratizar la apropiación y el desarrollo de las vocaciones artísticas (educación en la niñez), señala que se están desaprovechando las ventajas que una relación entre los dos sectores comportaría (Min Cultura, 2009, p. 84).

Ahora bien, si como plantea el MC, gran parte de los postulados del MEN (1994), sobre educación artística, no se estaban implementando cabalmente en el territorio nacional; al considerar la situación del área de educación artística en los contextos rurales, la situación se agudiza aún más.

Efectivamente, desde 1969, a instancias de la UNESCO, en muchos contextos rurales colombianos se viene implementando el modelo de la llamada escuela unitaria o multigrado; en el cual un(a) solo(a) docente debe asumir en una misma aula, grupos de diversos niveles y edades, de preescolar y básica primaria. Este modelo ha sido analizado desde orientaciones que muestran consideraciones polémicas; pues mientras para los propagandistas de su implementación en el país, como analiza REDUC Colombia (2004), este modelo estaría mostrando supuestas potencialidades; para estudios posteriores e independientes, como el realizado por Zapata et al. (2018), la llamada Escuela Nueva y las políticas públicas nacionales relacionadas:

[...] “han impactado las escuelas rurales de forma negativa en aspectos como: la descontextualización de los aprendizajes, la poca formación en competencias básicas fundamentales, el desaprovechamiento de los recursos humanos y naturales de las comunidades, el poco desarrollo del campo y el creciente éxodo campesino” (p. 36).

Por otra parte, el modelo, es presentado propagandísticamente como alternativa pedagógica, cuando, a todas luces, lo que suele generar es una formación deficitaria del estudiantado de ámbitos rurales, imponiendo contenidos descontextualizados de los territorios, como claramente señala Perfetti en su estudio acerca del estado del arte de la educación rural en Colombia, cuando afirma que la implementación de la Escuela Nueva en muchas zonas:

[...] “no ha estado acompañada del debido proceso de seguimiento y evaluación; y por otra parte no fueron debidamente implementadas las bases teóricas y la dotación de recursos e insumos del modelo fueron insuficientes, por lo cual muchas de las llamadas escuelas nuevas sólo quedaron con el calificativo, pero al interior se repetían las mismas prácticas memorísticas ajenas a los fundamentos pedagógicos del modelo” (Perfetti, en REDUC, 2004, p. 56).

Y, como también señala desde la práctica encarnada, la educadora musical en ámbito rural María Mercedes Benavides, al plantear que este: “es un modelo que en la mayoría de los casos es copiado de lugares que muy pocas similitudes tienen con contextos colombianos rurales, los propósitos al educar son homogenizar las vivencias, el conocimiento y como tal la identidad” (Benavides, 2013, p. 60).

El primer nivel de problematicidad educativa, de la Escuela Nueva se refiere a la falta de preparación adecuada para el trabajo pedagógico con comunidades rurales, por parte de una inmensa cantidad de egresados de las facultades de educación; puesto que, en estas, no se suele abordar la educación en contextos rurales como uno de los ámbitos de reflexión y mucho menos de las prácticas formativas de los docentes en formación. Esto ya lo habían señalado Niño, Ortiz, Bustos y Zamora (FES, 1987) al plantear que “el nuevo maestro, profesionalizado, difícilmente puede denominarse maestro rural, porque pertenece a un medio urbano y, además, su preparación poco tiene que ver con lo que es el trabajo en zonas rurales” (p. 37); lo señalaba también Fernando Zamora de la Fundación Universitaria Monserrate, en el coloquio de socialización de los resultados del estudio acerca del estado del arte

sobre la educación rural en Colombia, haciendo un llamado a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación en relación con la necesidad de incluirla en los currículos y programas (RDUC, 2004). Y, desafortunadamente, esta es una situación que se ha mantenido constante en el tiempo, como lo constatan Amador et al, (en Zapata editora, 2018), cuando señalan que: “La dimensión de la educación rural es invisible para casi todas las instituciones formadoras de educadores, tanto las Escuelas Normales Superiores como las Facultades de Educación” (2018, p. 72).

Pues, de entre las más de 70 Facultades de Educación que hay en el país y las 137 Escuelas Normales acreditadas, tan solo cinco programas universitarios “encuentran en lo rural un elemento importante o un eje principal de su currículo” (Amador et al, en Zapata editora, 2018, p. 72). Entre estos últimos, se encuentran el departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, la licenciatura en Educación Campesina y Rural de la Universidad el Magdalena, la licenciatura en Educación Campesina y Rural de Unillanos, el programa de Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquía centrado en la educación de comunidades indígenas rurales del departamento; y la Licenciatura de Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN, del Cauca.

En síntesis, las políticas públicas en torno a la educación en contextos rurales en el país, se han planteado básicamente en el papel, con la intención de materializar los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política de Colombia, propendiendo porque las entidades territoriales promovieran la implementación de servicios de educación en contextos rurales; que respondieran a los planes de desarrollo concebidos para tal fin; de manera que dichos servicios se orientaran a la formación técnica de las colectividades rurales, en actividades pecuarias, pesqueras, agrícolas, forestales y agroindustriales (Pareja, 2011). Pero, desafortunadamente al hacer un balance entre los propósitos de las políticas públicas en materia de educación en ámbitos rurales, y lo realmente logrado, “hay que reconocer que los recursos han sido insuficientes y los propósitos no se alcanzaron

después de más de 15 años. Hoy existe alta deserción, bajos resultados y alta repetencia” (Zapata et al, 2018, p. 58).

En otro orden de ideas, al asomarnos, en los contextos rurales, a ese mundo de las experiencias sensibles (Gari, 2022) que constituyen las relaciones estéticas de niños y niñas con el contexto cultural, con las cosmovisiones latentes en sus regiones y con su entorno biofísico; nos encontramos con otras problemáticas preocupantes relacionadas con la experiencia estética en contextos escolares; puesto que, como se muestra en los estudios consultados Gutiérrez y Mariño (2020), Gari (2021), Callejas (2023); la mayor parte de los licenciados en formación básica primaria suelen adolecer de formación específica para contextos rurales y de fundamentación en educación artística, puesto que la mayoría de licenciaturas en educación artística, tampoco cuentan con procesos formativos especializados en ruralidades. En efecto según lo indagado, sólo los programas de Pedagogía de la Madre Tierra y la Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, contemplan ámbitos específicos para la educación artística en sus planes de estudio.

En la interacción con colegas de la experiencia educativa rural Casita de niños, en la balsa Cauca (2013), la profesora Elizabeth Castillo (de la Universidad del Cauca), señalaba las dificultades de desarrollar orientaciones curriculares en torno a la educación artística desde los valores culturales de las comunidades rurales afro; pues en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar mestiza, que genera un lentísimo desarrollo de las valoraciones artísticas y culturales de estas comunidades, propuestas en la cátedra de estudios afrocolombianos. Del mismo modo, en un cuestionamiento cercano a este, se manifestaba también, el maestro Eduardo Villarreal director de la escuela veredal de música campesina adscrita a la sede Funza de la Institución Educativa Mariano Ospina Pérez, de Tinjacá, Boyacá; quien señalaba el desconocimiento de aspectos culturales tan importantes para ellos, como la música carranguera, que no aparece reconocida en los descontextualizados instructivos curriculares que les entregaron como complemento del modelo de Escuela Nueva boyacense. Lo cual coincide plenamente con un

aspecto señalado por Alba Nidia Triana en el estudio de REDUC: “[...] hay un traslado de los planes de estudio, de los mismos talleres, de los textos escolares de las instituciones urbanas a los sectores rurales” (REDUC, 2004, p.106).

Ahora bien, esos cuestionamientos y preocupaciones, no constituyen una problemática exclusivamente colombiana; sino una tendencia muy marcada en otras partes de Latinoamérica, como muestran los estudios genéricos sobre educación rural de Núñez (2010) en Venezuela; y las investigaciones sobre educación Artística desarrolladas en áreas geográficas diferentes; de un lado, reconocemos parte de la problemática señalada por docentes rurales en los estudios colombianos arriba citados, en los planteamientos de Ana Mae Barbosa en Brasil (Barbosa, 2022), o los de la investigadora mexicana, María Fernanda Álvarez Gil, cuando afirma que: “como es bien sabido y así lo atestiguaron maestros de la escuela de Malinaltepec, la educación rural e indígena en México está muy dissociada de las realidades y lo que contienen los libros de texto, enfocados más en la hegemonía educativa para contextos urbanos y mestizos” (Álvarez, 2018, p. 248). Y, de otro lado, lo encontramos también en los colegas chilenos de la Fundación Educativa Tremén y de la Agrupación Cultural Ayekantún, quienes, en la investigación sobre educación artística rural adelantada en la región del Maule, afirman: “percibimos que el sistema escolar no valida verdaderamente la educación artística, se la utiliza con un lenguaje “recreativo” y se le relega a los espacios y tiempos libres en la programación escolar” (Prieto et al., 2019, p. 13).

## Conclusiones

Aún prevalece un considerable conjunto de estudios convencionales en torno a la noción de ruralidad. Estas revelan un posicionamiento estático, que relaciona las ruralidades con consideraciones geográficas, en las que el componente físico determina un vínculo usual entre el concepto de ruralidad y la dimensión agrícola; que suele precisar parte importante de la dimensión laboral de las regiones y los territorios rurales.

Resulta indispensable distanciarse del discurso singularizado acerca de las ruralidades; como

si existiese una sola noción de ruralidad, que podría aplicarse indistintamente a cualquier contexto biofísico. Para lo cual se requiere ampliar los horizontes enunciativos y comprensivos acerca de las ruralidades, aludiendo al componente cultural y cosmogónico de cada contexto biofísico para enriquecer y ampliar esta noción, al considerar también variables de otras índoles, como la económica y la académica.

Habría que superar el reduccionismo epistémico encarnado en la designación nominal singularizada, asumiendo la noción plural de ruralidades. Así, como ruralidades podríamos entender las particulares formas de apropiación simbólica que hacen las comunidades del territorio que habitan; las cuales se producen mediante una dinámica bilateral: primero, a través de la construcción de identidades fluidas por parte de las comunidades, mediante una valorización cosmogónica del territorio; y segundo, a través de la afectación emocional que generan los elementos constitutivos de cada espacio biofísico, en las comunidades asentadas en ellos.

En Colombia, los territorios rurales presentan altísimos niveles de abandono por parte del Estado, lo cual genera deficientes procesos de formación de las comunidades residentes en estos contextos, como encontramos en los diversos estudios consultados en los que se evidencia que el tipo de educación implementada allí, ha sido altamente deficitaria, descontextualizada y precaria; sumiendo en la pobreza y la inequidad a campesinos, indígenas y poblaciones afros en muchos contextos rurales.

El descuido histórico del Estado hacia la educación abordada en los contextos rurales, se manifiesta también en la precariedad de la formación de docentes que se desempeñen en dichos contextos. El cuerpo profesoral (mayoritariamente femenino y ciudadano) que finalmente asume estos procesos, usualmente debe reinventarse, afrontando soledad, depresión, precarias condiciones de infraestructura y de recursos educativos de las sedes, incomodidad e inseguridad por los largos trayectos que se deben recorrer por carreteras en malas condiciones, las diferencias salariales con docentes ciudadanos y la inestabilidad que implica la mayoritaria condición de provisionalidad.

Un oscuro panorama educativo se visibiliza en los resultados de las pruebas evaluativas nacionales, realizadas en las últimas décadas, cuyas estadísticas muestran claramente el agudo desequilibrio de este sistema inequitativo que claramente ha privilegiado a la educación privada sobre la pública y a la ciudadina frente a la rural. Como se evidencia en los diversos informes de organismos internacionales como la ONU, el BID, La UNESCO, la OEI citados en este artículo, los cuales muestran claramente, el desnivel entre la oferta educativa de los contextos urbanos y la de los contextos rurales.

En lo concerniente a la formación de los licenciados en educación artística, se evidencia en los estudios consultados sobre formación preescolar y básica primaria en contextos rurales, que además de adolecer de formación específica en educación para estos; también suelen carecer de fundamentación en educación artística; ya que la mayoría de las licenciaturas convencionales de educación artística, tampoco conciben espacios formativos especializados para la educación creadora en las ruralidades.

Con lo cual el abordaje de los procesos educativos en torno a la educación artística desde los valores culturales de las comunidades rurales no suele implementarse. Cayendo, casi siempre en la descontextualización, pues en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar centralizada y estandarizada, que suele destacar valores culturales occidentales y ciudadanos, desconociendo o subvalorando el desarrollo de las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades rurales. Y esto suele presentarse, porque en Colombia existen muy pocas licenciaturas de educación artística orientadas a la formación para ámbitos rurales, pues en la revisión adelantada se encontró que sólo los dos programas mencionados (Pedagogía de la Madre Tierra y Licenciatura de Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales) contemplan ámbitos específicos para la educación artística en sus planes de estudio.

Para afrontar esta preocupante situación de inequidad en torno a la educación (básica y artística) que se desarrolla en muchos contextos rurales colombianos, se requeriría, en primera instancia voluntad política, para que el estado cumpliera con

su deber según los mandatos constitucionales. De manera que los procesos educativos otorgaran las mismas garantías a todos los ciudadanos, evitando favorecer a los privilegiados de las clases adineradas, que por sus recursos económicos pueden acceder a la educación privada, plenamente dotada de mejor infraestructura y condiciones. Para ello es necesario propiciar igualdad de posibilidades, diseñando e implementando planes educativos realmente acordes a las condiciones socioculturales de las poblaciones y sus contextos socioculturales, de manera que se puedan promover las potencialidades creadoras de los educandos, en función de las particularidades socioculturales de sus comunidades.

Adicionalmente, en el ámbito eminentemente pedagógico, se requieren transformaciones radicales que ojalá estuviesen impregnadas del espíritu liberador de Freire (2011). Una educación transformadora que propiciara el pensamiento crítico – renovador; y no la memorización basada en la estéril repetición de lo sabido. Una educación creadora que promoviera la búsqueda de soluciones disruptivas y divergentes a las problemáticas de cada contexto sociocultural particular, que estuviese siempre al servicio de las comunidades. Para lo cual se requeriría que la escuela trascendiera el rol de simple edificación, para convertirse realmente en una institución generadora de cambios verdaderos en las estructuras sociales de las comunidades en las cuales se halla inserta.

## Referencias

- Acevedo, W. (2015). *Educación rural: ¿fuente u obstáculo para el desarrollo?* [www.red-ler.org/educ\\_rural\\_fuente\\_obstaculo\\_desarrollo.pdf](http://www.red-ler.org/educ_rural_fuente_obstaculo_desarrollo.pdf)
- Acosta, C., Ordóñez, L. y Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, XLIII (1), pp. 15-36.
- Álvarez, M. (2018). Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 48(2), 229-264

- Arango, E. (2009). La formación de maestros del sector rural para la transformación humana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-22
- Arango, M. y Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2014a). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Pridi)*. [http://www.iadb.org/educacion/pridi/instrumentos/Marco\\_Conceptual.pdf](http://www.iadb.org/educacion/pridi/instrumentos/Marco_Conceptual.pdf)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2014b). *Urgencia y posibilidad. Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2015). *Dimensiones del éxito de la educación*. <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/educacion-americalatinayelcaribe,6448.html>
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. <http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/worldbanked2020.pdf>
- Barbosa A. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.
- Benavides, C. (2013). La escuela o la finca. Una historia que contar. *Praxis Pedagógica*, (14) enero-diciembre, 57-69.
- Callejas, A. (2023). *Artes de la Madre Tierra en la Escuela Rural Pueblo Nuevo, Sistematización de una experiencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo, C., Ramos, N., y Donato, P. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: *El que es Nasa resiste. educación y Ciudad*, (30), 29-40.
- Castro R., Taborda, M., y Londoño, M. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18 (27), 115-138.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). [Ley 115 de 1994]. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- DANE (2018). *Censo Nacional*. [https://www.dane.gov.co/files/censo2018/proyecciones-de-poblacion/Municipal/anexo-proyecciones-poblacion-Municipal\\_Area\\_2018-2035.xlsx](https://www.dane.gov.co/files/censo2018/proyecciones-de-poblacion/Municipal/anexo-proyecciones-poblacion-Municipal_Area_2018-2035.xlsx)
- DANE (2018b). *Censo Nacional*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fernández, G. (2017). Reseña de: La Escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), julio - diciembre 2017 - ISSN: 0122-7238 - pp. 319 – 333
- Fernández Juárez, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. *Ventajas y limitaciones. Sintaxis*, (1), 78-93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Gari, G. (2021). *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*. Proyecto de Tesis. UDFJC
- Gari, G. (enero-junio, 2021). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. [Doi: https://doi.org/10.15648/cl.33.2021.3274](https://doi.org/10.15648/cl.33.2021.3274)
- Gari Muriel, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos*, 8(12), 148-158. <https://doi.org/10.14483/25009311.18769>
- Gutiérrez L., y Mariño L. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Revista Praxis y Saber*, 11 (27), 20
- Guzmán A., López A., Manco A., Piñeros J., Roa C., De la Torre J., Zambrano I. y Cangrejo D.

- (2018). *Política pública: avances y retos en la educación rural colombiana*, (11 - 68) en Zapata M. Editora (2018). *Prácticas saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Universidad de La Salle.
- Libreros, E. (1983). *Analfabetismo, Actualización de su diagnóstico*, PNUD-UNESCO
- Manco Rueda, S. A. (2017). Educación rural y desigualdades: Una mirada desde la perspectiva de interculturalidad. *Clave Social*, 6(2), 60-68.
- Ministerio de Cultura. (2009). *Compendio de políticas Culturales*. Mincultura
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación 115*. Congreso de la República de Colombia. [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf&ved=2ahUKEwj84mj-3v\\_9AhWXfTABHf7hCdoQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw0QcyutdsLlyP0vxoC-JXkz](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf&ved=2ahUKEwj84mj-3v_9AhWXfTABHf7hCdoQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw0QcyutdsLlyP0vxoC-JXkz)
- Niño, J., Ortiz, H., Zamora, L., y Bustos F. (1987). *Panorama general de la Educación en Colombia, en FES (1987) Educación Rural en Colombia, Situación, experiencias y Perspectivas*.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 1-14.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2015). *¿Qué es la OEI?* <http://www.oei.es/acercade/queeslaoei>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) 2013. *Objetivos de desarrollo del milenio*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2012). *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretariado General de las Naciones Unidas*. [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/education First SP.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/education%20first%20step.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013*. [http://www.un.org/es/millennium-goals/pdf/mdg\\_report\\_2013\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millennium-goals/pdf/mdg_report_2013_spanish.pdf)
- Pareja, R. (2011). Ruralidad en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (55), 139-144.
- Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 103-123.
- Perfetti, M., Leal, S. y Arango, P. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Posprimaria Rural de Escuela Nueva (informe final)*. Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales.
- Perry, S. (2010). *La pobreza rural en Colombia*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Prieto, B., Sanhueza, D., y Cofré, C. (2020). *Educación Artística Rural. Experiencia colectiva de investigación-acción*. Colbún 2019. Colbún, Chile. Fundación Educativa Tremén y Agrupación Cultural Ayekantún.
- REDUC. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. *Perfetti M. director de investigaciones (2004). La educación rural en Colombia. Estado del arte*. FAO-Universidad Pedagógica Nacional- CRECE.
- Rivera, Á., y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana; conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24 (1), 71-90.
- Rojas, Y., Ramírez, J., y Tobón, F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educ. Educ.* 16, (2).
- SED. (2011). *Experiencias artísticas que transforman contextos en los Colegios de Bogotá*.
- Soto Arango, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 211-243.

- Triana A. (2012) Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), enero – junio 2012, 93-118.
- UNESCO, (2010). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia 2010: el estado actual de la ciencia en el mundo, resumen*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883_spa)
- UNESCO. (2013). *Perspectivas de la Educación para Todos (EPT) después de 2015*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222998S.pdf>
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Williamson, G., Torres, T., y Castro, Y. (2017). Educación Rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49, 1–16.
- Zapata M. Editora (2018). *Prácticas saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Universidad de La Salle.

