Ciencia Latina
Revista Multidisciplinar

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura

Esmeralda Elena Ortega Bravo
esmeraldaelenao@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9121-0067
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. UMECIT

Ernesto de Jesús Solano León
ernesto.solano@udea.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5728-6722
Universidad de Antioquia

RESUMEN

La presente revisión de literatura busca identificar el abordaje de las inequidades entre educación urbana y rural en Colombia, ubicando vacíos y proponiendo líneas de investigación y diseño de políticas públicas. Se adoptó una estrategia flexible de recuperación de materiales con artículos de cuatro bases de datos de libre acceso. Los hallazgos sugieren que la investigación en Colombia es incipiente si se compara con los avances latinoamericanos sobre este problema, pero se puede considerar que el posconflicto, y las brechas tecnológicas puestas de plano por la pandemia de Covid-19, animan a reconsiderar la educación y el desarrollo rural desde los conceptos de equidad e inclusión. Se encuentra una potencialidad teórica de trabajo a partir del concepto de lucha por el reconocimiento como una forma de promover la participación de las comunidades rurales por poner en juego sus reales necesidades en contexto de políticas educativas diseñadas a medida de las ciudades.

Palabras clave: *educación rural; nuevas ruralidades; inequidad social; brechas de acceso; revisión de tema.*

Correspondencia: esmeraldaelenao@gmail.com
Artículo recibido 15 enero 2023 Aceptado para publicación: 05 febrero 2023
Conflictos de Interés: Ninguna que declarar
Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo Licencia Creative Commons (cc) BY.
Cómo citar: Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Inequity in rural education in Colombia: literature review

ABSTRACT

This literature review seeks to identify how the problem of inequalities between urban and rural education in Colombia has been addressed, identifying gaps and proposing ways for research and public policy design. A flexible strategy of retrieval of materials was adopted with articles from four open access databases. Our findings suggest that research in Colombia is incipient if compared with Latin American advances on this problem, such as the Chilean and Mexican cases, but it can be considered that the current post-conflict process, and the technological gaps brought to light by the Covid-19 pandemic, stimulate reconsideration of education and its relationship with rural development from the concepts of equity and inclusion. There is a potential for work based on the concept of the struggle for recognition, from critical theory, as a way to promote the visibility and participation of rural communities by putting into play their real needs in the context of educational policies designed to suit urban center's needs.

Keywords: *rural education; new ruralities; social inequity; access gaps; literature review.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los discursos de políticas públicas y gestión de la educación giran alrededor de las formas en las cuales se puede promover mayor equidad en los sistemas educativos. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018), se presenta como objetivo de agenda internacional lograr garantizar un acceso básico a un nivel de calidad pertinente, pero que esté fundamentado sobre paradigmas que incluyan a grupos que históricamente han tenido barreras para acceder al servicio educativo (mujeres y minorías sexuales, personas con discapacidad, grupos étnicos). La atención internacional sobre la inclusión en la reforma de los sistemas educativos está determinada por el tránsito de las prioridades en el diseño de estos servicios, inicialmente medidos desde su *eficiencia,* posteriormente centrados en su *eficacia* y en la actualidad centrados en su *equidad* (servicios que todos puedan utilizar y aprovechar en proporciones equiparables y con la misma calidad y pertinencia) (UNESCO, 2015; Vaillant & Rodríguez-Zidán, 2018).

No obstante, la tendencia global es que las comunidades rurales tienden a vivir su presencia en el sistema educativo con mayores dificultades que las urbanas. Según la síntesis realizada por Stelmach (2011), la mayor parte de los entornos rurales enfrentan frente a los entornos urbanos problemas como mayores índices de pobreza, mayor desigualdad relacionada con el género, y una constante migración de las personas con acceso a educación primaria y secundaria hacia los centros urbanos. Esto se presenta tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. No obstante, las barreras de acceso concernientes a la educación rural no están consideradas en estos direccionamientos multilaterales, es decir, el análisis de los pliegos, conferencias y directrices relacionadas con equidad en la educación por alguna razón tiende a obviar a las dificultades específicas de las comunidades rurales (UNESCO, 2015, 2015, 2017).

En el proceso de acercamiento a este problema logramos identificar algunas tendencias de abordaje del problema en América Latina. Las condiciones actuales se suelen atribuir a la adopción de la racionalidad económica neoliberal en países latinoamericanos, en especial en políticas educativas que empujan al sistema educativo hacia un funcionamiento cada vez más determinado por las lógicas del libre mercado (Villasmil Socorro et al., 2019). Pero aparte de ello, la cuestión rural sobre la educación se caracteriza, en América Latina, por coincidir con exclusiones sistemáticas de etnia y

género hacia la calidad educativa y las dinámicas estructurales de construcción de *lo otro* desde el establecimiento de las condiciones materiales de existencia (Luna Figueroa et al., 2018; Quispe & Rivas, 2015).

No obstante, el abordaje más amplio hasta el momento es el caso mexicano. En esta línea de trabajo, se identifican investigaciones que muestran cómo las personas residentes en las zonas mayas del sur del país experimentan las barreras de acceso, ineficacia de la educación, pobreza, al igual que el acoso o discriminación por el origen étnico; se reproduce una representación de colonialidad, puesto que el estudiante rural y de descendencia maya es tratado como integrante de una *otredad,* al migrar a la ciudad en busca de mejor educación y opciones de trabajo (González-González & Cisneros-Cohernour, 2020). A esto se suma la investigación sobre otras condiciones más estructurales que culturales, tales como la limitada oferta de programas educativos, y limitada disponibilidad de insumos e infraestructuras, insuficiente gestión escolar y asignación de personal, e incluso el factor docente; este último es definido por insuficiencias en la formación, malas condiciones de trabajo, dificultades en su transporte a las instituciones, sobrecarga administrativa (como la dirección del plantel o los cursos multigrado) y a condiciones de no-normalidad mínima o pérdida de días de clase que se derivan de estas condiciones (Juárez-Bolaños & Rodríguez-Solera, 2016). Esto coincide con un estudio comparativo en 17 países de América Latina que también muestra la formación de los directivos docentes como un factor que promueve disparidad en la calidad de la educación urbana y rural (Murillo & Martínez-Garrido, 2015).

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una revisión de tema o revisión narrativa (Fortich-Mesa, 2013), que se caracteriza por una selección flexible de materiales científicos y argumentativos para expresar una posición acerca de un objeto de investigación. La revisión busca abordar la forma en que en los estudios realizados en Colombia desde las últimas dos décadas (2002 – 2022) abordan el problema de la inequidad en la calidad y acceso a educación, tomando como insumos reportes investigativos producidos en Colombia, a través de una estrategia de búsqueda en las bases de datos Dialnet, ERIC, Redalyc y SciELO relativamente flexible, centrada en los términos de búsqueda “Inequidad” y “Educación Rural”. Estos fueron complementados con los materiales teóricos necesarios para clarificar conceptualmente las nociones que se traen a colación, estructurando el informe a manera de ensayo.

LA RURALIDAD Y LAS DISPARIDADES DE DESARROLLO FRENTE A LAS CIUDADES

La anteposición entre lo rural y lo urbano es contraste representacional característico de las formas de disposición espacial de la modernidad. Aun cuando sociedades no modernas también disponían de agrupaciones que identificamos hoy como ciudades, el modernismo da cuenta de cómo empiezan a percibirse como centros vertiginosos de concentración del desarrollo económico y político de las sociedades pero también como el lugar de la realización y la emancipación (Berman, 2013). Las ciudades son entornos descritos en términos de una estructura espacial, de centralización de poderes políticos y del surgimiento de una ideología característica (Castells, 2014). Estructura espacial en referencia a una distribución poblacionalmente densa, inicialmente motivada por la cercanía de los trabajadores a las industrias, pero posteriormente derivada de la especialización de los espacios por sus funcionalidades económicas, como lugares de trabajo, hábitat y lugares dedicados al ocio y al consumo. Una concentración de los poderes políticos e institucionales, del Estado en sí, en función de la administración de un territorio, y la presencia de prácticas de participación y conflicto. Y una ideología propia que la diferencia de los habitantes no-urbanos.

Sobre esto último, la sociología clásica considera las ciudades como epicentros de un agitado proceso de individualización. Son lugares de división y súper-especialización del trabajo, de multiplicación y desdibujamiento del comportamiento normativo, por lo tanto, de la experiencia de anomia (Durkheim, 2014). Son espacios que presionan hacia una búsqueda de realización individual y libertad personal en el marco contradictorio de una tecnificación que objetiva y constriñe a los individuos como un engranaje más de las organizaciones productivas (Simmel, 2005). Para Giménez (1994), esto se puede explicar desde la acentuación de la diferencia entre culturas tradicionales y modernas. Las primeras, sólidamente territorializadas, en que los individuos basan su moralidad en los referentes colectivos, en la alusión a un pasado compartido y a creencias religiosas, donde la institucionalidad abarca los espacios de la esfera privada. Y las segundas, deslocalizadas, individualistas, fragmentadas y pluralizadas, en las que la realización individual y la autonomía de la esfera privada son la base de la construcción moral.

Desde este punto de vista, es intuitivo asociar cultura moderna a las ciudades y tradicional al espacio rural. La ciudad, o la experiencia de la ciudad, se ha construido en la modernidad en torno a una contraposición hacia lo rural. Una tendencia de estudio en

identidades y desplazamiento forzado en Colombia lo entiende justamente de esa manera (Bello, 2000; Jiménez Ocampo et al., 2003; Palacio Sañudo et al., 2014), en la cual la migración forzada del campo a la ciudad conlleva a una reestructuración de las propias identidades y roles familiares, al pasar los individuos de una matriz cultural que les permitía elaborar proyectos de vida coherentes y ligados a la tierra, a otra pluralizada de opciones de vida diversificadas y transitorias que adolece de las relaciones de solidaridad de sus lugares de origen.

No obstante, la construcción de la noción de lo rural está lejos de adaptarse sin matices a esta aparente dualidad. Para Suárez Restrepo y Tobasura Acuña (2008), "ruralidad" es un término usado en anteposición a lo "agrario", que se refiere a la tierra como lugar de la extracción y cultivo de recursos naturales. Ruralidad, en anteposición esto, se refiere a los seres humanos y su medio, las actividades humanas y sus modos de vida en una dimensión socio-antropológica, abarcando educación, salud, vivienda, servicios básicos, patrimonio cultural y ciudadanía.

El polo de desarrollo económico y social se ha centrado de forma discursiva y práctica sobre las zonas urbanas, por lo cual a nivel histórico se genera un desnivel cada vez más acentuado entre los niveles de desarrollo y calidad de vida de la ciudad y del campo. De acuerdo con Cadavid et al (2019): "Es así que, la llamada lógica neoliberal y globalizadora ha invisibilizado las dinámicas rurales y se ha establecido sin diálogo, concibiendo lo rural como atrasado, ineficaz e ineficiente" (p.387). Así, lo rural se establece como un espacio marginal, con una función predominantemente extractiva, hacia el cual no se distribuyen de manera equitativa los productos materiales y culturales del desarrollo económico, y hacia el cual se aplican modelos de desarrollo discrepantes con las dinámicas sociales propias de estos territorios (Pachón, 2007).

La no correspondencia de la tradicional anteposición entre urbano y rural y el reconocimiento de las relaciones de interdependencia da lugar a principios del siglo XXI al concepto de "nuevas ruralidades". La globalización y el neoliberalismo son el contexto en que esto ocurre, considerando una orientación cada vez más marcada de las políticas económicas y sociales a la producción activa de un mercado global, que privilegia sobre todo a las grandes concentraciones de capital e incrementando las brechas en la participación de este mercado (Harvey, 2021). De acuerdo con Teubal (2005) deben considerarse los procesos tecnológicos mediante los cuales se establecen grandes

complejos agroindustriales, pero a su vez una precarización del trabajo agrícola, lo que impulsa migración constante a los centros urbanos y una desaparición progresiva de los actores tradicionales del medio rural, como los campesinos y pequeños productores agropecuarios. Las zonas rurales, debido al desarrollo agroindustrial, las conurbaciones y metropolizaciones, los transportes y medios de comunicación, pasan a ser cada vez más parte de un *continuum* con los centros urbanos en vez de ser una entidad que le hace contraste.

El establecimiento de las políticas educativas para el campo deviene de esta lógica extractivista. De acuerdo con el análisis de Lozano (2017), las políticas en educación se establecen de acuerdo con discursos predominantes acerca del desarrollo económico y del papel que la educación debe jugar en él, lo que hace que la concepción y finalidades de la educación se transformen en la medida en que la teoría económica sobre el desarrollo cambia. De este modo, este autor muestra que, si bien con anterioridad muchas decisiones educativas se tomaron con base en la teoría de la dependencia y se alentó la imitación de modelos educativos eurocentristas, en la actualidad no sólo predomina a nivel global un discurso *globalizado* que entiende el desarrollo económico como producto de una economía-mundo, que pone en primer plano el papel de las organizaciones internacionales para la regulación económica, de justicia, de cuidado ambiental y toma de decisiones. Pero esta interdependencia

Esto hace relevante comprender la influencia de organismos multilaterales como UNESCO y Organización de Estados Americanos (OEI) en la transformación del concepto de calidad educativa y la problematización de la equidad. Este concepto transita de entenderla como un asunto de eficiencia, como resultados obtenidos en proporción a los recursos invertidos, a uno de eficacia, como el logro de objetivos desde las expectativas de los actores y beneficiarios; y de ahí actualmente a uno de equidad, como la consecución de resultados positivos para todos los alumnos (Vaillant & Rodríguez-Zidán, 2018). De esta manera, el concepto de inclusión aparece como un direccionamiento de política educativa que busca reforzar la accesibilidad de los productos de la educación por encima de las desigualdades socioeconómicas, de género, étnicas o discapacidades.

Desde este punto de vista, la inclusión está implícita en las discusiones acerca del desarrollo rural en la medida en que, tradicionalmente, la relación del sistema educativo con estas poblaciones históricamente se ha desarrollado de manera similar a la de las

comunidades minoritarias. Las comunidades rurales históricamente no tienen las mismas facilidades de acceso, calidad y pertinencia que los habitantes de las ciudades frente al servicio educativo. Pese a que los textos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible no abordan necesariamente la ruralidad como una otredad en proceso de inclusión tal como lo hace con el género, la discapacidad y la etnicidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018), en realidad la inclusión del habitante rural atraviesa de manera implícita el resto de objetivos, en particular la finalización de la pobreza, la seguridad alimentaria (hambre cero), la educación de calidad, la acción por el cambio climático y vida de ecosistemas terrestres, la reducción de las desigualdades y el fomento del crecimiento económico y el trabajo decente.

DESIGUALDADES DE ACCESO Y CALIDAD: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA RECIENTE

La investigación en Colombia puede señalarse a partir de dos características. Por un lado, una confluencia geográfica e histórico-política en la que se dispone de un territorio predominantemente montañoso, selvático e inaccesible que limita la presencia del Estado y la provisión de servicios e infraestructuras en general. Y por otro, la presencia de un conflicto armado con múltiples actores que igualmente acentúa este carácter inaccesible, de modo que el desarrollo nacional se produce en una dinámica de profunda diferenciación entre centro y periferia (Gómez Buendía, 2003). A nivel educativo, esto lleva a que existan grandes zonas con menor inversión en infraestructura o calidad de la educación y por lo tanto menores resultados como Guajira, Chocó, Boyacá o la región amazónica (Soler Rocha, 2016).

El progresivo paso a un posconflicto tras los sucesivos esfuerzos de paz permite repensar a nivel de política pública la distribución de la presencia del Estado sobre el territorio rural. Las políticas y programas de la última década muestran un incremento de directrices y recursos orientados a la prolongación rural del sistema educativo. De acuerdo con Galván-Mora (2020), los modelos de educación rural en Colombia tienden a una gran flexibilidad, encontrándose la Escuela Nueva, Telesecundaria y Posprimaria rural. Aparte de esto, se pueden encontrar sistemas diseñados y ejecutados por actores intermedios como las cajas de compensación y el Servicio Nacional de Aprendizaje, dando lugar al Sistema de Aprendizaje Tutorial, Servicio de Educación Rural y el modelo Cafam. La producción de la última década se centra en formación relacionada con la incorporación de los estudiantes rurales a actividades productivas locales.

No obstante, debe considerarse Colombia también tiene un paradigma de evaluación curricular en el que se contraponen la autonomía escolar, la incitación a las escuelas para determinar sus propios programas de formación de acuerdo con las necesidades de su contexto (Ley 30, 1992); pero al mismo tiempo una evaluación de la calidad por medio de pruebas estandarizadas que invisibiliza las necesidades específicas de formación (Lago de Vergara et al., 2012; Montes Miranda et al., 2018). Esto limita la capacidad de estos nuevos modelos para interpelar las lógicas de medición de la calidad escolar, en la medida en que es común que los resultados de las pruebas estandarizadas favorezcan menos a estudiantes rurales que tienen un acceso limitado a la educación por la lejanía geográfica con las instituciones, las limitadas condiciones socioeconómicas y culturales de las familias y la irregularidad en la participación en las actividades curriculares (Herrera Arias & Rivera Alarcón, 2020).

Por último, otra de las dimensiones de inequidad tiene que ver con el acceso tecnológico. Esto pudo verse con mayor claridad durante los años 2020 a 2022, en que la pandemia de Covid-19 llevó a la adopción de medidas de confinamiento que precipitaron la adopción tecnológica en las instituciones educativas. Es claro que el paso de la educación presencial a virtual puede multiplicar el acceso a la educación, superando las condiciones de desplazamiento y sincronía, pero al mismo tiempo, se convierte en una nueva brecha cuando esta transformación digital se produce en entornos sin cobertura de Internet y escasez de dispositivos como computadoras, *tablets* o *smartphones,* (Lancheros-Ortegón, 2020; Pinto-Santos et al., 2022), condición que, una vez más, se asemeja al caso mexicano (Archundia, 2020). Esto en cierto modo confirma lo propuesto por Soler Rocha (2016), al considerar de qué manera las instituciones rurales tienden a estar en profundas desventajas respecto a adopción de tecnologías de información-comunicación (TIC) y de alfabetización digital de los docentes.

LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA RURAL: ABORDAJES POSIBLES

Uno de los conceptos clave que puede fundamentar teóricamente la transformación de las políticas educativas rurales, y comprender los procesos que se han llevado a cabo hasta el momento es el de *reconocimiento,* emparentado a su vez con el de *lucha por el reconocimiento.* Este concepto, más allá de las teorías contemporáneas de la subjetividad y de la identidad, busca comprender la manera particular en que los grupos sociales

entienden la diferencia frente al resto del espacio social, su propia ontología a partir de la relación que establecen con otros actores sociales en él. El reconocimiento es una tensión moral que dinamiza la vida social, puesto que tanto los individuos como los grupos requieren de otros individuos y de otros grupos para construir una identidad.

> La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth, 1997, p. 114).

De aquí se deriva que las interacciones y redes que componen la vida social fuerzan a todos los individuos a delimitar los límites del reconocimiento mutuo. Pero es importante considerar aquí lo que sucede con la identidad de individuos y grupos cuando hay obstáculos para el logro de este reconocimiento. El reconocimiento se produce a través de tres prácticas.

La primera de estas se produce en la esfera de las relaciones más íntimas (familia, amistades, parejas, padre e hijos), que es el amor (*Liebe*), e implica la confirmación recíproca de ser entes de necesidad, de interacciones y relaciones basadas en necesidades y afectos, el equilibrio entre la autonomía del individuo y la simbiosis con el otro, y se expresa a través de la dedicación emocional, y se expresa en relaciones primarias como el amor erótico y la amistad. El amor produce autoconfianza (*Selbsstvertrauen*), que se fundamenta sobre patrones construidos a través del amor como práctica, y es la capacidad de estar solo, articulando el cuerpo como parte de la identidad, y reconocerse como sujeto de sentimientos y necesidades que pueden ser expresadas. Honneth (1997), sostiene que este es el nivel más básico y fundamental del reconocimiento, sobre el cual se basan todos los demás.

La segunda práctica de reconocimiento es el derecho (*Recht*). La esfera del derecho está dirigida a concretar la asunción de que los individuos son libres e iguales, en la medida en que son portadores de derechos y tienen obligaciones que deben cumplir hacia los demás, siendo una práctica mediada íntegramente por el Estado, y está fundamentada en un sentimiento de respeto por la ley. La relación consigo mismo que genera esta práctica es el autorrespeto (*Selbstachtung*), que significa el reconocerse como portador de derechos y deberes jurídicos y ser reconocido como tal.

La tercera práctica es la solidaridad (*Solidarität*) que se puede entender desde Honneth (1997) como la aceptación de cualidades y facultades concretas que se pueden poner en funcionamiento en la vida en comunidad, y que dependen de aquellos horizontes de ideales y metas colectivos que sirven para valorar si las cualidades de los individuos son útiles o no, lo que forma un sentido de cohesión en la comunidad o grupo. También en esta esfera se produce la identificación de los sujetos con el grupo pero no sólo como una mera pertenencia sino con la identificación con valores compartidos por una comunidad. Esto da lugar a la autoestima (*Slebstschätzung*) como autorrelación. La autoestima puede ser definida como la consciencia que los individuos tienen acerca de poseer capacidades valiosas para la comunidad en primera instancia, igualándose de esta manera a los demás miembros del grupo de referencia, y posteriormente para sí mismos.

Por lo tanto, en este orden de ideas, la exclusión, incluyendo aquellas brechas pronunciadas en cuanto a calidad de la educación y acceso a oportunidades entre habitantes de zonas rurales y urbanas, puede entenderse desde el sistema de la teoría del reconocimiento como una fuente sistemática prácticas de menosprecio establecida desde la esfera del derecho (Honneth, 2011). Las prácticas de menosprecio son la negación continua del reconocimiento.

Ahora bien, las formas de menosprecio identificadas por Honneth son tres y se aparecen en estas mismas tres esferas como prácticas donde se deniega el reconocimiento: la violación, la desposesión y la deshonra. En la esfera del amor, se produce la violación o maltrato de cualquier tipo, los ataques a la integridad corporal de las personas con el objetivo de humillarles, lo que a su vez actúa como una denegación de su autoconfianza. En la esfera del derecho, se produce la desposesión, que es la denegación hacia los sujetos de disfrutar de ciertos derechos de los cuales el resto de la comunidad sí puede disfrutar, puesto que no se le trata como si fuera moralmente igual o valioso por sí mismo, lo cual determina una denegación de su autorrespeto. Por último, la deshonra se produce en la esfera de la solidaridad, y conlleva a la desvalorización de los modos de vida de individuos singulares o de grupos, reivindicando una jerarquía en la cual el resto de la comunidad aparece como moralmente superior, sin permitirles una integración completa a la vida común, lo que individuos y grupos experimentan como una destrucción de su autoestima (Honneth, 1997).

Esto permite comprender la inequidad de la disposición del servicio educativo como una violencia de orden estructural que históricamente lleva a una crisis de identidad del habitante rural frente a su relación con el sistema educativo. Es por ello que los esfuerzos de construcción de paz territorial ligados al posconflicto deben observarse con atención para modelar un nuevo paradigma de educación rural, puesto que son buenos ejemplos de apropiación de las comunidades rurales de su propio porvenir socioeconómico y cultural y de sus propios intereses (Bolaño-Peña & Mejía-Escalante, 2020; Correa-Delgado, 2020).

El efecto del reconocimiento, finalmente, se resume en la integración de la singularidad de las poblaciones rurales en cuanto a tales, su incorporación real y efectiva a la discusión sobre la elaboración de las políticas educativas. Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado (2017) señalan que el diseño de una educación rural requiere asumir sociológicamente las particularidades de las sociedades rurales por lo menos desde dos puntos de vista. Por un lado, una sociología rural clásica desde donde se asume una distinción entre los mundos rural y urbano en sus características socioculturales y económicas, que estriban principalmente en sus maneras de relacionarse con su propia comunidad y con la naturaleza. Y por otro lado, las nuevas ruralidades, que implican una nueva concepción del territorio rural ya no en anteposición al mundo urbano o como un territorio aislado circunscrito a su zona, sino uno en el que hay un flujo permanente con el departamento, región y país.

Por lo tanto, pensar en la ruralidad actual, implica considerar el flujo constante de interdependencia entre campo y ciudad, y permitir un intercambio que legitime la particularidad de los actores y modos de vida del campo más allá del intento de urbanizar lo rural. De acuerdo con Lozano (2012), considerando estas nuevas ruralidades, comprender las necesidades educativas rurales desde este punto de vista implican que:

> se amplía la consideración de la mitigación de la pobreza y más bien se orienta hacia una visión de lo regional, con un manejo del concepto de sostenibilidad, no solo de recursos naturales, sino también económica, social y cultural, e incorpora el concepto de empoderamiento de las comunidades campesinas, en la búsqueda de que los pobladores rurales y las distintas organizaciones se doten de poder para que puedan ejercer sus derechos frente al Estado (p. 11).

En la literatura revisada, también se encontró que *inclusión* es un concepto fundamental para repensar el ajuste de las políticas educativas a las necesidades rurales. Como mencionamos anteriormente, la preocupación por la inclusión puede venir de la evolución de las comprensiones predominantes sobre la función de la educación y la calidad educativa, como en el caso de las nociones propulsadas por la OEI y la UNESCO (Vaillant & Rodríguez-Zidán, 2018). La calidad de la educación como un asunto de equidad requiere el garantizar que todas las personas puedan acceder a una educación acorde con sus necesidades y finalidades y que permita siempre un mejoramiento a la calidad de vida y acceso al trabajo decente, desde la lectura realizada por la CEPAL (2018).

No obstante, la inclusión también es una herramienta poderosa para producir un desarrollo económico y social mejor distribuido y una mayor participación de los colectivos rurales sobre la toma de decisiones sobre las políticas que les atañen. La educación inclusiva, puede entenderse como:

> una manera diferente de interpretar, comprender y llevar a la práctica el quehacer educativo; atendiendo las realidades diversas, con el fin de lograr el desarrollo pleno de los seres humanos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo, colaborativo y mutuo, buscando el enriquecimiento de la diversidad, en el horizonte de lo educativo (Guerra et al., 2020, p. 55)

De acuerdo con Carlos Skliar (2015), aunque la inclusión y la equidad son términos polisémicos y controvertidos debido al uso que se produce en el campo de la educación, estos implican abordar la "diferencia" no como significado de anormalidad y estigmatización. Esto implica el no ver las diferencias de ciertas identidades como mejores o peores, aunque normalmente los procesos históricos de normalización han tenido este efecto. Esto implica la creencia de que no hay sujetos diferentes, aunque sí existen diferencias en cuanto a necesidades de aprendizaje, de producción y comprensión del lenguaje.

Desde este punto de vista, la inclusión está implícita en las discusiones acerca del desarrollo rural en la medida en que, tradicionalmente, la relación del sistema educativo con estas poblaciones históricamente se ha desarrollado de manera similar a la de las comunidades minoritarias, dado que las comunidades rurales no tienen las mismas facilidades de acceso, calidad y pertinencia que los habitantes de las ciudades. Pese a que

los textos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible no abordan necesariamente la ruralidad como una *otredad* en proceso de inclusión tal como lo hace con el género, la discapacidad y la etnicidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018), en realidad la inclusión del habitante rural atraviesa de manera implícita el resto de objetivos, en particular la finalización de la pobreza, la seguridad alimentaria (hambre cero), la educación de calidad, la acción por el cambio climático y vida de ecosistemas terrestres, la reducción de las desigualdades y el fomento del crecimiento económico y el trabajo decente.

CONCLUSIONES

La presente revisión de literatura permitió obtener un panorama general de la investigación en clave de inequidad en la educación rural en Colombia. La síntesis de resultados sugiere que hay un predominio de las mediciones basadas en estandarización de la calidad educativa que arrojan puntuaciones mayores en las zonas urbanas sobre las rurales. Es claro que la medición de la calidad educativa utilizando criterios generalistas puede conllevar un sesgo que favorece lo urbano, en especial por la forma unilateral en la que se definen los estándares de calidad. Esta diferencia se ve más marcada en aquellas zonas con fuertes disparidades históricas de desarrollo económico entre el campo y la ciudad, o afectadas por el Conflicto Armado Colombiano. Este último elemento hace que circunstancias actuales como la construcción de paz territorial y la elaboración de políticas para el posconflicto puedan potencializar reflexiones profundas sobre el papel real de la educación para los nuevos proyectos territoriales de la ruralidad. Actualmente se han presentado modelos que buscan flexibilizar la educación rural de acuerdo con las condiciones de vida de las comunidades rurales, como el paradigma de Escuela Nueva. Pero desde una perspectiva del reconocimiento se puede avanzar más hacia políticas que no acentúen el borramiento de la identidad y modos de vida rurales en el intercambio continuo que suponen las nuevas ruralidades. En definitiva, el problema de la inequidad educativa en Colombia puede y debe estudiarse desde esta perspectiva, con el fin de motivar la participación de la ruralidad sobre la educación que desean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archundia, E. P. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y sociedad*, *7*(7), 36-41.

Bello, M. N. (2000). Las familias desplazadas por la violencia: Un tránsito abrupto del campo a la cuidad. *Trabajo Social*, *2*, Art. 2.

Berman, M. (2013). Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, 1-414.

Bolaño-Peña, M., & Mejía-Escalante, M. (2020). Reincorporación territorial para la construcción de paz. Hábitats autogestionados por excombatientes FARC-EP, Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, *30*(3), 109-122.

Cadavid-Rojas, A. M., Acosta Castrillón, L. F., & Runge-Peña, A. K. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, *43*, 384-415.

Castells, M. (2014). *La cuestión urbana*. Siglo XXI.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45336-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-nuevo-contexto-mundial-regional-escenarios

Ley 30, Pub. L. No. Diario Oficial 40.700 (1992).

Correa-Delgado, J. S. (2020). Mujeres Campesinas y construcción de paz territorial en Colombia: El caso de la Asociacion Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC). *Revista eleuthera*, *22*(1), 172-191.

Durkheim, É. (2014). *El suicidio*. Ediciones AKAL.

Fortich-Mesa, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, *5*(1), 1-4.

Galván-Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(2), Art. 2. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Giménez, G. (1994). Modernización, cultura e identidades tradicionales en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 255-272.

Gómez Buendía, H. (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe nacional de desarrollo humano, Colombia 2003*.

González-González, R. J., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2020). Justicia social e inequidad en la formación científica y tecnológica de jóvenes rurales en la región maya de México: El caso de Mex. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 19-39.

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: Una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, *3*(2), Art. 2. https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46

Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global: Hacia una teória del desarrollo geográfico desigual.* (J. Madariaga, Trad.). Akal.

Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *19*(41), 87-105. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

Jiménez Ocampo, S., Abello Llanos, R., & Palacio Sañudo, J. (2003). Identidad social y restablecimiento urbano de población exiliada internamente en Colombia. Primeros resultados de un estudio de caso. *Investigación & Desarrollo*, *11*(2), Art. 2.

Juárez-Bolaños, D., & Rodríguez-Solera, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *53*(2).

Lago de Vergara, D., Lago de Fernández, C. C., & Ospina Duque, R. (2012). Evolución del campo del Currículo en Colombia, desde la legislación de Educación Superior. 1980—2010. En *Evolución del Campo del Currículo en Colombia Regíon Caribe 1970—2010*. Universidad de Cartagena.

Lancheros-Ortegón, D. C. (2020). *Las medidas en Colombia en tiempos de la COVID-19. Un análisis desde la perspectiva de la equidad en el desarrollo humano* [Tesis de Máster Universitario en Cooperación Al Desarrollo, Universitat Politècnica de València]. https://riunet.upv.es/handle/10251/152501

Lozano, D. (2017). *Desarrollo, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Universidad de la Salle.

Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, *2012*(57), 117-136.

Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C., & Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: Análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, *50*, 0-0.

Montes Miranda, A. J., Lago de Vergara, D., & Lago de Fernández, C. C. (2018). *De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: Discursos y realidades*. *39*(25), 21.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *69*, 241-266.

Naranjo-Tamayo, D. C., & Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: Una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social*, *24*, 95-120.

Pachón, F. (2007). Desarrollo rural: Más que desarrollo agrícola. *Revista de la Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia*, *54*(I), 50-61.

Palacio Sañudo, J. E., Jiménez Ocampo, S., Correa de Andreis, A., & Díaz Benjumea, M. R. (2014). *Desplazamiento interno forzado: Restablecimiento urbano e identidad social*. Universidad del Norte.

Pinto-Santos, A. R., George-Reyes, C. E., & Cortés-Peña, O. F. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: Desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación universitaria*, *15*(5), 49-60. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000500049

Quispe, J. T., & Rivas, A. J. T. (2015). Pobreza, exclusión social y acceso a oportunidades vitales en la Región Puno. *Revista Investigaciones Altoandinas*, *17*(3), 14.

Simmel, G. (2005). La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, *4*, 7.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, *11*(1), 33-43.

Soler Rocha, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of humanities and social science*, *5*.

Stelmach, B. L. (2011). A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *Rural Educator*, *32*(2), 32-42.

Suárez Restrepo, N. del C., & Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, *61*(2), 4480-4495.

Teubal, M. (2005). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En N. Giarracca (Ed.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 47-68). CLACSO Libros.

UNESCO. (2015, mayo 19). *Foro Mundial sobre la Educación 2015: Programa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi

Vaillant, D. E., & Rodríguez-Zidán, E. R. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6519738

Villasmil Socorro, P. E., Carvajal Ruíz, S. H., Ramos Dos Santos, A., & Pinto Nunes, C. P. (2019). Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. *EDUR Educação em Revista*.