
La educación rural: Hacia una caracterización Epistémica y Curricular

Eva Luz Ramos Pérez¹

evaluzramosperez@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8715-9091>

Universidad Metropolitana
de Educación Ciencia Y Tecnología -UMECIT
Colombia

Leidy Esmeralda Herrera Jara

leidyherrera@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1842-391X>

Facultad de Educación.
Universidad Metropolitana
de Educación, Ciencia y Tecnología
UMECIT Colombia

RESUMEN

El estudio de la problemática de pertinencia curricular de la educación rural se planteó como objetivo general, El propósito general fue,. Con base en un diseño metodológico. El diseño metodológico se estructuró alrededor del modelo epistémico fenomenológico articulado al paradigma hermenéutico, en el cual un grupo de discusión conformado por docentes, directivos docentes, padres de familia y campesinos, aportaron saberes que fueron interpretados con los procedimientos de los diseños sistemático del método teoría fundamentada, apoyada en técnicas cualitativas para el tratamiento de datos: entrevista semiestructurada, taller, observación y contrastación. Los resultados parciales, permiten visualizar un modelo pedagógico para la seguridad alimentaria, que integra los niveles de la educación, en conjuntos articulados de contenidos para favorecer el conocimiento del valor nutricional de los alimentos, una educación financiera solidaria para constituir mecanismos de comercialización que eliminen la intermediación y permitan a las comunidades establecer modelos de desarrollo propios.

Palabras claves: *currículo; educación rural; ruralidad; seguridad alimentaria; urbanocentrismo.*

¹ Autor Principal

Rural education: Towards an epistemic and curricular characterization

ABSTRACT

This study about the curricular relevance problem of rural education was raised as a general objective, The general purpose was, to deliniate pistemologically rural education as a pedagogy for food security. Based on a methodological design. The methodological design was structured around the phenomenological epistemic model articulated to the hermeneutic paradigm, in which a discussion group made up of teachers, teaching directors, parents and peasants, contributed knowledge that was interpreted with the procedures of the systematic design of the theory method. founded, supported by qualitative techniques for data processing: semi-structured interview, workshop, observation and comparison. The partial results allow us to visualize a pedagogical model for food security, which integrates the levels of education, in articulated sets of contents to promote knowledge of the nutritional value of food, a supportive financial education to establish marketing mechanisms that eliminate the mediation and allow communities to establish their own development models.

***Keywords:** curriculum; food security; rural education; rurality; urban centrism.*

Artículo recibido 01 abril 2023

Aceptado para publicación: 15 abril 2023

INTRODUCCIÓN

La educación semántica constituye un problema etimológico, por la trayectoria de definiciones alrededor del cual se ha discutido en términos de pertinencia: educación agropecuaria, educación para las personas del campo o educación campesina (Galván, 2020). Pero en la construcción de teoría, un problema etimológico deviene en epistemológico, por cuanto cada área disciplinar tiene una serie de objetos y referentes categoriales necesarios para la modelación de la realidad y por ende, para la producción de teoría. El otro aspecto, es que la educación rural comporta un problema que adquiere connotaciones de tipo geopolítico y administrativo: no es lo mismo la forma en que se articula a una estrategia de seguridad alimentaria que se lee en Europa y en los países industrializados como asunto de seguridad nacional, a como se ejecuta en América Latina (Arias, 2018).

En América Latina la educación rural no hace parte de una estrategia de desarrollo social y económico orientado hacia la seguridad alimentaria, clave de la seguridad del Estado. En Colombia, por ejemplo, la clase dirigente en el poder durante la mayor parte de los 200 años de existencia de vida republicana, estableció un esquema de explotación agrícola y pecuario, basado en el latifundio de acuerdo con al modelo austriaco precapitalista kelseniano (Junguito, Caballero, Perfetti, López, & Leibovich, 2022); en tanto que en Estados Unidos, Europa, Japón y China, el modelo de desarrollo vio en el campo una necesidad de seguridad alimentaria autónoma, con una reforma agraria para distribuir la tierra, generar riqueza y aumentar la base monetaria del consumo, con una planificación urbanística y de infraestructura con red vial que integra rápidamente lo rural y lo urbano.

En América Latina, hasta el siglo XXI, la cuestión de la tierra sigue sin resolverse como pacto social y los pocos avances logrados con la revolución mexicana fueron revertidos en los años 90, con la privatización de los ejidos o tierras comunales de cultivo - en el gobierno de Salinas de Gortari - que funcionaron para seguridad alimentaria de la comunidad, sin un programa educativo que generara a partir de ellos un modelo educativo para la generación de riquezas y de seguridad alimentaria (Prieto, 2020). En este orden de ideas, la discusión planteada sobre la educación rural en América Latina no se ha ocupado de una de las tareas más importantes en el campo óptico según Barceló-Aspeitia (2020),

como las relacionadas con la pregunta que indaga sobre las relaciones entre pensamiento, lenguaje y realidad.

La realidad, integra al pensamiento y al lenguaje en una dinámica histórica, pues son los ciclos históricos los que modifican las percepciones de realidad y lenguaje, como expresiones de las mentalidades del ser individual y colectivo que van cambiando con el correr de los acontecimientos temporales. El tema de este artículo resume la problemática abordada en el proyecto de tesis doctoral “Modelación teórica de la educación rural según los referentes de inequidad, currículo, pertinencia y sentido de pertenencia”². La pertinencia porque este referente obliga a consultar a las bases comunitarias, sí se encuentran representados en sus intereses económicos, políticos, sociales y culturales con el tipo y enfoques de los contenidos con los que sus hijos son educados.

Esta pregunta, está articulada a constantes de inequidad y exclusión, características del mundo rural, como economía latifundista en donde la pobreza del campesino es como un requisito necesario para mantener el acceso a la tenencia de la tierra, regulados aún por el despojo y la violencia, según varios autores como, Silva-Zamora (2021); Galván (2020); y Arias (2018). La revisión de la literatura sobre educación para la ruralidad, identificó los siguientes conceptos: educación rural, educación agropecuaria, educación campesina. Con ella se alude a los procesos de formación letrada, como gran tendencia, destinada a las personas que habitan el campo (López-Ramírez, 2006; Acosta, Ángel, Pérez, Vargas, & Cárdenas, 2020; Alarcón-Ferrari, 2020).

Estos autores identificaron una serie de documentos que van desde 1814 hasta 1994, en los cuales se incluyen proyectos legales y textos, cuyo propósito es llevar el conocimiento civilizado al habitante del campo, es decir, se trata de un proyecto civilizatorio. Estas lecturas plantean diversos interrogantes que deben ser atendidos, en aras de hacer una caracterización epistemológica sobre educación rural. Blanco, Sánchez, & Saavedra (2016), se refieren a la caracterización epistemológica, en como un ejercicio de modelación teórica de un aspecto de la realidad social o conceptual, teniendo en cuenta la naturaleza, el origen y los límites del conocimiento del problema objeto de estudio.

² Ramos Pérez, Eva Luz (2023). *Modelación teórica de la educación rural según los referentes de inequidad, currículo, pertinencia y sentido de pertenencia*. Panamá: UMECIT [N.P.]

La caracterización permite delinear unos bordes topológicos en lo semántico y geográfico desde los cuales dar nombre a las partes y el todo de un tema objeto de estudio, hasta lograr una conceptualización sistemática rigurosa. La educación rural es importante para la investigación educativa, por las tendencias urbanocéntricas de las formas de hacer escuela, campo en el cual no muchas veces al hablar de pertinencia, se habla de una pedagogía para una escuela rural que tiene dentro de sus fines las de dar cuenta de la seguridad alimentaria. Desde una perspectiva histórica se pregunta:

¿Difiere la educación rural de la educación campesina y la educación agropecuaria, ya planteadas como tal en las primeras leyes del Estado de Cundinamarca y los planes educativos de 1814 según Galván (2020)? La pregunta, podría ser resuelta como un ejercicio retórico, sin embargo, la formulación de preguntas y las respuestas que ante ellas se logren son de vital importancia en el campo de la investigación educativa, porque una academia pensada como soporte del desarrollo humano, aprovecha los resultados para asumir ajustes de fondo que permitan transformaciones de importancia. En América Latina, la academia no pesa en la toma de decisiones y ello, explica la falta de coherencia de los sistemas educativos del tercer mundo, al dar cuenta de un tema como la educación rural, sobre la cual descansa la producción de alimentos en los países desarrollados.

Lo expresado introduce otro interrogante: “¿la educación rural se resuelve con una etiqueta o adjetivo sin tener en cuenta la pertinencia de los contenidos? La discusión sobre los conceptos permite dilucidar epistémicamente, las zonas oscuras de un objeto de estudio capaz de generar una o más deudas epistémicas. Cómo duda epistémica se apunta a la falsabilidad que puede resistir o no un concepto, cuando su predicamento no puede dar cuenta de la realidad. La justeza epistémica de un concepto depende de la forma en que describe, comprende y explica un aspecto de la realidad, de acuerdo con un modelo epistémico, como por ejemplo, el funcionalismo, el positivismo, el pragmatismo o el empirismo entre otros, en términos de pertinencia.

Así por ejemplo, la pertinencia en términos generales alude a la concordancia de lo que se nombra con lo que se ofrece y hace, de acuerdo a las exigencias del momento histórico. García-Cuadilla (1997 como fue citado en Hernández-Rojas, 2017), señala: “pertinencia está vinculada a una de las principales características que tiene el nuevo contexto de producir conocimientos, (...) el énfasis a tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación” (p. 45). La pertinencia es lo que

corresponde a algo con precisión, lo adecuado a una situación. Un ejemplo de pertinencia es, ofrecer agua fresca a un sediento; un ejemplo de no pertinencia, ofrecer agua helada a una persona que busca una bebida caliente.

Es allí donde surge la suposición frente al interrogante central de esta revisión documental sobre la educación rural, también llamada campesina o agropecuaria, etiqueta establecida en la Constitución de 1874 del Estado de Cundinamarca (Pineda & Suaza, 2017). En otras palabras: las tipologías de educación rural sólo son pertinentes sí se miran desde las tipologías de la ruralidad clásica en algunas partes del mundo, dejando por fuera otras ruralidades como la étnica. Para responder a la pertinencia o correspondencia de la forma en que se concibe la educación rural, campesina o agropecuaria, se requiere revisar la correspondencia entre lo que se nombra con la realidad, de allí que la educación agropecuaria sí se habla de una educación para la seguridad alimentaria, resulta más adecuado como un modelo pedagógico por construir pensando en un desarrollo inclusivo.

Para caracterizar e identificar las tipologías de educación rural, hay que extrapolar los textos revisados, siguiendo una dinámica histórica de los esfuerzos epistémicos por definirla, de acuerdo con la pretensión de pertinencia entre lo que se declara y lo que realmente sucede. Sobre educación en la ruralidad López-Ramírez (2006) hace el siguiente aporte, cuando señala que entre los años 60 y los años 90 del siglo XX, “Se desarrollaron en el país modelos flexibles destinados a la educación rural, como el Sistema de Aprendizaje Tutorial y la pos-primaria, ambos destinados a atender los ciclos de básica secundaria y media” (p. 149). El país al que alude es a Colombia y ello ofrece una visión sobre cómo el centralismo en el país, etiqueta como nacional a acciones locales de los entes territoriales andinos donde se concentra el poder político y parte del poder económico.

Esta definición ofrece un panorama epistémico de la educación rural en la segunda mitad del siglo XX caracterizada por unas lógicas instruccionales en el manejo del discurso, bajo un esquema autoritario que fluye del docente al estudiante. El otro aspecto que se identifica en el trabajo de Galván (2020) y Alarcón-Ferrari (2020), es el de unas coordenadas pedagógicas sobre cómo hacer y reflexionar la educación y plasmarla en el diseño curricular, de acuerdo con los primeros programas de educación pública de Johan Henrich Pestalozzi, contenidas en el Plan Condorcet. Al comparar las visiones sobre educación rural en Portugal, y en el resto de la Unión Europea, esta “confronta directamente las

realidades sociales, económicas y políticas que presiden a la reestructuración de las relaciones sociales en los campos portugueses, contemporáneamente, presentando, a partir de la educación, una alternativa enunciada en los planes del desarrollo rural” (Amiguiño, 2011, p 31).

Analizando los referentes bibliográficos revisados desde un enfoque epistémico, se puede decir que aquí se halla una visión de la educación rural desde una postura contestaria propia de las pedagogías críticas, caracterizada por la concepción de movimiento social con capacidad organizativa en lo político, social y económico para ser alternativa incluso en términos de calidad educativa al modelo de educación clásico, incluso para generar resultados escolares superiores a los de los establecimientos educativos en Europa, como sucede en los casos de Portugal, España, Suiza, Alemania, Holanda o Francia, donde se dan fenómenos como el de Celestino Freinet, capaz de transformar las concepciones rurales de escuela de lo local a modelo ideal de construir una pedagogía pertinente con impacto global (López-Ramírez, 2006).

En Europa, después de las últimas guerras civiles y mundiales del siglo XX, la escuela rural tiene una función en la estructura económica de la nación: la de formar personas para la producción de alimentos y la seguridad alimentaria. Esto en razón a que se dan entre América Latina y Europa dos realidades socioproductivas: Acá la tenencia productiva del campo se estructura alrededor del gran latifundio de baja productividad; en Europa de acuerdo con los criterios de la seguridad alimentaria y la pequeña y mediana propiedad, que en Suiza se realiza mediante esfuerzos cooperativos, pero en general, en la Europa occidental, la educación rural se plantea con el criterio de formar mano de obra calificada rural, para una producción altamente tecnificada, lo cual destaca en su tesis doctoral Puig-Calvó (2006).

Esta escuela, se basa en relaciones internacionales de integración y alternancia en el dominio administrativo de la escuela rural, con relación a otros centros educativos pares en Europa, Estados Unidos, Canadá y Japón. Esta educación basada en la alternancia y la movilidad tiene una coincidencia con el modelo de educación rural asociativa y de integración familiar de China, Japón y Europa occidental y nórdica, entre sus provincias con función orientada hacia la producción de alimentos y está en que: “la pedagogía de alternancia parece difundirse a partir de que tanto algunas familias como diferentes organizaciones sociales ligadas al ámbito rural, articulando con funcionarios en cargos

públicos, toman nota de este modo particular de organizar la educación rural” (Miano & Heras, 2019, p. 5).

Este tipo de formación escolar que busca enriquecer sus prácticas mediante el intercambio de saberes, busca profundizar la funcionalidad de la escuela dentro de una estructura del mejoramiento continuo que es pragmática, con unas competencias laborales y pedagógicas que logran integrar a las familias, incluso financiando la movilidad de los actores para alcanzar formas novedosas. Esto implica transferencia tecnológica y organizativa eficiente, con base en una estructura de contenidos curriculares que se articulan hacia objetivos teóricos, prácticas y económicos. Esto introduce otro referente: en países y regiones políticas unificadas como Europa, Japón, China y Canadá, los estudiantes aprenden educación financiera, que en Suiza se orienta por esquemas de economía solidaria.

En América Latina por el contrario, la movilidad se da de otra forma: un terrateniente es propietario de fincas, los estudiantes van a una escuela distante por vías terciarias en muy mal Estado, deben caminar 4 o más kilómetros promedio para llegar a clase (Eljach, 2021), y ese mismo terrateniente cuando traslada a los papás del estudiante a otra finca, lo hace cambiar de escuela y casa, sin que medie entre ellos como en el esquema europeo, una acción de planificación que permita garantizar el desarrollo humano del estudiante, creando las condiciones adecuadas para que los traslados garanticen la continuidad pedagógica y las condiciones de bienestar ideales.

En esta revisión de procedimientos y estilos alrededor de la escuela rural, se observa una organización y por lo tanto, un sistema educativo con políticas para garantizar el desarrollo humano que hacen diferentes el funcionamiento y las dinámicas de la escuela rural en Europa con relación a América Latina: aquí, no hay un programa estatal que integre productivamente al estudiante y su familia con la escuela, allá sí los hay (López, 2011): acá es un latifundista el que provoca la migración pedagógica y laboral de la familia en forma arbitraria, allá, el Estado financia a los actores sociales, a una movilización con un sentido pedagógica y con una estructura y funcionalidades integradas a políticas educativas que la sustentan en una legislación garante de derechos.

Haciendo un balance de la educación pertinente, se puede afirmar que la pertinencia o correspondencia de la escuela rural, depende del lugar que ocupa en la estructura de poder y prioridad del Estado Nación con relación a factores concretos del desarrollo económico y social en una dinámica histórica. En ello

difieren América Latina y Europa, presentan rasgos esenciales totalmente opuestos: en Europa, la escuela se estructura de acuerdo con un concepto de la tenencia de la tierra, muy similar al esquema norteamericano del presidente Hamilton en Estados Unidos de Norteamérica. En Europa, Estados Unidos, China y Japón en la era Meiji, se apostó por la mediana y pequeña propiedad rural altamente productiva (Anaya-Campo, 2022).

En América Latina, el sistema educativo se montó de acuerdo con un esquema del gran latifundio de baja productividad para el Estado nación, con unas dinámicas de producción estructuradas alrededor del monocultivo demandado en los mercados internacionales. La fuerza laboral en este esquema de producción, la constituye secularmente un campesino pobre, sin tierras y sin vías de comunicación, con escuela carentes de tecnificación y sin criterios de educación financiera. Céspedes-López (2017 citando fuentes de S&P, 2015), “indica que los países que tienen más desarrollo de la cultura y alfabetización financiera son Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Israel, Holanda, Noruega, Suecia y el Reino Unido” (p. 101). Estos países, se caracterizan por un sistema de educación rural con apoyo tecnológico y vías de acceso en buen estado.

En los países citados en el párrafo anterior, la educación financiera comienza con sensibilizaciones en el segundo ciclo de educación básica. Geográficamente, algunos de estos sistemas educativos se ubican en Norteamérica, como Canadá; otros en Oceanía, como sucede con Australia; e Israel, que está en el Asia occidental mediterránea pero constituye como los demás, un proyecto de colonización de las potencias occidentales del siglo XIX y el siglo XX, principalmente los factores de poder de Inglaterra y Estados Unidos, para apropiarse territorios en otros lugares y alcanzar un estado tapón en un área geopolítica rica en petróleo y gas natural (Cairo, 2011). Hecha esta necesaria digresión, lo importante es destacar que el sistema educativo en estas naciones, se haya planificado desde y hacia una educación para el consumo de bienes y de la productividad.

En Colombia se habla de competencias laborales, pero se queda en un ejercicio libresco sin aplicación pragmática, al carecer de actividades metacognitivas y lúdicas que promuevan el emprendimiento. La educación rural no registra tendencias significativas en competencias laborales, pese a que el modelo oficial de educación rural - Escuela Nueva – dice inspirarse en Celestino Freinet, un pedagogo y ciudadano del campo, experiencia que lleva a la Escuela Normal Superior de Francia, proponiendo un

modelo pedagógico orientado a la metacognición con un componente de educación financiera. La pregunta orientadora es: ¿cómo delinear epistemológicamente la educación rural: hacia una educación por la seguridad alimentaria? El objetivo general fue, delinear epistemológicamente la educación rural como una pedagogía por la seguridad alimentaria

MÉTODOLÓGÍA

Por el fondo de tesis doctoral desde el cual se elabora este artículo como ejercicio parcial de una investigación, la estructura metodológica parte de un modelo epistemológico que aporta las bases de un discurso sistémico capaz de identificar regularidades y procesos sistémicos que explican los hechos desde una teoría. Se tiene en cuenta que, un modelo epistémico, integra a un conjunto de teorías que permiten orientar procesos de conocer, comprender, describir y explicar la realidad de acuerdo con unas premisas filosóficas concretas y diferenciadas (Hurtado, 2021). Se escoge el modelo epistémico fenomenológico, teniendo en cuenta que: “la fenomenología es la interpretación, lo que la convierte en hermenéutica y en una analítica de la existencia en su más radical individuación” (Heidegger, 1997 como fue citado en Rojas-Torres & Mascareño-Torres, 2020, p. 27).

Se busca hacer un ejercicio hermenéutico de las individuaciones de los grupos de actores de una comunidad educativa rural: directivos docentes, docentes, padres de familia y líderes sociales del proceso productivo, con la pretensión de identificar y estructurar modelos de administración educación educativa integral del currículo, como sistema de enseñanza aprendizaje situado que define cómo educar a un conjunto de sujetos, en unos ambientes específicos con unos criterios situados en la ruralidad para la producción de alimentos, con unos contenidos y recursos orientadores de las prácticas de aula, desde un paradigma del conocer, esto es, un foco de conceptos teóricos fundamentales para dar cuenta de los problemas socioeconómicos que inciden en los procesos pedagógicos (Hurtado, 2021).

En este caso, la inequidad, el sentido de pertenencia y la pertinencia en el currículo existente, para revisarlo o transformarlo. Un paradigma es el foco de conceptos teóricos fundamentales desde los cuales abordar problemas y fundamentar posturas de comprensión, interpretación y propuesta de solución desde una postura coherente (Cohen, 2019). En este caso se escoge el paradigma hermenéutico, por cuanto se refiere a la aplicación práctica de la observación y la comprensión de la realidad mediante la

reflexión intersubjetiva profunda de la vivencia(Ortiz-Ocaña, 2015). La hermenéutica permite la comprensión de la experiencia humana, de acuerdo con los registros testimoniales y documentales de la vida de una institución educativa, de las discusiones por medio de los cuales se construye el día a día pedagógico con sus prejuicios y expresiones de la mentalidad de una comunidad como relato denso de un entorno escolar ampliado (Rojas-Torres & Mascareño-Torres, 2020).

Se escoge como método, la Teoría Fundamentada en el esquema de los diseños sistemáticos de Creswell (2008 como fue citado en Hernández -Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). En este sentido se desarrollará el siguiente ciclo de investigación: una fase de exploración del contexto, otra fase de codificación abierta, la fase de codificación axial y la fase de codificación selectiva. Y finalmente, la fase de producción teórica, en la cual se modelan los resultados en una producción pedagógica que se plantea: una dimensión antropológica del conocer y el enseñar, una dimensión axiológica, que indaga sobre el mundo de valores. Otra dimensión teleológica que surge como una hipótesis de trabajo: la construcción de un telos que apunte hacia la seguridad alimentaria.

En cuanto a los métodos, se hace mención la revisión documental, realizado bajo el criterio del análisis crítico del discurso que enfatiza en, “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Teun, 2009, p. 204). En la educación rural, se puede observar cómo las estructuras de poder, y el tipo de relaciones de subordinación de ciertos países del tercer mundo, supedita la obligatoriedad de las leyes, al poder económico y político de los factores de poder de una sociedad. Los datos se proyectan de acuerdo con las técnicas cualitativas de la revisión documental, la observación y la entrevista semiestructurada. Se valida el conocer con un instrumento cuantitativo: la encuesta, base de la contrastación intersubjetivas de las fuentes en una matriz de triangulación de datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En Colombia, la revisión del trabajo de Pineda & Suaza (2017), quienes exploran los programas de formación campesina en educación financiera con enfoque solidario, en zonas de Antioquia, Eje Cafetero, Boyacá y Cundinamarca, concluyen que no se trata de políticas totalizantes en el ente territorial. Se trata de experiencias focalizados y allí hay otra diferencia en cuanto a pertinencia en

educación financiera, al comparar las experiencias aisladas de educación rural en Colombia, en comparación con las realizadas de manera sistémica en la cultura educativa de Europa occidental, Canadá, Israel, Australia, Japón, China y Rusia, en las cuales la seguridad alimentaria es un elemento consustancial de la seguridad nacional, como en Estados Unidos de Norteamérica (Acosta, Ángel, Pérez, Vargas, & Cárdenas, 2020; Galván, 2020).

En el departamento de Córdoba, procesos de educación financiera con énfasis cooperativo se hallaron en referentes literarios como en la obra de Zapata-Olivella (2009) de los años 40, *Tierra Mojada*. Esta mención literaria es ratificada documentalmente en las memorias del proceso educativo traído por los frailes de la comunidad religiosa franciscana en San Bernardo del Viento. La actual Institución Educativa San Francisco de Asís, fue fundado como Colegio cooperativo con un esquema en común con el sistema de educación de alternancia: la integración de los padres de familia como partes de la cooperativa administrativa en el esquema de producción solidaria, articulada a contenidos de educación financiera con énfasis en producción agropecuaria y educación en contabilidad básica, para el año de 1960 (Institución Educativa San Francisco de Asís, 2019).

Aunque el esquema buscaba crear mano de obra técnica para el comercio y los hacendados del municipio, la tradición del minifundio y de la mediana propiedad rural, ayudó a las familias organizadas a conservar la pequeña propiedad cuando se inició un proceso organizativo que ha hecho del municipio líder en organización cooperativa campesina ratificado, hecho ratificado por el Informe de Economía Regional de Salazar-Mejía (2008), para la Revista del Banco de la República. Este tipo de colegios, fueron populares por las políticas agrarias incidentales de los gobiernos de Carlos Lleras Restrepo y Alfonso López Michelsen, pero con una tendencia a la mejora de la inversión en la región Andina y en especial el Eje Cafetero. La Tabla 1, precisa los tipos de educación identificados en la pesquisa.

Tabla 1*Tipologías de educación rural*

Tipos de educación rural	Descripción
Educación rural clásica	Enfoque de educación civilizatorio tomado del Plan Condorcet: presenta enfoques pedagógicos instruccionales y tradicionales, cercanos a las propuestas de Pestalozzi y el conductismo de Hull, Thurman y Muller (Pelosi, 2019). Su propósito fue civilizatorio desde las lógicas de la modernidad capitalista, para la industrialización y el desarrollo productivo.
Escuela de la alternancia	Es un paso superior en la educación rural, basados en la transferencia de conocimientos, la capacitación y la tecnificación. Confluyen en Estados Unidos, el pragmatismo y el populismo de Stuart Hall, Hamilton y en la Unión Soviética, hoy Rusia, la educación marxista que tuvo influencia del populismo de Lavrov, Vygotski y de Makarenko (Albarrán, 2010; Jean, 1993; Rozental & Iudín, 1987). Se caracteriza por la recepción de visitantes que intercambian saberes y conocimientos. Se caracterizan por la participación, la alta tecnificación y la integración de la familia a la escuela (Miano & Heras, 2019).
Escuela Nueva	Retoma los principios de la propuesta de educación popular y pedagogía constructivista con visos del aprendizaje significativo, alrededor de una tecnología como en Radio Sutatenza, sólo que acá es la imprenta. En Colombia las críticas es porque su diseño curricular lo hacen tecnócratas ajenos a la cultura del campesino y no promueve la economía solidaria rural (Alarcón-Ferrari, 2020; Galván, 2020; Bazarro & Bernabe, 2021)
Escuelas rurales étnicas	Se visibilizan como prácticas etnoeducativas con la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993 y los decretos 804 de 1995 y 1122 de 1998. Se caracteriza por su pretensión de pedagogía propia en los territorios con gran protagonismo de la participación comunitaria (Castillo - Guzmán, 2016). Se ha preocupado por producir una pedagogía propia, basada en las filosofías del buen vivir y del Ubuntu (Garcés-Aragón, 2008).
Educación rural para la paz	Surge de los acuerdos de paz y busca darle al campesino un estatus constitucional de sujeto especial de derechos. Con ello se busca garantizar políticas públicas para que el campesino alcance un desarrollo humano y social y se convierta en granjero, con tecnificación y mejoramiento de vías para la conectividad virtual y vialidad (MEN, 2022).

La preferencia por el eje cafetero se debió a la disposición centralista del poder político nacional, hecho favorecido por el Pacto de Chicoral de estos gobiernos con la línea reformista de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC. En la región Caribe no se pudo lograr acuerdos porque el Estado calificó de radical a la línea Sincelejo, en la cual militaron los campesinos del Sinú y el San Jorge. Sin embargo, en el departamento de Córdoba la reforma agraria sirvió para la apertura de programas de formación universitaria de Medicina Veterinaria e Ingeniería Agrícola de la Universidad de Córdoba, con todo y la precariedad en la legalización de predios y apoyos a la inversión de vías de acceso para transportar la producción agrícola, con unos créditos con altas tasas de interés y escasa asistencia técnica para el campesino (Junguito et al., 2022).

La apertura de estas facultades ayudó a formar la primera promoción de profesionales en las clases populares que alcanzaron posiciones burocráticas en los mandos medios del poder político (Salazar-Mejía, 2008). Este tipo de experiencias, tienen antecedentes en la región andina, cuando el actual Estado nación de Colombia tuvo los nombres de, Gran Colombia, Estados Unidos de Colombia, o Provincias Unidas de la Nueva Granada durante el siglo XIX, modelos inspirados en los procesos de educación pública de Francia, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Alemania y Suiza: Antioquia, Caldas y Cundinamarca, del cual se segregaría años más tarde el departamento de Boyacá, emplearon el modelo de educación rural para la pequeña y mediana propiedad (Galván, 2020; Pineda & Suaza, 2017).

Una de estas experiencias se remonta al año de 1874 cuando el Estado de Cundinamarca estableció la primera escuela agraria; este esfuerzo fue seguido por varios Estados regionales, después de la promulgación del decreto 636 de 1878, constituyendo política pública de ese ente territorial. A comienzos del siglo XX hubo discusiones sobre si la enseñanza agrícola debía depender del ministerio de instrucción pública o del ministerio de agricultura, el cual fue creado en 1913 por Rafael Uribe Uribe. Gabriel Ancizar ofreció una salida a este debate en 1916, cuando propuso que las escuelas de agricultura debían producir tres tipos de trabajadores del campo: buenos peones o capataces, buenos administradores o mayordomos y buenos hombres de ciencia o de laboratorio que sirvieran para formar el cuerpo de profesores agrícolas (González, 2001, p.89).

Es de anotar que este tipo de enfoques, refleja la inviabilidad de la educación campesina como instancia para el desarrollo económico, al traer políticas adaptadas de los países de Europa y Norteamérica,

diseñados para la mediana y la pequeña propiedad y no para una economía de latifundios, en la cual los mayordomos y los capataces no eran pequeños propietarios a quienes se proyectaba desarrollar, con base en medidas económicas keynesianas para aumentar la capacidad de consumo y dinamizar el comercio (España-Pulido, 2021). La contradicción con las medidas económicas importadas de la educación rural de Europa y Norteamérica, radicaron en la pretensión de formar una mano de obra especializada sin tocar la estructura de tenencia de la tierra.

En esta visión económica de la economía rural, la escuela para formar buenos capataces, peones y mayordomos no logró generar un desarrollo económico más amplio como el alcanzado por Europa, por los prejuicios sociales y raciales del contexto histórico en que surge hasta bien entrado el siglo XX en América Latina (Martínez-Pizarro, 2011). Brazil y Argentina son ejemplos de este tipo de medidas racializadas, pues son ejemplos de cómo se favoreció una gran migración europea de Italia, Francia y Alemania, imitada en la segunda mitad del siglo XX, en Boyacá, Santander, Atlántico, Magdalena y Cundinamarca. En Venezuela el caso de la Colonia Tobar es emblemático (Castro, Lopera, & Vélez, 2017). Con esta medida los gobiernos conservadores y liberales, buscaron resolver lo que llamaron el déficit racial en la tenencia de la tierra.

El trabajo de Díaz (1954), describe el problema en el Caribe colombiano con una economía semifeudal. Este autor, en su obra *Sinú, pasión y vida del trópico*, describe una sociedad racializada y semifeudal donde los latifundistas compraban a las mujeres y mantuvieron una esclavitud por deudas hasta 1944, mediante el esquema de comisariatos, detonante de las protestas sociales que dio lugar a la masacre de las bananeras a finales de los años 20 en Ciénaga Magdalena. Hay que señalar cómo en ese periodo y hasta 1954 había como condición del derecho consuetudinario para acceder a la educación, criterios de buena presencia, no tener la mácula de sangre, esto es, manos callosas que segrababan a indígenas y afrodescendientes del derecho a la educación, impedimento superado por pertenencia al partido conservador.

Figura 1

Radio sustatzena en imágenes



Fuente: Radio Sutatenza - imágenes en línea por Creative Commons.

Sin embargo, en la revisión de documental sobre educación rural se registran hitos pedagógicos cercanos a la educación clásica para campesinos, que llegan a ser reconocidos por la calidad educativa y creatividad para adaptar medios de comunicación a esquemas de educación a distancia en los años 60 del siglo XX. Una de estas experiencias la constituyó el célebre programa, “Bachillerato por radio”, estructurado alrededor del proceso de Radio Sutatenza (Pérez-Bernal, 2020; Mora, 2019; Anahí, et al.,2018). Sobre este proceso Giraldo (2019) hace la siguiente mención: “con la implementación de las metodologías de las Escuelas radiofónicas, que buscaban la alfabetización de los campesinos a través de la radiodifusión, el periodismo y diferentes formas de comunicación interpersonal y grupal y grupal” (p. 21). El analfabetismo sin superar hasta el día hoy, constituye otra de las taras del sistema educativo nacional frente a la educación rural.

La importancia del proceso Radio Sutatenza, dio lugar a que en la Universidad Pedagógica nacional, se realizara un evento académico “en el año 2005 sobre Educación Rural, en Sutatenza, en el que se destacaron varios trabajos académicos sobre etnoeducación y pedagogías campesinas, y se sentaron las bases para un coloquio permanente latinoamericano sobre educación rural” (López-Ramírez, 2006, p. 153). Este evento, introduce en la revisión de la educación rural, un referente sobre educación rural

clásica, de tipo étnico e intercultural, logrando de esta forma caracterizar las maneras de referir y concebir la educación rural que ha crecido académicamente silvestre, pese a la existencia de una legislación educativa, desconocida por la administración educativa.

Radio Sutatentza, cuyas primeras pruebas empezaron en 1950 como pilotaje educativo a distancia que emplea la radio en forma pionera como vector para hacer una labor pedagógica, que en algunas zonas, en especial la región Andina, combinó la modalidad a distancia, con la creación de nodos rurales en los cuales no sólo se incluían adultos, sino niños que estaban en calidad de población dispersa, los cuales fueron atendidos y graduados, con una calidad educativa que fue evaluada por instituciones universitarias de Chile, Argentina, Brasil y Costa Rica. El evento del 2005 alrededor del Radio Sutatentza, también permitió establecer espacios académicos, para analizar el devenir de otras formas de pedagogía mencionados en la Ley 70 de 1993 y 115 de 1994, relacionadas con el mundo rural.

La educación rural clásica, es el modelo educativo más vigente porque se basa en los aportes de Pestalozzi. Su propósito sigue siendo el de instruir a las personas con un manejo del discurso jerarquizado donde el maestro es el portador del saber y quien lidera la iniciativa con un propósito que la comunidad concibe como proyecto civilizador para personas que viven aún en la era de la ruralidad decimonónica. Es unidireccional porque se basa en la instrucción, en eso se parece al conductismo. La planeación de las prácticas de aula, se caracteriza por fijar los propósitos en la motivación, la atención, la concentración y la transmisión de conocimientos (Jean, 1993). Su propósito fue civilizatorio desde las lógicas de la modernidad capitalista. En la Tabla 2, se sintetizan los elementos a tener en cuenta en materia de educación rural.

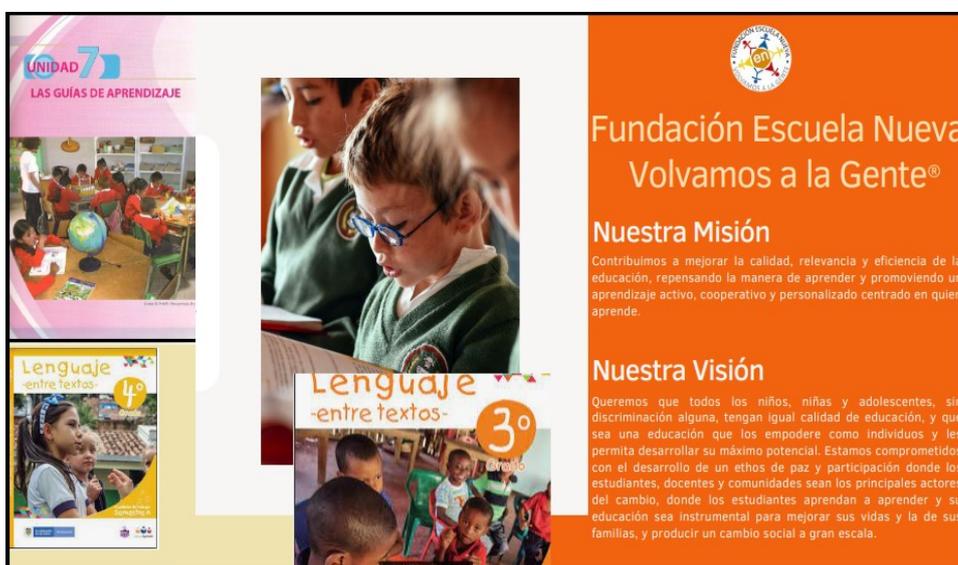
Tabla 2*Criterios que debieran ser tenidos en cuenta para el perfil del docente rural*

Aspectos/atribuciones	Criterios y perfiles
Gestión de cargos para docentes	Pertenencia al territorio y a la cultura campesina como un conjunto de prácticas que pueden ser diferenciadas. Este tipo de diferenciación viene de dos fuentes vigentes: la condición étnica de la comunidad rural. En la actualidad la nueva ley para la paz total, gestiona un estatus del campesino como un sujeto legal (Álvarez, Campo, & Hoyos, 2016). Este aspecto retoma la esencia histórica de educación para la gestión del campo, de corte agropecuario (Silva-Zamora, 2021).
Identidad cultural campesina	Territorialidad certificada mediante organizaciones de base y trayectoria en el contexto. La territorialidad se constituye en el eje de la construcción curricular, puedes se quiere subsanar los problemas de pertinencia crónicos señalados por Silva-Zamora (2021), haciendo una crítica del documento del MEN (2022) y Millán-Torres & Montoya-Jiménez, (2019). La identidad busca generar sentido de pertenencia, para el desarrollo con emprendimiento con identidad (Amiguiño, 2011).
Perfil del docente rural	De acuerdo con el criterio anterior, se quiere docentes que sepan del campo, contextualizar sus prácticas pedagógicas y desarrollar un currículo de acuerdo con las necesidades del campo, un currículo que otorgue los saberes como instrumentos para transformar la comunidad generando una propuesta de desarrollo comunitario (Pineda & Suaza, 2017). El perfil del docente en comunidades que han logrado conservar una lengua ancestral, se exige que el docente hable la lengua y comparta la cultura. El artículo 11 del del decreto 804 de 1995 (Congreso de la República de Colombia, 1994)
Establecimiento de la planta docente	Resumiendo lo anterior: docentes con sentido de pertenencia por el territorio, ubicados en el territorio, que tengan prácticas rurales demostrables. Estas prácticas rurales implican una resignificación de los PRAE o proyectos ambientales escolares. La importancia de un desarrollo propio, busca salvaguardar la capacidad de un desarrollo propio, que sea sostenible y se sustente en la protección de la biodiversidad. (Araujo, y otros, 2021; Mayoral Arqué, et al., 2018; Castillo - Guzmán, 2016)
Gestión de cargos para docentes	Pertenencia al territorio y a la cultura campesina como un conjunto de prácticas que pueden ser diferenciadas. Este tipo de diferenciación viene de dos fuentes vigentes: la condición étnica de la comunidad rural. En la actualidad la nueva ley para la paz total, gestiona un estatus del campesino como un sujeto legal (Álvarez, Campo, & Hoyos, 2016). Este aspecto retoma la esencia histórica de educación para la gestión del campo, de corte agropecuario (Silva-Zamora, 2021).
Identidad cultural campesina	Territorialidad certificada mediante organizaciones de base y trayectoria en el contexto. La territorialidad se constituye en el eje de la construcción curricular, puedes se quiere subsanar los problemas de pertinencia crónicos señalados por Silva-Zamora (2021), haciendo una crítica del documento del MEN (2022) y Millán-Torres & Montoya-Jiménez, (2019). La identidad busca generar sentido de pertenencia, para el desarrollo con emprendimiento con identidad (Amiguiño, 2011).

Tanto al proceso de Escuela Nueva como al Programa Todos a Aprender – PTA- que es también iniciativa del MEN, es que en ambos, el proyecto de imagen ideal de persona que promueven en las gráficas y dibujos de portadas y contenidos, es de tipo urbano y blanco mestizo. Parece como si en Colombia no hubiera una diversidad étnica y cultural humana, reconocida en el artículo 7º de la carta magna. La Figura 2 es una muestra de una tendencia cuantificable: de cada diez figuras fotografías o dibujos, el ideal de persona que se promueve es el blanco mestizo; y el ideal social es eminentemente urbanocéntrico (Urrea-Quintero & Figueredo de Sá, 2018) (Sepúlveda & Gallardo, 2011).

Figura 2

Escuela Nueva proyecto campesino con imagen urbana



Fuente: Google imágenes/ MEN (2022): creative commons

La Escuela Nueva, se logró establecer en todo Europa y llega a Colombia en los años 70 de manera oficial, aunque hay evidencias de prácticas inspiradas en la obra de Celestino Freinet en el Sinú en los años 50, en el municipio de San Bernardo del Viento donde se implementa un proceso educativo de enfoque cooperativo, con un currículo direccionado a la producción agrícola desde la pequeña propiedad agrícola organizada en cooperativas de productores agrícolas y pecuarios. La actual etapa de Escuela Nueva con el esquema multigrado en Colombia, es criticada por la falta de pertinencia tanto en el diseño, como en el proyecto de imagen. En los colegios focalizados como de Escuela Nueva, el enfoque solidario económico no registra procesos notables, se ha convertido en un esquema academicista.

CONCLUSIONES

La primera conclusión que surge de los resultados parciales de esta tesis doctoral, es que todos los trabajos que se han referido al tema de la educación rural, campesina o raízal, han tenido su antecedente más remoto en los primeros programas públicos de educación masiva. En este sentido, los países desarrollados han logrado construir una educación rural donde el significante y el significado han partido de una arquitectura social, política y económica, surgida del marco de la revolución francesa, que luego se irradió a la toda Europa occidental y el mundo, bajo los principios legalidad, igualdad y fraternidad. La investigación sobre educación rural en contexto, se encamina a un rediseño pedagógico y curricular situado de manera que epistémicamente se constituya en una formación para la seguridad alimentaria basada en una metacognición para la producción de alimentos.

El principio de igualdad explica, porque la educación rural a nivel mundial, estaba pensada más en el lugar geográfico, que en los contenidos del mensaje educativo. Y en este sentido, se debió aplicar el principio de equidad. Resulta evidente que el principio de igualdad no es suficiente para convertir la educación rural en una cultura científica del esfuerzo, porque el desarrollo rural y el desarrollo urbano, no reciben la misma atención de las políticas públicas: el desarrollo urbano se piensa desde las lógicas de la industria y el comercio, con fuerte ligazón a una maraña burocrática. El desarrollo de la educación campesina debe ser práctico y pragmático, enfocado a la seguridad alimentaria, a la producción de alimentos. En Estado Unidos, la seguridad alimentaria es parte básica de la seguridad nacional, que surge como en toda Europa de la producción agrícola altamente calificada surgida de unas políticas públicas fuertes para la educación rural.

Los programas de educación en América Latina, permitieron identificar tres tipologías de educación rural: el primero, relacionados con el foco de la formación y el proyecto de imagen, esto es, en las ilustraciones y los discursos de tipo supremacista blanco mestizo. Este se llama educación rural y fue pensado para el campo desde la ciudad. El segundo tipo de educación rural, es la modalidad de alternancia que lleva el caso a una instancia más alta, en materia de propiedad. Esto se puede considerar como una forma contemporánea de educación rural altamente tecnificada, con integración del núcleo

familiar. Es una tipología educativa que admite el error. La tercera modalidad: la escuela nueva, que es realmente una modalidad urbanizada para los habitantes del campo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N. C., Pérez, T., Vargas, A., & Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Bogotá: La Salle ediciones.
- Alarcón-Ferrari, C. (2020). Crisis socioecológicas y educación popular ambiental en el mundo rural: la relevancia de Paulo Freire para los estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible. *Revisde Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 18, N° 24, julio diciembre, 149-171.
- Álvarez, J., Campo, S. H., & Hoyos, R. (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 48, núm. 88, 2016 Universidad Santo Tomás, 105, 127.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15 (2), 25-37.
- Anahí, G., Salazar, M., & Cabaluz, F. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Anaya-Campo, A. (2022). Contribuciones de la distribución de la tierra al desarrollo de los países. Una revisión de la literatura. *Cuadernos de economía No. 41 (86)*, 213-241.
- Arias, W. (2018). *Así se roban la tierra en Colombia*. Bogotá: Impresol ediciones.
- Arias-Gaviria, J. (21 de 06 de 2017). *El campesino y la educación rural*. Obtenido de Central de sociología: <https://www.centralesociologia.cl/index.php/racs/article/view/81/129>
- Arias-Monge, M., & Navarro-Camacho, M. (2017). Epistemología, ciencia y educación científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17 (3), 1-20.
- Ávila- Sánchez, H. -C. (2015). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

- Barceló-Aspeitia, A. (2020). *Introducción a la ontología*. Barcelona: Bellaterra.
- Blanco, L., Sánchez, X., & Saavedra, A. (2016). Caracterización epistemológica y praxiológica de la actividad científica y la innovación en la escuela. *Didascalía, volumen VII (2)*, 1,14.
- Cairo, H. (2011). La Geopolítica como «ciencia del Estado»: el mundo del general Haushofer”. . *Geopolítica(s): Revista de estudios sobre espacio y poder, vol. 3, núm. 2*, 337-345.
- Castro, P. A., Lopera, J., & Vélez, A. (2017). *Wanderjahere. Años de viaje en el Trópico. Colección del viajero Juan Kalb*. Medellín: EAFIT.
- Cázares, L. G. (2018). *Retos y oportunidades en la incorporación de prácticas de educación ambiental en dos escuelas primarias de Tecate Baja California*. Tijuana: CICESE-El Colegio de la Frontera Norte.
- Céspedes-López, J. B. (2017). Análisis de la necesidad de la educación financiera en la formación colegial. *Pensamiento Crítico. Vol. 22 (2)* , 97-126.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires:: Teseo-Clacso.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Colombia: Imprenta Nacional.
- Congreso República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Díaz, A. (1954). *Sinú, vida y pasión del Trópico*. Montería: La iguana, segunda edición.
- Eljach, M. (2021). Capítulo 3. La educación en contexto de la crisis humanitaria. En SIEDPCO, *Nuevas humanidades y futuros de la educación. Experiencias Investigativas desde el Bajo Sinú* (págs. 30-35). Lorica: INFOTEP.
- España-Pulido, J. M. (2021). *La educación rural en los trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2012 – 2020. Revisión documental*. 2021: UPN-Maestría en Educación.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1 (2)*, 48-69.
- Hernández-Rojas, A. (2017). *Pertinencia social de la investigación*. Los Teques: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

- Hurtado, J. (16 de Octubre de 2021). *Los modelos epistémicos y la halopraxis*. Obtenido de Webinar Metodología de la investigación UMECIT: <https://drive.google.com/file/d/1wEPrhad8GLDT007HwRcAe9gd8J9beWzq/view>
- Institución Educativa San Francisco de Asís. (2019). *PEI Institución Educativa San Francisco de Asís- INESAFRA*. San Bernardo del Viento: Fondo de impresiones INESAFRA.
- Jean, H. (1993). *Filosofía de la educación. Teoría y praxis*. . Barranquilla: Colombia : Gráficas Roussil .
- Junguito, R., Caballero, C., Perfetti, J., López, E., & Leibovich, J. (2022). *Episodios de la historia de la agricultura en Colombia*. Bogotá: Banco de la República-Fedesarrollo.
- López, E. (2011). Estudio sobre educación infantil en la Unión Europea. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, No. 14* , 1-6.
- López-Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional . *Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre*, 138-159.
- Martínez-Pizarro, J. (2011). *Migración Internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques*. Santiago de Chile: CEPAL.
- MEN. (2022). *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional-MEN.
- Miano, A., & Heras, A. I. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de los actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos, 80 (287)*, 1-20.
- Mora Guerrero, G., Constanzo-Belmar, J., Arias-Ortega, K., & Millahual-Ampuero, A. (2022). Educación preescolar en contexto rural: una revisión documental de las políticas públicas en Chile . *Revista Educación, vol. 46, núm. 2*, 1-15.
- Pelosi, A. J. (2019). Personality and fatal diseases: Revisiting a scientific scandal . *Journal of Health Psychology, 24 (4)*, 421–439.
- Pineda, M. C., & Suaza, D. E. (2017). *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio*. Medellín: Universidad de Antioquia- Maestría en educación.

- Prieto, D. (2020). *México, grandeza y diversidad. La disputa del poder y las instituciones de la revolución mexicana*. México DF.: Gobierno de México-INAH.
- Puig-Calvó, T. (2006). *Los Centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Barcelona: Universidad de Catalunya- Tesis doctoral.
- Rodríguez-Arias, R. E. (2018). El estructuralismo como modelo epistémico que busca explicar la realidad social . *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. 24 (2), 147-156.
- Rojas-Torres, E., & Mascareño-Torres, O. (2020). Entre la esencia y la existencia en las investigaciones fenomenológicas y hermenéuticas. Capítulo 1. En F. González, F. Ávila, M. Piñero, & A. -E. Castellón, *Fenomenología de la educación. Aportaciones teóricas y experiencias investigativas* (págs. 16-34). Barquisimeto: UPEL.
- Rozental, R., & Iudín, P. (1987). *Diccionario de Filosofía*. Bogotá: Colombia: Ediciones Nacionales.
- Salazar-Mejía, I. (2008). Lugar encantado de las aguas. Aspectos económicos de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional No. 102-Banco de la República*, 1-39.
- Sepúlveda, M. d., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15 (2), 141-153.
- Silva-Zamora, J. L. (2021). *Educación para campesinos imaginados: re-pensar la educación rural en Colombia* . Bogotá: Universidad Externado de Colombia- Maestría en Educación.