

Kandinsky



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIONES, PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS

EDUCACIÓN CIBERCULTURA Y NUEVAS NORMALIDADES

VIRTUAL JUN / 22-24
2022
FASE I

OCT / 12-14
2022
FASE II

PRESENCIAL

LA EDUCACIÓN RURAL Y EL MAESTRO RURAL EN COLOMBIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA SU ABORDAJE

Autor:

León Rodríguez, Ana María

Estudiante de V semestre del Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, línea: Representaciones sociales y educación. Tesis doctoral titulada: "Representaciones sociales sobre el maestro rural en Colombia: sujetos, contextos y prácticas sociales". Miembro del Grupo de Investigación Formación de Educadores. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Correo electrónico: amleonr@correo.udistrital.edu.co

Eje temático: Uso y apropiaciones de las TIC en la educación, en contextos rurales

Resumen: La sociedad se ha transformado aceleradamente y estos cambios han podido evidenciarse en cada una de las esferas que la conforman, siendo muy notables dichas transformaciones en el campo educativo. Diferentes estudios han demostrado el interés en torno a temas y problemas como la educación rural, pues el surgimiento de diversas políticas al respecto y el diálogo en torno a la ruralidad y las nuevas ruralidades, ha permitido que se generen cada vez más investigaciones en las que se busque no solamente reconocer las características de la educación en escenarios rurales, sino comprender de qué manera la dinámica de estos espacios, la política, las prácticas sociales, y otros aspectos,



permean en la realidad de las escuelas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, el presente escrito se centra en el abordaje teórico de dos categorías: educación rural y maestro rural, como dos de los ejes fundamentales de la investigación doctoral denominada “Representaciones sociales sobre el maestro rural en Colombia: sujetos, contextos y prácticas sociales”, la cual tiene como objetivo develar y analizar las representaciones sociales sobre el maestro rural que configuran estudiantes y maestros de tres escuelas rurales del municipio de Convención, Norte de Santander. El estudio se realiza partiendo de los principios del paradigma interpretativo, el método de investigación cualitativo y el enfoque procesual, desde las orientaciones teóricas y metodológicas de la Teoría de las Representaciones Sociales.

Palabras clave: Ruralidad, educación rural, maestro rural, escuela rural y práctica pedagógica¹.

Introducción

Los territorios rurales han sufrido durante décadas la desigualdad y la falta de acceso a diferentes recursos y alternativas que permiten el progreso y el desarrollo económico y social, sin embargo, el surgimiento de diferentes políticas públicas y la investigación, han focalizado la atención en las zonas rurales, sus habitantes, sus prácticas y dinámicas sociales, reconociéndolas como parte fundamental de la sociedad y de los importantes avances que tienen lugar, incluso, en las zonas urbanas.

Fernández, Fernández y Soloaga (2019) señalan la transformación que se ha dado en las sociedades rurales en América Latina por diversos factores: los

¹Tesaurus UNESCO



cambios en los patrones de urbanización, las diferentes interacciones que tienen lugar entre lo rural y lo urbano, la diversificación de los mercados laborales y la relevancia del empleo rural no-agrícola, entre otras, las cuales inciden de manera directa en la forma en que la población construye su proyecto de vida y aporta al progreso de los territorios. Esta transformación permite que hoy se haga referencia a lo rural desde otras perspectivas y se busque romper con la dicotomía que existe como lo rural opuesto a lo urbano, así como el atraso que presupone lo rural, en contraposición con lo avanzado que caracteriza lo urbano.

Son precisamente los vínculos entre lo rural y lo urbano los que sostienen las grandes transformaciones que se han dado en las zonas rurales, las cuales favorecen el crecimiento y desarrollo de las regiones y aportan a la construcción de una perspectiva diferente de lo que implica la ruralidad, una perspectiva, en palabras de Serna y Patiño (2018) positiva en la que se resaltan “aspectos como las costumbres y tradiciones de los pobladores, la sana relación con el medio ambiente, la dedicación al trabajo y la familia” (p. 190). Es desde dicha perspectiva que los autores hacen referencia a una “Nueva ruralidad” que se ha consolidado principalmente a finales de los años noventa y que posiciona las comunidades rurales, su identidad, sus prácticas, como fundamentales en la construcción de nuevas maneras de concebir y actuar sobre la realidad.

A partir de esta nueva comprensión de la ruralidad se enmarca la educación en las zonas rurales, la cual se caracteriza por importantes cambios que se han dado en el campo educativo en general en las últimas décadas debido, principalmente, al surgimiento de políticas y al interés por la educación en las zonas rurales al reconocer las brechas que existen en relación con las zonas urbanas y que afectan la calidad de la educación y los procesos de formación que se desarrollan con los estudiantes. Una de las mayores desventajas que refleja esa brecha se encuentra en el alto nivel de pobreza que persiste en los territorios rurales, tal como afirman Serna y Patiño (2018), quienes señalan que más del 70% de los pobres del mundo habitan en la ruralidad, generando altos índices de



analfabetismo y desigualdades frente a la educación que se imparte en las ciudades.

Ante este panorama, una de las grandes falencias que se evidencian en torno a la educación rural se centra en el poco reconocimiento de las características de los territorios, tal como sostienen Galván (2020) y Gajardo (2014), lo que hace que se generen prácticas pedagógicas descontextualizadas. Lo anterior, sumado a otras problemáticas que son señaladas por autores como Arias (2017), tales como el problema de acceso a las instituciones educativas, la permanencia debido a la falta de seguridad o dificultades económicas, la ausencia de recursos, los problemas de infraestructura, lo que se suma a la poca inversión en las escuelas rurales y la falta de acceso a servicios básicos como el agua.

En relación con la escuela rural, para el caso de Colombia, Rivera (2015) señala que en las últimas décadas ha tenido una transformación importante en la cual se ha visto sometida a dos grandes tensiones: la primera, orientada hacia la descontextualización de la escuela rural, sometida a una moderna y urbana, que se inserta a su vez en la geografía rural y, la segunda, centrada en la contribución de la escuela en el empoderamiento de las comunidades y en la gestión y desarrollo de proyectos que tienen una incidencia directa en las poblaciones. En relación con la primera tensión, la denominada "racionalidad moderna" ha llegado a tener una gran relevancia en el mundo actual, a partir de una mirada "omnicomprensiva de la realidad", lo que ha penetrado en el entorno rural, ignorando la particularidad de las comunidades, desconociendo la cultura rural y subvalorando su cosmovisión, lo que afecta directamente las prácticas de enseñanza que tienen lugar en los entornos rurales.

Frente a la segunda tensión, la cual ha sido claramente identificada en otros estudios como el desarrollado por Vera, Vera y Gil (2016), se evidencia que se identifica el papel de la escuela desde una perspectiva comunitaria, como una posibilidad de articulación y trabajo conjunto entre los intereses de la vida de la



población rural y el desarrollo comunitario, también se reconoce al maestro como líder social y actor fundamental en la formación de los niños, niñas y jóvenes.

Este interés en el maestro rural ha motivado diferentes ejercicios investigativos en torno a sus condiciones de trabajo en las escuelas, las características de su formación inicial y las alternativas de cualificación, así como la incidencia de su práctica pedagógica en los contextos rurales. En el marco de este interés y a partir de la experiencia en escenarios de formación de maestros en entornos rurales en el país, se plantea la investigación titulada "Representaciones sociales del maestro rural en Colombia: sujetos, contextos y prácticas sociales", la cual tiene como objetivo general develar y analizar las representaciones sociales sobre el maestro rural que configuran estudiantes y maestros de tres escuelas rurales del municipio de Convención, Norte de Santander.

La investigación se plantea a partir de las orientaciones y perspectivas del paradigma interpretativo, bajo un método cualitativo y un enfoque procesual (Teoría de las Representaciones Sociales), desde donde se llevó a cabo un ejercicio de revisión y análisis teórico empleando la técnica de fichaje, la cual permite recopilar y analizar información de diferentes fuentes a través de la definición de unas categorías previas y de criterios específicos para direccionar dicho análisis (Escudero y Cortez, 2018).

A partir de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo presentar diferentes perspectivas teóricas abordadas en la investigación en relación con dos componentes fundamentales: la educación rural y el maestro rural en Colombia. El texto se estructura en cuatro apartados: en el primero, se retoman las reflexiones de varios autores en torno a la nueva ruralidad y la educación rural; en el segundo, se centra la atención en el maestro rural, retomando elementos frente a su historicidad en Colombia y la práctica pedagógica en escenarios rurales; en el tercero se retoma la Teoría de las Representaciones Rurales (TRS) en el análisis de los contextos rurales y, finalmente, un cuarto



apartado en el que se plantean algunas conclusiones iniciales frente al abordaje teórico y su importancia en el ejercicio investigativo en curso.

Nueva ruralidad y educación rural

Hablar de ruralidad, de lo rural, necesariamente implica traer a colación la histórica dicotomía que ha marcado la oposición entre lo rural y lo urbano, entre el campo y la ciudad, entre lo cercano y lo lejano, entre otras características que definen lo *no urbano*. Mora (2021) presenta las consecuencias de contemplar la ruralidad solamente enmarcada en el territorio con características geográficas particulares en las que no se encuentran elementos propios de lo urbano, pues realmente forman parte de la ruralidad las costumbres, tradiciones y las dinámicas cotidianas, lo que varios autores han señalado cómo la “Cultura rural” (Corvalán, 2006), concibiendo así la ruralidad desde una perspectiva “multidimensional” que abarca diferentes elementos como “los servicios sociales, los espacios naturales, la infraestructura física y social, y la producción primaria, junto con el desarrollo de una amplia gama de actividades económicas (...)” (Mora, 2021, p. 12).

Esta perspectiva de ruralidad, indudablemente, ha permitido la emergencia de diferentes conceptos relacionados con la manera con que se percibe el territorio y las dinámicas rurales, tales como “Nueva ruralidad” (Ruíz y Delgado, 2008), el cual, según Mora (2021), surge en las primeras décadas del siglo XXI, a raíz de la sociología rural latinoamericana de mediados de 1990, y hace referencia a la “pluriactividad y multifuncionalidad de los territorios rurales, resultado del incremento de las actividades no agrícolas desarrolladas por la población rural, y relacionadas, por ejemplo, con la artesanía, el turismo rural y la agricultura a tiempo parcial” (p. 13). Esta perspectiva de ruralidad, según el autor, permite comprenderla tomando en cuenta tres premisas clave: la primera, lo rural y lo agrícola no son sinónimos; la segunda, una parte importante de los ingresos que se obtienen en las zonas rurales corresponden a actividades diferentes a la



agricultura; y la tercera, no existe una relación entre los trabajos no agrícolas y las actividades agrícolas.

Lo anterior se suma a las profundas transformaciones de la realidad en las zonas rurales en las últimas décadas, en el caso de Colombia, de manera particular, por las actividades producto del conflicto armado, el narcotráfico, los cultivos ilícitos, las acciones por el control de los territorios, entre otras, que inciden directamente en la dinámica y la cotidianidad de las poblaciones rurales y genera, entre otras problemáticas, un número importante de población desplazada, así como de pobreza, desigualdad y acceso a los recursos básicos para la supervivencia.

Esta nueva perspectiva de ruralidad, sumado a las transformaciones descritas anteriormente, impactan de manera importante la educación rural en la mayoría de países de Latinoamérica y en Colombia, siendo reiterativos los llamados de atención de las comunidades que reclaman por una educación de calidad, como derecho fundamental que garantiza, además, la equidad y el progreso en sectores caracterizados históricamente por la pobreza y la desigualdad. Gajardo (2014), señala que una de las grandes problemáticas que existen en la educación rural en América Latina se sitúa en que “la distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo incide fuertemente en el fracaso escolar” (p. 17). Lo anterior, en la misma vía en que plantea Corvalán (2006) en relación con la cultura rural, permite evidenciar que una de las mayores problemáticas se traduce en la falta de reconocimiento de las características de la población y el contexto, lo que genera no solo falta de pertinencia, sino ausentismo y deserción, aumentando así la brecha de pobreza y desigualdad que existe en el sector rural.

Un estudio más reciente realizado por Galván (2020) sobre educación rural en México, Perú y Colombia, define tres problemáticas principales asociadas a la educación rural en la actualidad, la primera se sitúa desde la mirada urbano-céntrica, en la cual predominan modelos pedagógicos planteados para entornos urbanos, restando relevancia y especificidad a la educación para entornos rurales.



La segunda, hace referencia a la centralidad de la educación indígena y su importancia en el campo investigativo, lo cual ha invisibilizado la escuela rural no indígena y, la tercera, el desarrollo de estudios historiográficos sobre educación rural que han desviado la mirada en torno a la problemática de ésta en la actualidad y los esfuerzos por posicionar el sentido de la escuela en los territorios rurales y también urbanos.

La autora señala que una de las grandes fallas en torno a la educación rural es la falta de reconocimiento de las características particulares de las zonas rurales y de la importancia de brindar una educación que responda a los intereses, saberes y prácticas de su población, así como el desconocimiento del componente cultural fundamental para la identidad y prácticas cotidianas de la comunidad. En México, por ejemplo, se encuentra en marcha una política de concentración de niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales dispersas en centros escolares urbanos, lo que genera un desarraigo de sus lugares de origen y, en algunos casos, la separación sus familias y el cierre de las escuelas comunitarias multigrado y unitarias. Lo anterior responde a la política de la denominada "consolidación de servicios educativos" desde una perspectiva mercantil que niega el derecho de una educación, obligando a las comunidades a un "despojo cultural" ante el cierre de "su" escuela (Galván, 2020).

Por otro lado, en Perú la educación para la población rural ha ido posicionándose lentamente en la agenda nacional y ha traído consigo grandes desafíos, sin evidenciarse estrategias concretas que respondan a las características del contexto rural, posicionando al país como uno de los más desiguales de la región, con una gran brecha entre la educación rural y la urbana. Diferentes investigaciones realizadas en el sector educativo, pero específicamente en la educación rural y en la importancia de la interculturalidad, vinculan experiencias educativas desde las cuales se reconoce la importancia de los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar y, otras se centran en la escolaridad de la niñez y la juventud indígena que habitan comunidades andinas y amazónicas.



En el caso de Colombia, la autora señala que la educación rural se ha caracterizado en las últimas décadas por la implementación de Modelos de Educación Flexible (MEF) como una estrategia para mejorar la educación, disminuir los altos índices de deserción y lograr un mayor reconocimiento de las características de las comunidades. Uno de los programas desarrollados en el marco de los MEF, es el de “Escuela Nueva”, el cual se ajusta a las condiciones de las escuelas rurales en el país: multigrado y unidocente, así como las características de las poblaciones, el posicionamiento y reflexión frente a la práctica pedagógica.

El maestro rural: historicidad y práctica pedagógica

Centrar la atención en la educación rural, indudablemente remite a ejercicios de reflexión y análisis frente al maestro rural, al ser quien desarrolla apuestas educativas en escenarios rurales y establece un vínculo directo con la comunidad, por lo que se ha convertido en un tema de investigación y teorización, específicamente en relación con su formación, sus condiciones de trabajo y su práctica pedagógica. Enfocarse en el maestro rural en diferentes países de Latinoamérica y Colombia, implica analizar su papel en la educación, no solamente por los procesos de enseñanza y aprendizaje que lidera, sino por su incidencia en la construcción misma de la escuela rural (Pacheco, 2013), la relación que establece con la población (Soto, 2012) y su rol como “agentes en procesos de posconflicto” (Velásquez y Tangarife, 2018).

En Colombia existen varios estudios sobre maestro rural, los cuales abordan su historicidad y su práctica pedagógica desde tres componentes fundamentales: su formación inicial, su papel en contextos de conflicto armado y la configuración de su historia de vida. En torno a su formación inicial, la cual es considerada como la preparación previa en la que se busca el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para desempeñar la labor docente, diferentes autores



coinciden en afirmar que ésta es ampliamente cuestionada pues los programas de formación de maestros se caracterizan, en la mayoría de los casos, por su alto contenido teórico y su falta de profundidad en los componentes pedagógico y didáctico requeridos para el trabajo de acuerdo con las características de los entornos educativos rurales.

Bajo este interés y desarrollando desde una perspectiva historiográfica, Triana (2012) analiza la formación de los maestros rurales de 1946 a 1994, enfatizando en que dicha formación en este período de tiempo (partiendo del reconocimiento de la incidencia de la violencia y el conflicto armado desde mediados del siglo XX) se encontraba supeditada a los procesos de modernización y no se determinó a partir de los contextos y la identificación de las características de los escenarios rurales, también se encontraba regida por tendencias mundiales con una estructura ideológica particular, alejada de la realidad del país y de la época. Otro estudio que resalta al maestro rural desde esta perspectiva es el desarrollado por Soto (2012), en el cual se analiza la violencia política tomando como base la historia de vida de una maestra rural. Una de las conclusiones más importantes que resalta esta investigación, es la necesidad de re-pensar las diferentes políticas para población desplazada en el país y la educación rural como elemento fundamental para lograr el desarrollo y progreso de las comunidades.

Por otro lado, en relación con la práctica pedagógica del maestro rural y en la misma línea que lo ha trabajado Soto (2012) y Buitrago et al. (2018), retomar el componente historiográfico como elemento clave, las narrativas, las experiencias de vida y la autobiografía, ha permitido analizar las características de una práctica que, en la mayoría de los casos, trasciende el escenario escolar, para posicionarse en la comunidad y en el trabajo con otros actores diferentes a los estudiantes. Lo anterior permite comprender la práctica pedagógica del maestro rural desde una perspectiva amplia y abarcadora, tal como lo plantea el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, quienes definen al maestro como un "intelectual" en la medida en que construye un saber mediado por su experiencia, su reflexión y su



discurso, este saber es el saber pedagógico. En esta misma línea, Arias (2017) trabaja la historia de vida del maestro rural y producto de dicho trabajo, ha podido llegar a considerarlo como un actor social fundamental en la dinámica de la sociedad, ya que se construye cotidianamente en función de la vida en los escenarios rurales, conectando lo pedagógico con la relación que establece con los estudiantes, con las creencias y las prácticas que configura la población.

Otros autores como Brumat y Baca (2015) resaltan la labor del maestro rural fuera del aula de clase, pues dadas las características de las escuelas rurales, los maestros son los encargados de la gestión y el cuidado de los espacios y los recursos de las instituciones, esto hace que se generen vínculos con la comunidad y que se construya una representación de su labor y de su ser como sujetos sociales en los diferentes escenarios en los que interactúan. Adicionalmente, dicha representación se configura de manera particular en las escuelas multigrado, pues el maestro debe generar procesos de enseñanza que responden a las características de una gran diversidad de sujetos, tal como señala Molina (2019), estos contextos educativos demandan competencias no solo profesionales sino personales que se desarrollan no necesariamente en la formación inicial, sino sobre todo en la experiencia del día a día con los estudiantes y sus familias.

Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en el análisis de los contextos educativos rurales

La Teoría de las Representaciones Sociales se consolida hacia finales de los años 60 con el trabajo realizado por Moscovici en torno a las representaciones sociales del psicoanálisis en la sociedad francesa, quien las define como "sistemas cognitivos que tienen lógica y un lenguaje propio y que no son simples 'opiniones sobre' o 'imágenes de' o 'actitudes hacia', sino 'teorías' sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación" (García, 1990, p. 17). Esta perspectiva trabajada por Moscovici se convirtió en el punto de partida para investigadores



que han abordado las representaciones sociales desde diferentes campos, con un fuerte énfasis en la comprensión y análisis de la realidad social.

Tal como señala Jodelet (1986), las representaciones sociales permiten una lectura del mundo desde lo psicológico y lo social y se relacionan con la manera en que los sujetos aprehenden los diferentes fenómenos de la vida cotidiana, aportando en la construcción del conocimiento del sentido común, el cual se configura a partir de las experiencias y saberes construidos en la interacción con el mundo, con los sujetos en diferentes contextos. En esta misma línea, Villarroel (2007) considera que las representaciones sociales aportan en la comprensión de una relación particular entre el individuo y la sociedad, pues hacen referencia a fenómenos que se construyen de manera colectiva.

Desde esta perspectiva de las representaciones sociales y reconociendo su importancia en la comprensión de la sociedad y de las prácticas sociales que configuran los sujetos, varios autores se han interesado por centrar su estudio en el contexto educativo, pues se reconoce la complejidad que caracteriza estos escenarios y la diversidad de actores que convergen cotidianamente y que construyen relaciones sociales de todo tipo. En este sentido, Jodelet (2011) señala el aporte de las representaciones sociales en el análisis del campo educativo, pues parte del reconocimiento de la dimensión amplia de la educación y de la incidencia de los escenarios escolares en las prácticas sociales y culturales, ya que, como señalan varios autores, la escuela, en el caso particular de la presente investigación, la escuela rural, tiene un carácter universal debido a su presencia en cada comunidad y la relación que establecen los sujetos con ésta en una etapa determinada de su vida (Leal, 2005), llegando a formar parte de su historia y de su proyecto personal y colectivo, tal como resalta Amiguiño (2011), la escuela rural “continúa dando muestras de la riqueza y del potencial de las experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aún cuando su dimensión es cada vez más reducida” (p. 25)



Desde esta perspectiva, la dinámica cotidiana que gira en torno a la vida escolar, juega un papel fundamental en la experiencia del sujeto y en los diferentes saberes que construye individual y colectivamente, de ahí la importancia de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), pues permite comprender dos aspectos fundamentales: el primero, la importancia de la cotidianidad, del lenguaje y la experiencia en el contexto escolar en la configuración de las representaciones sociales y, el segundo, la importancia del conocimiento que se construye a partir de las múltiples interacciones e intercambios que tienen lugar en los escenarios escolares que, como se ha especificado previamente, trasciende el conocimiento netamente académico y no se limita a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase.

Por lo anterior, es fundamental reconocer el aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en el abordaje del contexto escolar, pues las diferentes relaciones que se entretienen en dicho contexto se configuran a partir de una interacción entre los procesos cognitivos y mentales que tienen lugar en la individualidad del sujeto, pero a su vez, en la relación que establece con otros, ya que los escenarios escolares favorecen el diálogo, el encuentro y el intercambio permanente en un tiempo determinado y que aportan en la construcción de la historia de vida y la experiencia de sí de los sujetos. De igual manera, es clave por el papel que juega el lenguaje en la objetivación de dicha experiencia, pues ésta se redimensiona y en cierto sentido se “deforma” en la medida en que se hace uso del lenguaje común para leerla e interpretarla, volviéndola parte fundamental de la denominada “suprema realidad” de la vida cotidiana.

A manera de conclusión

En líneas anteriores se hizo un primer acercamiento al abordaje teórico de dos categorías fundamentales en el desarrollo de la tesis doctoral denominada



“Representaciones sociales del sujeto rural: sujetos, contextos y prácticas sociales”: educación rural y maestro rural, generando un diálogo entre diversas perspectivas que se sitúan en un tiempo y espacio determinado y que permiten comprender la relación inherente que existe entre dichas categorías. Así mismo, se presenta cómo se han transformado ciertas concepciones a partir del papel de la investigación y de los diferentes avances que se han dado en el campo educativo, así como en el campo normativo que, sin duda, tiene una incidencia directa en el interés reciente en indagar y conceptualizar alrededor de las mismas.

Ante este interés, en el apartado anterior se resalta la importancia y pertinencia de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), la cual ha sido trabajada ampliamente en los últimos cuarenta años desde diferentes perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanas, para la lectura, análisis y comprensión de los escenarios educativos rurales, precisamente al reconocer su complejidad, la diversidad que los caracteriza y los múltiples lenguajes que circulan de manera cotidiana en un escenario que no se limita a la infraestructura que demarca el espacio físico de la escuela, sino que por el contrario, poco a poco se ha convertido en un contexto clave en las comunidades y en la dinámica que configura la vida cotidiana de los sujetos.

Previamente se ha posicionado, tal como lo han realizado varios autores a través de sus investigaciones en las últimas décadas, la importancia de la relación entre representaciones sociales y educación, partiendo del reconocimiento de la complejidad que acompaña los fenómenos y situaciones que tienen lugar en la cotidianidad de los escenarios sociales que educan, pero de manera puntual los contextos escolares, vistos no sólo como instituciones con una meta establecida socialmente en relación con la educación y formación de los individuos, sino como un microsistema en el que tienen lugar una serie de prácticas e interacciones que trascienden los procesos pedagógicos.



Es así que las representaciones sociales permiten reconocer no solamente las características de diferentes relaciones que tienen lugar en el contexto escolar, sino los conocimientos que se construye de manera colectiva en esa interacción cotidiana, en la que el sujeto configura su identidad, su subjetividad, pero también se consolida como parte de un colectivo, en una interacción permanente con otros y con el entorno, con los objetos y en situaciones de todo índole marcadas por lo que la misma sociedad, la cultura y la historia inciden en este importante escenario social.

Referencias

Amiguiño, A. (2011). La escuela rural en el medio rural. Educación y desarrollo local. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 15 (2). 25-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089454>

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural en Colombia. *Revista Educación y Ciudad* 33. 53 - 62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>

Buitrago, L. C., Argüello, A. y Leal Da Costa, C. (2018). La maestra rural y el saber pedagógico. Construcción social desde un enfoque biográfico - narrativo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 3 (9). 943-965. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/5603/3544/>

Brumat, M.R. y Baca, C.B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación* 1 (2). 1-16. https://iscarena-cba.infed.edu.ar/sitio/ingreso-2018/upload/Brumat_Practicas_docentes_en_contextos_de_ruralidad.pdf



Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, 51. 40 – 79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245003>

Escudero, C. L. y Cortez L.A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>

Fernández, J., Fernández, M.A. y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44905-enfoque-territorial-analisis-dinamico-la-ruralidad-alcances-limites-diseno>

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7(3), 15 – 27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5127737.pdf>.

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. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>

García, M. (1990). *El enfermo psiquiátrico y los profesionales de la salud. Un análisis de representaciones sociales*. Diputación de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=790440>



Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.

Leal, F. (2015). Lo psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. *Revista de Filosofía y Psicología* 12. 51 – 104.

Molina, B.L. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf

Mora, C. A. (2021). Definiciones, dimensiones y precisiones. *Magazín Ruralidades y Territorialidades: No. 7 (1).* 11-17.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=mrt>

Pacheco, L. (2013). Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural de la escuela rural mexicana. *Investigación y Posgrado* 28 (1). 87-118.
http://dspace.uan.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/3/Fuimos_a_semb_rar_cultura._Los_maestros_y.pdf

Serna, J.M. y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas* (12). 189-200.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>

Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120.
<https://doi.org/10.21500/01212753.1704>



Ruíz, N. y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista EURE 34 (102)*. 77-95. <https://www.scielo.cl/pdf/eure/v34n102/art05.pdf>

Soto, D.E. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948 - 1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana 14 (18)*. 211 - 243. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1621

Triana, A. N. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946 - 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana 14 (18)*. 93 - 118. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1619/1616

Velásquez, P.A. y Tangarife, L.A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (2)*, 180-207. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/252>

Vera, N. Y., Vera, L.Z., y Gil, C. J. (2016). Una escuela ¿Para qué la idea de lo rural? *Revista Jangwa Pana Vol. 15 (2)*. 181 - 196. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/download/1823/1314/>

Villarroel, G. E. (2007). Las Representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología. 17 (49)*. 434 - 454. www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911

