



Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México

Luis Gerardo Rojas Quesada

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (lg.rojas@uniandes.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-4959-0000

Estefanía Amaya Rojas

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (e.amaya@uniandes.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-6761-3210

Recibido: 10 de marzo de 2022 | Aceptado: 17 de agosto de 2022 | Publicado en línea: 20 de diciembre de 2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.10>

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito comprender las formas como se representa la educación rural en los planes nacionales de educación de Colombia y México. Esto se realizó desde el paradigma hermenéutico teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis: desarrollo humano, comunidades e identidades, formación docente y nueva ruralidad. Estas categorías fueron establecidas a partir de la revisión de la literatura, dadas en torno a la educación rural. Como método, se utilizó el estudio de caso comparado, con el fin de comprender las transformaciones y diferencias existentes en los documentos en cada uno de los países en el periodo 2006-2026. Para el caso de Colombia, se seleccionaron dos planes decenales, correspondientes a los periodos 2006-2016 y 2016-2026. En el caso de México, se escogieron los planes sectoriales de los periodos 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024. Como resultados del análisis, se encuentra que, aunque se hace mención de las comunidades, aún se desconocen sus aspectos diferenciadores, hay una transformación evidente en torno a las formas de representar la ruralidad y los documentos se limitan a la transformación curricular y no de las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE

comunidades rurales, educación rural, políticas educativas, análisis documental.

Rural Identities in Educational Policies in Colombia and Mexico

ABSTRACT

The following research had the purpose to understand the way in which Mexican and Colombian educational policies have approached to rural communities from education. Bearing in mind that, the study was oriented under the hermeneutical critical paradigm, taking as categories of analysis: human development, communities and identities, teacher training and new rurality. These categories were established from a review of the literature on rural education. In order to analyze the transformations and differences between the documents of the two countries, the comparative case study was used. The documents selected were the *planes decenales de educación* from 2006 to 2026, in Colombia. In the matter of Mexican educational policies, the sectoral plans from 2007 to 2024 were selected. Thus, as results of the analysis, it was found that although mention is made of the communities, their differentiating aspects are still unknown, there is an evident transformation around the ways of representing rurality and the documents are limited to the curricular transformation and not of educational practices.

KEYWORDS

rural communities, rural education, educational policies, documentary analysis.

Al hablar de educación rural en Latinoamérica, se debe hacer referencia a la diversidad que se encuentra en las formas en las que se representan y entienden tanto los espacios denominados rurales como las comunidades que los habitan. Esta diversidad no solo es característica de estos territorios y sus pobladores, sino que, también, hace parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones infraestructurales y los indicadores relacionados con el acceso y logro educativo (Martínez-Restrepo et al., 2016). Frente a esto, autores como Mora (2020) mencionan la importancia de orientar los currículos hacia los saberes comunitarios de la ruralidad, con lo cual se evidencia una transformación en las necesidades de reconocimiento de las comunidades rurales desde otros campos de acción y desde sus diversidades. Con esto, en la educación rural se ha presentado un conjunto de cambios en las maneras en las que se significan sus territorios, poblaciones, comunidades, culturas e individuos.

Como se puede ver más adelante en este documento, la tensión entre lo global y lo particular sigue vigente en la discusión, no solo de la educación rural, sino también en la definición de aquello que se comprende como lo rural. Un ejemplo de ello se puede encontrar en la diversidad de significados atribuidos a la ruralidad desde los Estados nacionales (Soloaga et al., 2021) que buscan reconocer las particularidades desde una pretensión que homogeneiza los saberes. En esta tensión entre lo global y lo particular, se encuentran diferentes esfuerzos en cada uno de estos países por reconocer los procesos educativos en las comunidades rurales. En el caso de

Colombia, se han implementado veintiséis modelos educativos flexibles y se formuló el Proyecto de Educación Rural (PER) en 1999, que luego, en el 2009, tuvo una segunda fase, y que, con la negociación de la paz, cambió por Plan Especial de Educación Rural (PEER). Este último ha pasado por un conjunto de cambios y atrasos en su implementación. En México, se crearon el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), con el fin de “disminuir los rezagos educativos de los habitantes de zonas rurales e indígenas” (Ordaz, 2009, p. 8).

No obstante, como se ha mencionado, en torno a estos esfuerzos se han normalizado ciertas lógicas y tensiones bajo las cuales se ha creado un tipo de ruralidad y un tipo de individuo que habita estos espacios. Así, de cara al estado de la educación rural en Latinoamérica, Mora (2020) menciona que ha sido un campo ignorado por las investigaciones y políticas educativas. Diferentes autores (Mora, 2020; Gajardo, 2014; Herrera y Buitrago, 2015; y Arias, 2017) concuerdan con que esto se debe a una visión urbano-céntrica de los objetivos, medios e instrumentos educativos. En este sentido, lo que se encuentra es que ha habido una negación de las necesidades particulares de lo rural, ante lo cual se ha privilegiado una visión poco pertinente con estos contextos. Cabe destacar la prevalencia de ciertos grupos poblacionales sobre el imaginario colectivo de lo que significa la ruralidad, que acarrea, en una gran parte de los casos, una suerte de homogeneización de las culturas campesinas, indígenas y negritudes que ha terminado por invisibilizar las necesidades particulares de estas comunidades y ha contribuido a las inequidades dentro de la ruralidad (Mora, 2020; y Villa, 1998).

Además, Soloaga et al. (2021) hablan acerca de la prevalencia de una visión dicotómica en las definiciones de la ruralidad, la cual entiende lo rural como un espacio dado a partir de sus diferencias con lo urbano, tanto en términos infraestructurales como poblacionales. Aquí, cabe mencionar la existencia de tres visiones desde las cuales se entienden la ruralidad: la visión clásica, la visión político-administrativa y la perspectiva de la nueva ruralidad. En relación con las dos primeras, Soloaga et al. (2021) señalan que entienden una definición dicotómica de la ruralidad en la que lo rural es un espacio que se caracteriza desde las diferencias dadas con lo urbano. Aunque estas visiones se empiezan a transformar a comienzos de los años noventa en torno a la necesidad de construir políticas en la ruralidad que reconozcan la diversidad existente en las regiones, Depraz (2009, citado por Soloaga et al. 2021) indica que aún siguen estando vigentes en la mayoría de los países. Por otra parte, desde la perspectiva de la nueva ruralidad, se busca entender la diversidad poblacional existente en términos productivos, sociales, económicos y culturales (Gaudin, 2019).

Además, las definiciones de lo que se entiende por ruralidad desde las tres visiones van a variar según el país y el contexto en el que se recree el significado de la ruralidad. Esto, mencionan Soloaga et al. (2021), se da principalmente por la heterogeneidad de las regiones y/o poblaciones rurales. Empero, de igual forma, la ruralidad compartirá un conjunto de imaginarios en relación con las formas como se habita y produce en estos espacios. De forma paralela, desde la ruralidad se va a generar un conjunto de estudios que van a homogeneizar la ruralidad desde un conjunto de indicadores similares, en términos de condición de pobreza de las comunidades, vulnerabilidad, falta de oportunidades, rezago económico, bajo desempeño y cobertura educativa, y alto nivel de migración a las ciudades, como se puede ver en Gaudin (2019).

En el caso de Latinoamérica, se encuentran dos países que, por compartir aspectos similares de ruralidad y educación en esta área, resultan valiosos para estudiar: México y Colombia. Algunos de los aspectos más recurrentes que afectan negativamente la educación rural en estos países son el acceso educativo y la formación docente; seguidos de las pocas condiciones materiales con las que se cuenta en estas zonas y los bajos resultados en la evaluación de los aprendizajes (Corvalán, 2006; Serna y Patiño, 2018). Para este caso, esta investigación se va a enfocar en la forma como se ha abordado la educación rural desde las políticas públicas en estos países. Aquí, se pretenderá identificar aquellas diferencias, aquellos cambios y transformaciones que ha tenido esta política desde los planes educativos de cada país. Esto, porque en la revisión realizada se evidencia un vacío en el análisis de los documentos de carácter simbólico y no material desde la visión del Estado.

En la revisión de las investigaciones, se encuentra que acercamientos tanto analíticos como empíricos concuerdan en que hay una crisis en este sector de la educación rural. Como ejemplo, en América Latina las tasas de deserción, atraso, analfabetismo, son significativamente altas en la ruralidad (Gajardo, 2014). En un análisis de los resultados de las pruebas Pisa, Santamaría (2018) encuentra que, en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México y Perú, las brechas en los resultados de la prueba PISA de 2012, en el área de matemáticas, son significativamente más amplias entre los estudiantes de zonas rurales respecto a estudiantes de zonas urbanas, que en otras categorías. Aunque, para Santamaría (2018), estos resultados mejoran en el periodo 2006-2015, aún se mantienen las brechas. Lo anterior es complementado por Corvalán (2006), quien destaca que este sector se encuentra con varios retos, entre los cuales menciona la disminución en la participación de lo rural en las estrategias nacionales, falta de formación docente continua en prácticas multigrado o de polidocencia, baja oferta en educación secundaria y escasez de jóvenes.

En relación con las poblaciones que habitan la ruralidad, Gaudin (2019) destaca la existencia de cuatro: indígenas, comunidades negras, jóvenes y mujeres. En el caso de las dos primeras, Gaudin (2019) señala que son comunidades especialmente vulnerables, en las que se encuentran los menores índices de escolarización y resultados de aprendizajes. Las comunidades de jóvenes y mujeres, por su parte, comparten aspectos en común como la necesidad de abandonar su educación por ingresar al mercado laboral, con el fin de ayudar económicamente a sus familias. Con esto, cabe destacar los datos que mencionan Martínez-Restrepo et al. (2016) en relación con la situación en Colombia. Estos autores muestran que en el 2013 el 32% de los hombres y 36% de las mujeres, entre los 18 y 24 años, habían finalizado la educación media en la ruralidad. De ellos, solo el 4% de los hombres y el 5% de las mujeres había finalizado la educación superior o ingresado a esta. Estos datos contrastan con los encontrados en las cabeceras municipales, en las que el 63% de los hombres y el 72% de las mujeres, en el mismo rango de edad, han logrado finalizar la educación media. Y el 24% de los hombres y 31% de las mujeres, de estos datos, han finalizado la educación superior o ingresado a esta.

Es así como la educación rural no solo se halla permeada por el desconocimiento de los saberes propios de cada una de las comunidades que hacen parte de este entorno, sino que también se encuentra en desventaja frente a la retención de los estudiantes y a la evaluación de los aprendizajes. Con el fin de suplir estos problemas, en México y Colombia se han implementado

distintas estrategias como las escuelas multigrado, Modelos de Educación Flexible, el Proyecto Especial de Educación Rural, Telesecundaria y posprimaria (Mora, 2020; Herrera y Buitrago, 2015; López, 2006). En este contexto, Mora (2020) agrega que estas estrategias responden no solo a las necesidades generales de la educación rural, sino que apuntan a matizar estas soluciones con el trabajo comunitario en los problemas particulares de cada región. En México, por ejemplo, se han enfocado en el fortalecimiento de nuevos escenarios educativos que buscan la optimización del gasto público en educación. En este escenario, las dinámicas multigrado han sido consolidadas desde la implementación del primer Centro Integral de Aprendizaje Comunitario, en el 2019. Por otra parte, en Colombia, dados los efectos que ha tenido el conflicto armado en la ruralidad del país (Ballesteros, 2020), se ha optado por concebir la escuela como un espacio para la construcción de la paz y reconciliación ciudadanas, con el fin de reconfigurar el tejido social (Mora, 2020).

Ahora bien, de forma particular, en Colombia se hallan diversas investigaciones, entre las cuales se evidencia una preponderancia en el análisis documental (Serna y Patiño, 2018; López, 2006; Mora, 2020; y Rivera, 2015). No obstante, también se encuentra una investigación sobre las apreciaciones de los docentes, coordinadores y rectores en relación con las necesidades de las instituciones educativas rurales, entre las cuales se destacan la formación docente, la infraestructura y el currículum (Herrera y Buitrago, 2015). En relación con los análisis documentales, se aprecia que Serna y Patiño (2018) abordan el tema de la educación rural y el desarrollo humano desde categorías como comunidad, nueva ruralidad y valoración de la educación. Con esto, dan cuenta de una transformación en la visión de cómo se entiende la educación, la cual pasa de una perspectiva basada en el logro de objetivos a un reconocimiento de la heterogeneidad poblacional.

Por otra parte, López (2006) y Rivera (2015) rastrean el estado actual y las problemáticas relacionadas con la educación rural. En el caso de López (2006), se identifican y delimitan conceptos que permiten contextualizar un programa universitario pensado en la ruralidad. A partir de ello, aborda conceptos como nueva ruralidad, multiculturalidad, educación, y un conjunto de conceptos correspondientes a características ambientales, sociales y económicas. Con esto, López (2006) concluye mencionando la importancia de reconocer las formas propias de relacionarse en las comunidades rurales en los procesos formativos; al igual que destaca áreas de trabajo clave para estructurar un programa de educación rural. Las áreas de trabajo serían siete, y se darían desde la creación de convenios institucionales: inventarios de experiencias relevantes, políticas educativas, niveles y ciclos en la educación rural, docentes, educación rural, construcción social de los territorios e historia de la educación rural.

Rivera (2015) destaca la tensión entre la necesidad de urbanizar la educación rural y el reconocimiento de la heterogeneidad propia de las comunidades rurales. Así, aborda conceptos como desarrollo, comunidad, escuela rural y democracia. A partir de ello, Rivera (2015) menciona la necesidad de reconocer y construir identidades en la ruralidad desde una visión que permita la integración de las comunidades. En este sentido, la escuela rural debe alejarse de los estándares urbanizadores dados en la educación, y, en cambio, debe procurar trabajar en su relación con las comunidades, las culturas y los individuos que constituyen los contextos.

En relación con México, las dificultades de acceso para las comunidades rurales han constituido uno de los temas principales que se encontraron en la revisión de las investigaciones

en este país. Por ejemplo, López y Reyes (2017) revelan los altos índices de marginalidad en las comunidades rurales de dos estados mexicanos con una población rural cercana al 50%. Para solucionar este problema, López y Reyes (2017) proponen aumentar la oferta educativa, mejorar la pertinencia de los aprendizajes, aumentar el número de instituciones universitarias en las regiones y reconocer las diferencias culturales de la ruralidad. En contraste, Azaola (2010) menciona que, para poder aplicar un plan de estudios que reconozca esta diversidad, es necesario mejorar las oportunidades laborales locales y trabajar en el desarrollo de una relación más activa entre la familia, la escuela y la comunidad, así como aumentar la oferta de niveles educativos posprimaria.

Como aspecto general en los autores revisados, se halla que hay una tensión presente entre dos formas de comprender la ruralidad. Por un lado, está el interés por reconocer las particularidades de los saberes de cada una de las regiones, y, en contraste, está el interés de urbanizar la educación rural (Rivera, 2015). En este aspecto, las investigaciones tienden a privilegiar saberes particulares de la ruralidad y caracterizar esta realidad como un espacio en el que convergen diferentes dinámicas culturales. Sin embargo, en su mayoría se enfocan en el análisis documental del estado general de la investigación en educación rural y no en el discurso de los documentos oficiales de carácter simbólico, en tanto que no abordan los aspectos representacionales y discursivos generados por instituciones del Estado que permiten la configuración de ciertas identidades sobre otras. En este contexto, resulta imperativo comprender los planteamientos que se han dado en la política educativa rural, con el fin de construir nuevos caminos que permitan el reconocimiento de estas comunidades y de sus saberes. En este sentido, si bien en esta revisión se encuentran acercamientos valiosos a la ruralidad, se considera importante estudiar en detalle aquellas políticas que se presentan en Colombia y México.

MÉTODO

Al comprender que la naturaleza del problema es de carácter documental y discursivo, en cuanto a que se menciona el reconocimiento que las políticas educativas hacen a las comunidades rurales, se considera que el problema sea abordado desde el paradigma hermenéutico. Para Mardones (1991), este paradigma busca acercarse a los documentos desde una postura analítica en relación con los supuestos desde los cuales las políticas construyen formas de imaginar el mundo y relacionarse con este. Asimismo, desde esta postura, se disuelve la distinción entre el sujeto y el objeto, con el fin de lograr una comprensión profunda desde la revelación de aquello que está oculto en los textos (Alvesson y Sköldbberg, 2009). Dado que en la investigación se busca comprender aquellas diferencias, aquellas transformaciones y aquellos cambios en México y Colombia, el método es el estudio de caso comparado (Ponce, 2018).

Además, para Piovani y Krawczyk (2017), el método de estudio de caso comparado constituye un tipo de comparación entre objetos desde la consideración de la diversidad contextual de cada caso. En este aspecto, “el método comparativo es un método para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio. De esta manera, se comparan unidades geopolíticas, procesos,

e instituciones, en un tiempo igual o que se le considera igual” (Tonon, 2011, p. 2). Asimismo, cabe destacar que este tipo de metodología no se limita a una única estrategia, lo cual permite flexibilizar los modos en que los investigadores se acercan al objeto de estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone trabajar con un conjunto de documentos políticos que cumplan con ser simbólicos y no materiales, desde las definiciones que mencionan Rizvi y Lingard (2013). Las políticas simbólicas consisten en ser respuestas políticas a determinadas presiones sociales que pueden buscar legitimar puntos de vista de poblaciones no reconocidas políticamente. Además, pueden no conllevar un compromiso en términos de recursos materiales y/o humanos, pero sí pueden representar un primer paso para la materialización de políticas que busquen incidir en las transformaciones sociales. En este sentido, se considera que los planes nacionales de educación son el punto de partida de este análisis. Como categorías de indagación se proponen las mencionadas en el apartado anterior, y que surgen de los trabajos de Serna y Patiño (2018), López (2006) y Rivera (2015): *desarrollo humano, comunidades e identidades, formación docente y nueva ruralidad*. Estas, vistas desde el reconocimiento a las comunidades rurales.

Frente a las categorías de análisis, se busca sistematizar y relacionar la información en relación con los significados reconstruidos a lo largo del tiempo. Bistingorry et al. (2006) señalan que “las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” (p. 123). Asimismo, durante el proceso de análisis se estará volviendo sobre los significados que tanto los planes como las investigaciones revisadas le dan a cada una de estas categorías, con el fin de crear relaciones entre las interpretaciones y forma de representar los significados de las categorías en los documentos. Además, se utilizarán los enfoques de análisis que menciona Gaudin (2019): enfoque de brechas, enfoque poblacional y demográfico, enfoque funcional, continuo urbano-rural, y enfoque territorial (ver la tabla 1). Esto, con el fin de categorizar las políticas educativas desde sus formas de imaginar y representar la ruralidad.

Tabla 1. Enfoques de análisis de la ruralidad, según Gaudin (2019)

Enfoque	Definición
Enfoque de brechas	“Consiste en definir lo rural a partir de los obstáculos, rezagos y cuellos de botella de largo plazo que lo caracterizan y que impiden su desarrollo” (Gaudin, 2019, p. 24).
Un enfoque poblacional y demográfico	“Consiste en definir lo rural a partir de sus características demográficas, donde lo rural se caracteriza por una baja densidad de población, así como la dispersión de sus habitantes” (Gaudin, 2019, p. 24).
El enfoque funcional	“Ofrece un marco de análisis sistémico en el que lo rural se caracteriza por constituir un espacio siempre único, atípico, singular, dinámico y heterogéneo” (Gaudin, 2019, p. 24).

Enfoque	Definición
El continuo rural-urbano	“Con este concepto se propone la existencia de espacios no exclusivamente rurales o urbanos llamados gradientes, espacios intermedios o figuras híbridas, que comparten, a diferentes grados, características tanto de los espacios rurales como urbanos” (Gaudin, 2019, p. 25).
El enfoque territorial	“Consiste en un marco de análisis e interpretación sistémica de todas las dimensiones y fenómenos sociales, culturales y económicos que constituyen y dan identidad a un territorio” (Gaudin, 2019, p. 28).

Nota: esta tabla es una adaptación de lo encontrado en Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición.*

Ahora bien, para esta investigación se escoge el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) de los periodos 2006-2016 y 2016-2026, de Colombia, y los Programas Nacionales/Sectoriales de Educación de los periodos 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024, de México. En este aspecto, los documentos por analizar son fuentes primarias que dan un acercamiento al discurso político consolidado en un conjunto de documentos oficiales, y, por lo tanto, a cómo el Estado crea y reproduce imaginarios educativos en la ruralidad. Con la escogencia de estos documentos en diferentes periodos, se pretende comprender aquellos cambios en el reconocimiento de las comunidades rurales. Dado que los tiempos en cada país son distintos, puesto que en Colombia los PNDE son planteados como la dirección educativa que el país va a tomar por los próximos diez años, y en México estos programas se plantean por un periodo de cinco años, se pretendió ajustar los documentos a los periodos más largos, con el fin de poder observar los cambios dados en los dos países de forma contemporánea.

Para finalizar, se ajusta el procedimiento que plantean Palacios et al. (2019) del análisis político del discurso a la práctica del análisis documental, en el marco de un método comparado. En primer lugar, el investigador realiza una lectura global de los documentos con el fin de tener una visión general de estos; luego, se filtran aquellos fragmentos, oraciones y/o párrafos que tengan relación con alguna de las categorías propuestas anteriormente. A partir de esto, se hace un despliegue interpretativo de la significación de las categorías propuestas. Estas interpretaciones se ponen en diálogo entre sí y con los documentos como un todo. Por último, se hace una metainterpretación de los resultados encontrados.

RESULTADOS

De acuerdo con la metodología planteada, el análisis documental de los cinco planes educativos comprendió el periodo entre 2006 y 2026. Como herramientas de búsqueda de los documentos propuestos, se utilizaron las páginas oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia y la Secretaría de Educación de México. Para cumplir con el objetivo de identificar aquellas diferencias, aquellos cambios y transformaciones de las formas de representar

y/o imaginar la educación rural desde los planes educativos de cada país, se tomaron las cinco categorías (*desarrollo humano, comunidades, identidades, formación docente y nueva ruralidad*) establecidas en este trabajo como referentes para el análisis de los resultados y elementos, para facilitar el diálogo entre los documentos. En este punto, cabe señalar que los análisis se dan en relación con las formas como se representan estos conceptos desde la literatura revisada. Con esto, no se pretendió establecer un proceso evaluativo, sino interpretativo, con el fin de comprender qué tanto se alejan estas formas de representar un mismo problema desde diferentes documentos.

En el momento de realizar la recolección y sistematización de los apartados documentales que permiten el análisis, se hace inevitable no abordar, a su vez, las formas generales de comprender cada una de las categorías seleccionadas. Categorías como desarrollo humano e identidades parecen estar embebidas a lo largo de un plan político de carácter educativo. Es decir, toda propuesta educativa, de naturaleza política, parece partir de la subjetivación de la población a la que va dirigida, en su relación con un proyecto de nación. Cabe señalar que no se busca hacer un análisis crítico del discurso que parta del enmarcamiento del análisis en una teoría social particular, sino, a través de un proceso hermenéutico, identificar aquellas formas de imaginar que se configuran en torno a la educación rural.

En este apartado, se parte de la consciencia de la condición simbólica de estos documentos. En este sentido, no se pretende en ningún momento afirmar que los planes revisados sean representaciones reales de los contextos educativos de cada país, sino, más bien, comprender los reconocimientos que se dan desde la forma como han sido representados los ideales de los agentes hacedores de estos documentos. Para garantizar la comprensión del análisis documental y lograr una metainterpretación de los resultados encontrados, se estructuró este apartado en tres momentos teniendo como guía las cinco categorías. Primero, se presentan las interpretaciones de los Programas Nacionales/Sectoriales de Educación de los periodos 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024, de México. En un segundo momento, se muestran los análisis obtenidos de los Planes Nacionales Decenales de Educación de los años 2006-2016 y 2016-2026, de Colombia. Al finalizar cada uno de los documentos, se ponen en diálogo los cinco documentos como un todo, para establecer sus similitudes y diferencias.

La educación rural en México: 2007-2024

En el caso de México, la definición temporal de este estudio se enmarcó en el periodo entre 2007 y 2024, el cual comprende tres programas educativos nacionales: Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y Programa Sectorial de Educación 2019-2024. A modo de contextualización, cabe mencionar que el Estado mexicano ha establecido una definición de comunidades rurales, la cual se da en torno a la ubicación geográfica y densidad poblacional. En este sentido, “una población se considera rural cuando tiene menos de 2,500 habitantes, mientras que la urbana es aquella donde viven más de 2,500 personas” (INEGI, 2020, párr. 1). Esta caracterización, si bien no aparece en los documentos en cuestión, parece ser la que direcciona las acciones de las políticas, los planes y programas

educativos. En este aspecto, no se encuentra, en las pocas menciones explícitas que hacen de estas comunidades, el significado que se les atribuye a las poblaciones rurales. En relación con la definición de ruralidad mencionada, se halla que continúa con la dicotomía urbano-rural, por cuanto parece reducir la diversidad de las poblaciones existentes en la ruralidad a un tema de dimensiones espaciales y cantidad de habitantes. En este sentido, esta limitación en el entendimiento de estas comunidades puede terminar por excluir comunidades rurales e incluir comunidades que no hacen parte de la ruralidad.

Por otra parte, en el proceso de codificación y sistematización que se realizó de los tres programas, se destacan seis palabras clave como constantes en los objetivos, líneas de trabajo y metas del sistema educativo mexicano: cobertura, pertinencia, calidad, inclusión, indígena y jornalero. Cabe destacar que la mayoría de las menciones que se presentan en los documentos a las comunidades rurales se da desde aspectos de necesidades infraestructurales, de contextualización y/o logros por parte de las políticas. En este aspecto, las palabras clave que se encuentran parecen ser usadas para representar a la población (indígena y jornalero) o para indicar las cualidades que deben tener las acciones por realizar (pertinencia, cobertura, calidad, inclusión). A su vez, al efectuar la identificación del componente de comunidades rurales en los documentos, solo se evidencian tres palabras relacionadas con el tema: inclusión, indígenas y jornaleros.

Como se puede ver en la tabla 2, la mención de la educación rural se relaciona con dos enfoques, principalmente: el enfoque de brechas y el enfoque funcional. Con esto, se evidencia la preponderancia en la comprensión de la ruralidad a partir de la extensión de la visión dicotómica, por cuanto se entienden estos espacios desde sus necesidades infraestructurales. En cambio, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se encuentran formas de representar la ruralidad desde un enfoque funcional. En este sentido, este programa busca desarrollar competencias no solo relacionadas con las necesidades de los individuos, sino también pertinentes con el contexto nacional. También, se enfatiza en la importancia de generar un proceso formativo en la población que garantice la sana convivencia.

Tabla 2. Relación enfoques Gaudin y los programas educativos de México 2007-2024

Programa	Definición de la ruralidad	Enfoque
Programa sectorial de educación 2007-2012	Este programa hace énfasis en el desarrollo de una serie de acciones encaminadas a aumentar la calidad de vida de la población rural, generando mayores e igual oportunidades en el acceso y permanencia en las escuelas. A su vez, reconoce la existencia de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza, vulnerabilidad, ubicados en zonas con una densidad poblacional inferior a 2.500 habitantes.	Enfoque de brechas

Programa	Definición de la ruralidad	Enfoque
Programa sectorial de educación 2013-2018	En este programa enfatiza en la necesidad de desarrollar competencias para la vida que reconozcan la diversidad existente en las regiones rurales.	Enfoque funcional
Programa sectorial de educación 2019-2024	En este programa, parece que se vuelve a representar la ruralidad a través de sus necesidades infraestructurales. También, se evidencian propuestas en materia de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.	Enfoque brechas

Nota: esta tabla es una adaptación de lo encontrado en los documentos de los Planes Sectoriales de Educación con la propuesta de Gaudin (2019).

Nueva ruralidad

En el primer programa educativo (SEP, 2007), que se desprende del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, se establecen cinco objetivos dirigidos al desarrollo de competencias y al manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con énfasis en las definiciones curriculares, a partir de la participación de toda la comunidad educativa, centros de pensamiento e instituciones gubernamentales. En este aspecto, los documentos le apuntan al desarrollo de las comunidades educativas en la ruralidad, desde la idea de nueva ruralidad, mediante el desarrollo de aspectos infraestructurales, curriculares, y la creación de nuevos espacios de diálogo que permiten la constitución de nuevos canales de comunicación y de permanencia.

Para 2013 (SEP, 2013), tres nuevos temas ingresan a los objetivos prioritarios del programa educativo: el deporte como elemento clave en la gestión curricular de las instituciones educativas; el arte y la cultura como asignaturas que deben destacarse en los procesos formativos de las escuelas y colegios, y que debe ser coordinado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA); y la ciencia como factor para incentivar en los estudiantes un conocimiento, teniendo en cuenta el razonamiento analítico y medible. Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020) enfatiza en el papel que desempeñan los docentes y la importancia de su formación continua; junto con el reconocimiento de la educación desde la interculturalidad, equidad e inclusión.

Desarrollo humano

Asimismo, los documentos revisados establecen una relación entre el desarrollo humano, la creación de nuevas infraestructuras y las competencias para el adecuado desempeño de los individuos en el mercado laboral. En este aspecto, se fortalece el concepto de *desarrollo humano* desde su vínculo con las competencias individuales que cada integrante de una comunidad debe desarrollar en su relación con un mercado global. La diferencia entre

los documentos radica en que en el 2007-2012 ponen mayor énfasis en la pertinencia de la educación en el mundo laboral; en el 2013-2018, se enfocan en el fortalecimiento de la idea de una ciudadanía global, solidaridad, y la capacidad para aprender a aprender; y en el 2019-2024, se busca bajo las palabras *universalidad, inclusivo, laico e integral*, a fin de establecer la ruta para el desarrollo humano.

Comunidad rural e identidades

Para los años 2007 y 2018, las líneas de acción o estrategias educativas de los dos programas se enfocan en los indígenas y en caracterizar al resto de población rural con las categorías de *hombre y mujer*. Con esto, parece que se desconocen aspectos diferenciadores como la identidad y la cultura. Otros dos puntos en común en estos documentos es su definición de acceso a la educación, como cobertura geográfica y caracterización de la población rural como vulnerable, marginada y dispersa. Sin embargo, hay un punto diferenciador frente a la comunidad indígena. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 reivindica el papel de las escuelas indígenas y escuelas rurales, además, y refuerza la diversidad étnica del país.

Frente al Programa Sectorial de Educación 2020-2024, se encuentra que se enmarcan los objetivos en dos ideas clave: interculturalidad e inclusión. Con el primer concepto, se hace un llamado a reconocer y respetar —dentro de los espacios de enseñanza y aprendizaje que se brindan tanto en lo rural como en lo urbano— la convivencia de lenguas, costumbres, razas y antepasados de los individuos. Al mismo tiempo, se fortalece la necesidad de brindar las mismas condiciones para asegurar el derecho a la educación en cada una de las poblaciones. Frente a la inclusión, se destacan las características y diferencias físicas, mentales y psicosociales de los individuos, con el fin de adaptar la infraestructura y el currículo para evitar cualquier tipo de discriminación dada por estas diferencias.

Además, en este programa se toman las actividades deportivas como estrategia para fortalecer y respetar la diversidad cultural. De igual forma, apoya el reconocimiento del rol de los docentes, a través del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Este programa se destaca por hacer referencia directa a la comunidad de afromexicanos, proponiendo el diseño de “un sistema nacional de becas dirigidas prioritariamente a personas inscritas en escuelas ubicadas en regiones de alta y muy alta marginación, localidades y municipios indígenas y comunidades afrodescendientes para favorecer el ingreso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, p. 214).

Finalmente, es importante resaltar que en México, al hablar de comunidades rurales, se está hablando no solo de campesinos o jornaleros, e indígenas, sino que se incluye a los afromexicanos, que también están ubicados en zonas rurales, y, en 2015, la mayoría estaba localizada en las ciudades (Rojas et al., 2019, p. 16). Sin embargo, en la documentación analizada, solo se observa un pronunciamiento directo de los afromexicanos en el programa educativo de 2019-2024. Esta identificación es esencial, ya que permite entender cómo se han diseñado los programas educativos que se analizaron en esta investigación, y los resultados respecto a la educación rural en México.

Formación docente

En relación con la formación docente, se encuentra que los documentos reconocen la importancia del desarrollo profesional como medio para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas de clases. Con esto, el primer documento reconoce la labor del docente desde la formación y certificación de sus competencias profesionales, las cuales son entendidas como las habilidades necesarias para ejercer la docencia. Por otra parte, los documentos del 2013-2018 y 2019-2024 se centran en el diseño e implementación del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestras, el cual busca motivar la formación continua de los docentes y permitirles su escalafonamiento en el sistema educativo. La diferencia entre estos documentos radica en que el documento del 2013-2018 se basa en incorporar el trabajo colaborativo y dialógico como medio para fortalecer las competencias profesionales. Cabe destacar que, a lo largo de los documentos, no se identifica si existen particularidades entre el docente de población rural y el docente de población urbana.

La educación rural en Colombia: 2006-2026

En el caso de Colombia, se halla que los dos documentos abordados tienen un carácter indicativo y no perentorio. En este aspecto, los documentos del PNDE buscan proponer una hoja de ruta que permita avanzar hacia un conjunto de objetivos imaginados tanto por expertos como por las comunidades en el campo educativo. En el PNDE 2006-2016, se enumeran once propósitos generales, que se pueden resumir como el reconocimiento de la responsabilidad del Estado en el aseguramiento del acceso a la educación como un derecho que necesita ser fortalecido desde lo público, la actualización curricular y pedagógica, el reconocimiento a la otredad y la creación de las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía de este derecho. Por su parte, el PNDE 2016-2026 (MEN, 2016) establece como objetivo proponer una hoja de ruta para alcanzar un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social desde la justicia, la equidad, el respeto y reconocimiento de las diferencias. En este aspecto, se encuentra que el primer documento entiende la educación desde su función social y pedagógica, por lo cual busca darle prioridad a labor docente autorreflexiva.

De forma general, y desde los enfoques de análisis de Gaudin (2019), se aprecia la transformación en las formas de comprensión de la ruralidad y de la educación rural. Como se puede ver en la tabla 3, se pasa de un enfoque exclusivamente enfocado en las brechas existentes entre lo rural y lo urbano a un enfoque que reconoce estas necesidades en relación con las diversidades de las comunidades rurales. Con esto, se evidencia una primera transformación en las formas de entender la educación rural. Ahora, no solo se reconocen las necesidades infraestructurales, sino que, de forma complementaria, se propone, en una de sus líneas estratégicas, “favorecer la construcción de políticas educativas y modelos formativos basados en el análisis de contexto, atendiendo a la diversidad urbana y rural” (MEN, 2006, p. 49). Asimismo, esta transformación se presenta de forma evidente en cada una de las categorías analizadas que se pueden hallar a continuación.

Tabla 3. Relación entre los enfoques de Gaudin y los PNDE 2006-2016 y 2016-2026 de Colombia

Programa	Definición de la educación rural	Enfoque
Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016	Cuando en el documento se refiere a la ruralidad, se parte de la necesidad de mejorar infraestructuralmente el sistema educativo con el fin de garantizar el acceso y la pertinencia.	Enfoque de brechas
Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026	Si bien las menciones de la educación rural van acompañadas del reconocimiento en su estado actual, también se hace énfasis en la heterogeneidad de las comunidades rurales.	Enfoque de brechas y funcional

Nota: esta tabla es una adaptación de lo encontrado en los documentos de los Planes Nacionales Decenales de Educación con la propuesta de Gaudin (2019).

Desarrollo humano

Los dos documentos son enfáticos en la idea de desarrollo humano. Sin embargo, los entendimientos de este concepto se inclinan a fortalecer la relación entre los aspectos académicos, curriculares y/o productivos. En el PNDE de 2006-2016, cuando se habla de desarrollo humano, se suele ver como el resultado de la correcta articulación de distintos aspectos como los contextos, saberes, producción y políticas. Este término se vincula o se asemeja, en esta primera parte, a ideas como el progreso de los individuos/comunidades, mejoramiento de la calidad de vida, reconciliación, paz y superación de la pobreza. Por otra parte, en el PNDE de 2016-2026, el desarrollo humano es comprendido como un conjunto que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural.

Formación docente

En relación con la formación docente, los dos documentos entienden al docente como un profesional consciente y sensible de su entorno social, que es capaz de formar en los campos de la paz, pensamiento crítico y derechos humanos. La diferencia radica en que, en el PNDE 2006-2016, se centra en el rol del docente como un individuo promotor de estrategias pedagógicas, innovaciones educativas, y como gestor de soluciones sociales, y en el PNDE 2016-2026, se comprende al docente en su relación con distintos actores, instituciones y/o entidades. Asimismo, en este segundo documento, se busca fortalecer la presencia de estos actores en las áreas rurales, para lo cual se propone formarlos en procesos que apoyen su desarrollo humano.

Comunidad rural e identidades

En cuanto a las identidades y comunidades, se encuentra que las definiciones y los temas trabajados en los documentos se traslapan entre sí. En relación con el PNDE 2006-2016, se menciona

que, desde la formación en el respeto hacia la diferencia, debe asegurarse el reconocimiento del individuo desde las dimensiones de pluriculturalidad, condición de vulnerabilidad, multiétnica y orientación sexual. Para ello, se consideran dos campos de acción: curricular e investigativo. Desde estos dos campos, se pretende vincular la diversidad a una transformación pertinente y contextualizada de los currículos institucionales y el fortalecimiento de la investigación como medio para reafirmar las identidades individuales y colectivas. En este documento, la pertinencia es entendida como el cumplimiento de los requerimientos básicos de atención diferenciada, por zona rural y urbana.

Por su parte, el PNDE 2016-2026 imagina a los ciudadanos desde su relación con lo productivo y la constitución de una identidad nacional. Un ciudadano integral, en este documento, promueve el emprendimiento, la convivencia, la paz, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia. Aquí, la definición de pertinencia se transforma, por cuanto ahora es entendida como “la congruencia entre el proyecto educativo nacional con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno” (MEN 2016, p. 23). Asimismo, en este documento, se menciona que se ha trabajado mancomunadamente en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI), con el fin de construir una política educativa propia para los pueblos indígenas. Con los afrocolombianos, se ha trabajado en la constitución de diversos proyectos, y con los Rom, o gitanos, se crearon los lineamientos pedagógicos Olasho Lungo Drom.

Nueva ruralidad

Frente al concepto de *nueva ruralidad*, tanto el PNDE del 2006-2016 como el del 2016-2026 se proponen fortalecer la infraestructura de TIC y de los recursos educativos disponibles en las comunidades rurales. De forma particular, el PNDE del 2006-2016 se plantea dotar a las instituciones educativas rurales de los materiales necesarios para dar respuesta a sus necesidades contextuales. Por su parte, el PNDE del 2016-2026 se plantea la educación rural imaginada desde los contextos culturales particulares y diversos que se enmarcan en los territorios. También, en este documento, se plantea el trabajo constante en la actualización de la ruralidad desde el reconocimiento de sus actores y necesidades particulares.

DISCUSIÓN

Al analizar los cinco planes, a la luz de las categorías, se logra establecer ideas generales en cuanto a cada programa y su relación con las identidades rurales. Por una parte, en México, la *nueva ruralidad* pareciera configurarse en nuevos espacios de participación de las comunidades rurales. Estos nuevos espacios, según Serna y Patiño (2018), permiten la creación de nuevas relaciones, más democráticas y horizontales, entre los miembros de la comunidad. No obstante, desde López (2006) y Gaudin (2019), parecería que hace falta el reconocimiento de otros sectores industriales que se pueden dar desde la ruralidad, como el agroturismo. Este reconocimiento puede cambiar los sentidos de la educación, por cuanto no solo se representaría

desde el desarrollo de nuevos y mejores canales de comunicación, sino que permitiría pensar en otras formas de relacionarse con la ruralidad.

De igual forma, una diferencia entre los documentos revisados es que, secuencialmente, pareciera que, más que fortalecer los canales de diálogo entre las comunidades, se busca desarrollar una mayor infraestructura gubernamental, por cuanto se jerarquiza la gestión educativa de las comunidades. Esto contrasta con los PNDE colombianos, pues estos pasan de establecer una relación de dependencia de lo rural con las lógicas urbanas, a reconocer las capacidades propias de cada región para generar sus recursos educativos desde la diversidad que caracteriza a la ruralidad. En este sentido, desde las definiciones de López (2006), Gaudin (2019) y Serna y Patiño (2018), las transformaciones dadas en cuanto a este concepto —si bien reconocen la diversidad poblacional y la necesidad de generar una enseñanza situada, la *nueva ruralidad*— deberían promover un mejor uso de la tierra y, de igual forma, propender al desarrollo y reconocimiento de diversas actividades económicas que se pueden dar en estas poblaciones. Con esto, cabe preguntarse acerca de cómo se pueden ver representados los procesos de autonomía, autodirección, identidad y territorio, que mencionan Serna y Patiño (2018), y cómo los aspectos diferenciadores entre lo urbano y lo rural pueden hacerse evidentes en estos objetivos educativos.

Frente al *desarrollo humano*, en México, se encuentra un vacío en la especificación de las competencias laborales que respondan a los sectores económicos representativos de los territorios, haciendo un mayor énfasis en el desarrollo de competencias necesarias para un mercado laboral, como lo señalan Serna y Patiño (2018). En este sentido, parece que los documentos mencionan algunos de los aspectos señalados por Rivera (2015) en torno a la necesidad de concebir a las comunidades rurales como autogestoras de su progreso, y promover el fortalecimiento de las relaciones de interculturalidad. En los documentos, se hace un reconocimiento de las necesidades de los contextos. Sin embargo, este reconocimiento se da desde el uso de conceptos generales que le atribuyen a cualquier contexto, y no a los aspectos necesarios y existentes en las comunidades rurales. Aquí, cabe señalar que un cambio principal que se destaca entre el primer programa y los dos últimos es el acercamiento que se hace al concepto de *desarrollo humano*, que podría explicarse por el contexto internacional, en el que se reafirma que la formación del ser humano debe comprender su necesidad de responder a los desafíos del mundo y a la capacidad de relación entre las culturas, que va más allá de las fronteras físicas.

Por otra parte, en Colombia, en el PNDE de 2006-2016, la noción del *desarrollo humano* es vista en relación con la adquisición de competencias laborales e investigativas por parte de los estudiantes. En este sentido, se establece una relación de interdependencia entre las competencias laborales e investigativas que, enmarcadas en las necesidades que Ballesteros (2020), buscan la promoción de la paz y de la reconciliación ciudadana. Esto se ve de igual forma en el PNDE de 2016-2026, que, de forma complementaria, conjuga factores ambientales, sociales y académicos, con lo cual se establece una perspectiva de medición del desarrollo humano. En este aspecto, Serna y Patiño (2018) mencionan que la comprensión de este concepto, más que enfocarse en los aspectos medibles, debe basarse en la acción comunicativa y en el desarrollo de la libertad de los individuos, con lo cual se les da mayor importancia a los aspectos dialógicos que a los aspectos curriculares.

Frente a las *comunidades rurales e identidades*, en México, a partir de la relación que se hizo en la tabla 2 entre los enfoques de Gaudin (2019) y los objetivos de los programas, se percibe un acercamiento diferente hacia las comunidades rurales, que, si bien, en un momento, tiende a proponer un enfoque funcional, termina por establecerse, de nuevo, un enfoque de brechas. En este aspecto, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se buscaría el reconocimiento a la diversidad y pluriculturalidad de las comunidades e identidades que conviven en los contextos educativos, con lo cual los documentos parecen transformarse en torno al reconocimiento general de los aspectos diferenciadores que pueden tener diversos conjuntos de individuos. En este sentido, la cultura no solo está en relación con la promoción general del concepto *cultura*, sino que ahora se vincula con el prefijo *inter-*, con el fin de reconocer el diálogo entre diferentes grupos de individuos.

En Colombia, se encuentra que los documentos mencionan la diversidad cultural y poblacional dada en la ruralidad. Uno de los cambios más llamativos es la consideración de la ruralidad desde su relación con el conflicto armado y desde la investigación como herramienta transformadora de los contextos. Para lograr esto, el documento propone “trabajar conjuntamente con los actores que intervienen en el sistema educativo, el sector productivo, la academia y la sociedad civil, entre otros, para desarrollar procesos integrales de ciencia, tecnología, investigación e innovación para el desarrollo de la educación rural” (MEN, 2016, p. 58). En este sentido, se propone la creación de nuevas redes de trabajo en las comunidades y fuera de ellas, con el fin de fortalecer mecanismos que permitan el desarrollo de estas comunidades desde la educación.

Por último, frente a la *formación docente* se halla una limitación, para el caso de México, que incide en las interpretaciones que se hicieron: la poca diferenciación que se puede extraer de los programas entre la educación rural y sus actores, y la educación urbana. Lo que se percibe es una estandarización en los lineamientos de cómo diseñar o mejorar la educación, sin entrar en las implicaciones de los factores diferenciadores de enseñar y aprender en un ambiente rural. Los planes en torno a este tema no hacen alusión a cambios que podrían condicionar el desarrollo de profesores en comunidades rurales. En gran medida, esto puede estar relacionado con el enfoque de los programas que reconocen la educación rural desde el rezago infraestructural y económico. Esto contrasta con los planes nacionales colombianos, en los que los esfuerzos propuestos en los documentos muestran la vinculación con las prácticas mencionadas por Serna y Patiño (2018), en las que los docentes deben innovar en sus prácticas; sin embargo, al igual que en el caso del *desarrollo humano*, el docente debe crear, con su práctica, canales de diálogo con sus estudiantes en los que se rescaten los valores culturales de la ruralidad.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se percibe que, a pesar del reconocimiento tácito de la población rural, se desconocen sus aspectos esenciales y diferenciadores. La manera como se estructuraron las estrategias y como se propone su implementación responden a contextos generales, es decir, no distinguen las particularidades entre lo urbano y lo rural. En ese sentido, son propuestas que, a través de términos como *pertinencia* y *calidad*, establecen formas abstractas de interpretación e

implementación. Además, las políticas tienden a vincular las prácticas rurales con las competencias laborales y no con el desarrollo de la diversidad de identidades en las comunidades.

En los dos países hay una transformación en la reivindicación de todas las culturas que componen la población rural; sin embargo, se presentan diferencias en la cantidad de culturas y sus posibilidades de acceso educativo. Por ejemplo, en México hay mayor alusión a los indígenas en los programas educativos, que a los afroamericanos y otras culturas. Con esto, se evidencia que los documentos transforman la concepción de lo urbano y, aunque aumenta el reconocimiento de otros actores entre los documentos del 2007 y 2024, se disminuye la participación de las comunidades en los procesos de gestión de su territorio. En el caso de Colombia, esta representación se da desde las necesidades y condiciones infraestructurales, tecnológicas y de formación docente. Parece que se fortalece la centralización de los procesos educativos de la ruralidad, aunque se haga un reconocimiento de las diversidades de esta zona. Con esto, cabe seguir indagando acerca de la forma como se reconocen estas comunidades y sus identidades en las políticas educativas que llegan a aplicarse y no solo se limitan al plano simbólico.

Por otra parte, aunque la educación rural es considerada en los documentos revisados, se halla que los cambios propuestos se dan en un nivel mayoritariamente curricular y no dialógico, o en las prácticas culturales. En el caso de México, se hace un reconocimiento explícito de las estrategias de bilingüismo incorporando las lenguas nativas como parte de la enseñanza de una segunda lengua. Por otra parte, en Colombia, en las estrategias se menciona la necesidad de reconocer las particularidades de cada contexto desde un punto de vista general, pero no se hace referencia a la inclusión de las lenguas nativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto, el reconocimiento de las comunidades no solo debe darse desde su mención, sino desde las diferentes transformaciones que precisa la educación en estas comunidades.

Por último, cabe señalar que el carácter de los documentos limita los procesos de interpretación sobre las unidades de análisis; a la vez que permite comprender el reconocimiento que se le da a la educación rural desde las categorías utilizadas. Por otra parte, si bien los documentos abordan el tema de la educación rural, esta se menciona en relación con la caracterización de las comunidades y no se establece alguna distinción entre las prácticas educativas rurales y las urbanas, más allá del reconocimiento de las necesidades de los docentes en estas zonas. En su mayoría, los conceptos relacionados con la educación rural van acompañados de términos que suponen un amplio espectro interpretativo, como lo puede ser *pertinencia*. En este sentido, lo que se encuentra es que no hay una mención explícita de los procesos educativos particulares que deben ser considerados en la ruralidad.

REFERENCIAS

- Alvesson, M. y Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2da ed). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Arias, J. G. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

- Azaola, M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 67-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400005&lng=es&tlng=es.
- Ballesteros, N. Y. (2020). Educación rural: una víctima (in)visible del conflicto armado interno. aportes para su comprensión desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Bistingorry, S. O., Sánchez, I. e Ibáñez, F. M. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Temuco: Universidad La Frontera.
- 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 ISSN: 0120-3916. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635245003>
- 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). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. Ciudad de México: Naciones Unidas.
- Herrera Torres, L. y Buitrago Bonilla, R. E. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6 (12),169-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4772/477247216009>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2020). Población. Rural y urbana. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema_P
- 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*, 51, 138-159. ISSN: 0120-3916. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635245006>
- López-Santiago, N. y Reyes-Pérez, O. (2017). Access to higher education: The case of young indigenous people of Oaxaca and Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.18>
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C. y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia: los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Compartir y Fedesarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). Plan Nacional Decenal de Educación, 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Plan Nacional Decenal de Educación, 2006-2016: Pacto social por la educación. Bogotá.
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina. Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1 (2), 48-69.
- Ordaz, J. L. (2009). México: impacto de la educación en la pobreza rural. CEPAL - Serie Estudios y Perspectivas - México - No 105. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4883/1/S2009326_es.pdf
- Palacios Díaz, D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C. y Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>

- Piovani, J. I. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: Algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. Universidad de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>
- Ponce, A. L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 15, 21-34.
- 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.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rojas Lomelín, M. A., Aguad Revilla, J. y Morrison, J. A. (2019). Diversidad étnico-racial en México y su influencia en la movilidad social | Publications. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Diversidad_%C3%A9tnico-racial_en_M%C3%A9xico_y_su_influencia_en_la_movilidad_social_es_es.pdf
- Santamaría Luna, R. (2018). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos / ISSN: 2145-8243 / E-ISSN: 2590-8456*, 8 (8), 61-100. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/530>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Estados Unidos Mexicanos.
- Serna, J. M. y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas*, III (12), 189-200.
- Soloaga, I., Plassot, T. y Reyes, M. (2021). Caracterización de los espacios rurales en México a partir de estadísticas nacionales. Documentos de Proyectos. Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos*, 27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- Villa, W. (1998). Movimiento social de comunidades negras en el Pacífico colombiano. La construcción de una noción de territorio y región. En *Geografía humana de Colombia*. Tomo VI, “Los afrocolombianos” (pp. 431-449). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.