Práctica pedagógica y maestras en la educación rural: una revisión literaria de sus perspectivas teóricas

Pedagogical Practice and Female Teachers in Rural Education: A Literature Review of Theoretical Perspectives

Miguel Fernando Niño Roa
Secretaría de Educación de Boyacá
mfninor@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0009-0002-1007-3900

Diego Hernán Arias Gómez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
dhariasg@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0116-0896

Recepción: 15 de junio de 2026 | **Evaluación:** 21 de julio de 2026 | **Aceptación:** 11 de agosto de 2026

Artículo de revisión

Cómo citar este artículo | How to Cite This Article:
Niño Roa, M. F., y Arias Gómez, D. H. (2026). Práctica pedagógica y maestras en la educación rural: una revisión literaria de sus perspectivas teóricas. *INFOCUS, Vol.1*(1), 106–123.

CC BY NC ND

Resumen

En este artículo se exponen los principales referentes teóricos y su análisis, hecho a partir de una revisión bibliográfica elaborada en el marco del proyecto de investigación doctoral titulado "La práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales de maestras de primaria en la ruralidad". La búsqueda se orientó a partir de las categorías centrales del proyecto: práctica pedagógica, educación rural y maestra mujer, con el fin de tener una estructura conceptual que sirva de referente teórico para el análisis de las prácticas de enseñanza escolar de las ciencias sociales en contextos rurales. Como metodología se acudió al análisis de contenido y se estudiaron los postulados de 38 autores y referentes teóricos. Dentro de los principales hallazgos se encontró que la cultura escolar es un término que condensa de muy buena manera las aristas de la práctica pedagógica, que la definición de la educación rural supera los límites del currículo y la metodología y se involucra con el contexto de los sujetos, y que es escasa la bibliografía alrededor de la categoría de maestra mujer, que se define sobre todo a partir del estudio de sus prácticas pedagógicas y las experiencias docentes.

Palabras clave: educación rural, práctica pedagógica, maestras, ruralidad, ciencias sociales.

Abstract

This article presents the main theoretical frameworks and their analysis, based on a literature review conducted as part of the doctoral research project entitled "Pedagogical Practice in the Teaching of Social Sciences by Primary School Teachers in Rural Areas." The search was guided by the project's central categories: pedagogical practice, rural education, and female teacher, in order to establish a conceptual framework that would serve as a theoretical reference for analyzing the teaching practices of social sciences in rural contexts. The methodology employed was content analysis, and the postulates of 38 authors and theoretical frameworks were examined. Among the main findings were that school culture is a term that effectively encapsulates the various facets of pedagogical practice; that the definition of rural education transcends the boundaries of curriculum and methodology and encompasses the context of the individuals involved; and that there is a scarcity of literature on the category of female teacher, which is primarily defined through the study of their pedagogical practices and teaching experiences.

Keywords: rural education, pedagogical practice, teachers, rurality, social sciences.



Introducción

Este artículo presenta una revisión bibliográfica en torno a tres categorías de análisis centrales en el marco teórico del proyecto de investigación doctoral titulado "Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales de maestras de primaria en contextos de ruralidad". El propósito de este texto es presentar un balance de la literatura disponible en torno a las categorías centrales, contrastar y poner a dialogar las diferentes concepciones, y definir unos referentes teóricos para la sistematización y análisis de la información en la siguiente etapa del proyecto de investigación.

El interés por estudiar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales surge de un acercamiento a este campo de estudio, en el que se evidencian tensiones relacionadas con el saber y el poder. En lo que tiene que ver con el saber, se manifiestan en un debate entre lo disciplinar y lo pedagógico, cómo llevar a la práctica pedagógica los contenidos propios de las disciplinas y cómo incorporar los contenidos integrados: cátedras, ciudadanía y memoria, a la práctica pedagógica. Mientras que, en las relaciones de poder, hay tensiones entre lo normativo y lo cotidiano, cómo materializar las políticas educativas y los lineamientos institucionales de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto particular de la práctica pedagógica en contextos de ruralidad.

El estado del arte evidenció que hay unos vacíos o son escasas las investigaciones que se centran en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los estudios de género, la educación rural y el rol de las maestras mujeres en contextos de ruralidad. De esta manera se vuelve relevante el estudio de las prácticas pedagógicas de las maestras mujeres en este contexto. El objetivo de este artículo es presentar el análisis teórico de las categorías que van a orientar el desarrollo del proyecto de investigación doctoral: práctica pedagógica, educación rural y la maestra mujer.

Hecha la revisión bibliográfica se encontraron hallazgos importantes en cada una de las categorías, en la categoría de práctica pedagógica se evidencia un predominio por las definiciones alrededor del conjunto de elementos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela y que se materializan en lo que se conoce como cultura escolar. En cuanto a la categoría de educación rural, los conceptos más importantes le apuntan a una relación estrecha en el modelo de educación y el contexto (rural) en el que se desarrolla, y finalmente en la categoría de maestra mujer, su conceptualización tiene como premisa la información que brindan las experiencias docentes.

Metodología

Para el estudio de la información encontrada se acudió al análisis de contenido como metodología, que de acuerdo con Páramo (2011) es una técnica en la que se describe, objetiva y sistemáticamente, la información recolectada con el fin de interpretarla. En primer lugar, se definieron tres categorías centrales del tema de investigación: práctica pedagógica, educación rural y maestra mujer, que surgen del problema de investigación, las preguntas y los vacíos que se encontraron en el estado del arte del proyecto.

Definidas las categorías de análisis, se inició la búsqueda de bibliografía que se acercará a una defini-

ción de estos temas, se consultaron autores de libros y artículos de investigación con una demostrada trayectoria en el estudio de las ciencias sociales, la historia y la educación. En total fueron 38 autores y referentes teóricos de las tres categorías planteadas. Una vez definido el horizonte de búsqueda, la información revisada se clasificó en conceptos en los que coincidían diferentes autores; de cada categoría se establecieron las perspectivas teóricas, se contrastaron fuentes y se buscaron consensos teóricos.

Una vez hecha esta clasificación, de cada categoría se seleccionó la perspectiva teórica más acorde con el tema de investigación y se profundizó en su análisis. En la categoría de práctica pedagógica se seleccionó y se profundizó en la concepción de la cultura escolar y el quehacer docente; en la categoría de educación rural se profundizó en la perspectiva sociocultural, y finalmente, la categoría de maestra rural se analizó desde la práctica pedagógica y las experiencias docentes. A continuación, se presenta el análisis teórico de cada categoría y al final de cada una de ellas la profundización de la concepción teórica que se toma como referente.

Práctica pedagógica

La primera categoría que se aborda es la práctica pedagógica; autores como Viñao (2002) y Arias (2020), la han definido desde el quehacer docente y la cultura escolar, sin embargo, autores como Imbernón (2001), Freire (1976), Gimeno (2011) la han abordado desde lo curricular, lo didáctico, la investigación, la intencionalidad y su carácter histórico. Para el desarrollo de esta categoría los planteamientos teóricos de estos autores se organizaron en seis perspectivas; en la primera de ellas se analizó la práctica pedagógica desde la investigación y la formación docente; un segundo concepto le apuntó a la perspectiva crítico-reflexiva y transformadora; un tercer enfoque se centra en lo curricular y lo didáctico; una cuarta perspectiva aborda la práctica pedagógica desde lo histórico-crítico; una quinta se centra en lo sociocognitivo y psicológico, y finalmente, la perspectiva en la que se profundizó por tener mayor pertinencia con el tema de investigación, fue la práctica pedagógica desde la cultura escolar y el quehacer docente.

Perspectiva investigativa y de formación docente

En esta perspectiva se asume la práctica pedagógica como un ejercicio de investigación educativa, el maestro asume un protagonismo como investigador de su propia práctica. Uno de los autores que profundiza en este campo es Imbernón (2001), quien centra la mirada en la profesionalización docente, donde el maestro debe poseer ciertas cualidades que lo perfilan como un profesional de la educación, debe tener un tipo especial de conocimientos que pone en práctica durante el proceso de enseñanza, debe tener la capacidad de realizar un diagnóstico y buscar la solución de problemas, debe estar en constante formación y ser capaz de confrontar la teoría, estudiarla y removerla. Una de las principales destrezas que debe tener un maestro es la capacidad de generar nuevo conocimiento, y esto se logra a través de la investigación (Imbernón, 2001).

La generación de nuevo conocimiento le permite al maestro dar sentido a una acción o al proceso educativo, y en ello Imbernón (2001) coincide con de Camilloni (1997), quien afirma que la pedagogía

debe dedicarse al estudio de las condiciones que inciten a la construcción de conocimiento científico. De Camilloni sostiene que la pedagogía más que una reproducción de hechos es una construcción de conocimientos y el sujeto debe superar los obstáculos que le impiden adquirir un nuevo conocimiento. Una de las dificultades se encuentra en el medio o el contexto, donde hay barreras que impiden al sujeto adquirir ese nuevo conocimiento o hay una predisposición a que se desarrolle este nuevo aprendizaje, y es a través de la investigación que se pueden remover estas barreras. De Camilloni (1997) señala que el enfoque investigativo y de enseñanza contempla que el conocimiento surge como respuesta a una situación problemática y no hay aprendizaje si no hay un problema por resolver.

Perspectiva crítico-reflexiva y transformadora

Autores como Freire (1976), Dewey (1995) y Alliaud y Suárez (2011) coinciden en que la práctica pedagógica es un ejercicio de emancipación y transformación social. Freire (1976) hace énfasis en el carácter transformador de la educación, analiza la educación desde una visión crítica de la escuela y sus relaciones verticales. Para este autor, en la educación tradicional hay un maestro que introduce unos conocimientos a los estudiantes quienes son receptores pasivos del conocimiento, no hay una acción transformadora ni un impacto real en la sociedad.

Freire (1976) denomina a estas prácticas pedagógicas de la escuela tradicional como educación bancaria, allí el maestro se asume como un depositador de conocimientos que carece de su capacidad de acción. Frente a ello propone que la educación debe tener un carácter transformador y el maestro debe ser un sujeto de acción en la práctica pedagógica. En su ejercicio docente el maestro hace una reflexión de su práctica, toma de consciencia de su realidad y del sentido de la educación y se opone a la educación bancaria.

Dewey (1995) aborda la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y hace énfasis en que la práctica pedagógica se debe centrar en la reconstrucción de la experiencia, para este autor, la educación está en una constante reconstrucción y organización; al igual que Freire (1976), Dewey (1995) hace una crítica a la educación como un ejercicio de acumulación de información, la práctica pedagógica debe apuntar a darle significado a la experiencia y a garantizar las condiciones del estudiante para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia.

En esta misma perspectiva, Alliaud y Suárez (2011) afirma que hay una desconexión del maestro con la intención transformadora de la educación; para este autor no hay una relación entre los contenidos que se imparten y los problemas de la práctica que afrontan los docentes en la escuela. Frente a ello, propone que el maestro se debe centrar en la investigación, la recuperación, la conceptualización y la puesta en diálogo del conocimiento para generar acciones transformadoras y la posibilidad de una reconstrucción del saber pedagógico (Alliaud y Suárez, 2011).



Perspectiva curricular y didáctica

Otra perspectiva teórica asume la práctica pedagógica desde los lineamientos curriculares, contenidos, metodología, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y pruebas estandarizadas. Uno de los principales referentes en este campo es Gimeno (2007), para este autor, el currículum regula la práctica didáctica en el escenario escolar, esto devela el carácter del currículum, que más que una lista de contenidos tiene una intencionalidad detrás de su estructuración y puesta en funcionamiento. Para Cuervo (2015), el currículum se define como un proceso de selección y organización de conocimientos, en el cual intervienen agentes mediadores con intereses subjetivos, tanto en su construcción como en su aplicación. Para este autor, el currículum hace parte de la práctica pedagógica y es el maestro el que organiza y determina su práctica a partir del diseño del currículo y la intencionalidad que plantee en su implementación.

Por su parte, Díaz Barriga (2014) vincula el currículo con el proceso educativo, las experiencias escolares y el desarrollo de los estudiantes, elementos que hacen parte de la práctica pedagógica; asimismo, relaciona el currículo con una necesidad institucional de organizar los contenidos y los temas que van a hacer parte de la enseñanza en la práctica pedagógica. Si bien el currículo es parte esencial de la práctica pedagógica, los autores que desarrollan esta perspectiva apuntan a una intencionalidad y acción en su implementación.

Perspectiva histórico-crítica

En esta perspectiva se destacan principalmente los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia, quienes se han enfocado en el estudio de la práctica pedagógica como una categoría de análisis que permite comprender cómo, en el entramado de saberes, discursos e instituciones, se han configurado las formas de enseñar, educar y formar sujetos. La mirada de los integrantes del grupo se ha centrado en la perspectiva histórica, en sus diferentes aportes e investigaciones se evidencia un estudio histórico de la práctica pedagógica en Colombia, y como el maestro se concibe como un sujeto del saber pedagógico, que supera la idea instrumentalista de la práctica pedagógica.

De acuerdo con Ríos (2018), la práctica pedagógica se define a partir de tres aspectos: el maestro, la enseñanza y la escuela, una noción metodológica que se centra en el sujeto (maestro), el saber (lo que se enseña) y la institución (la escuela). Desde la perspectiva histórica, investigadoras como Zuluaga (2015) asumen la pedagógica como un objeto de investigación y su análisis se hace desde el estudio de los saberes (Ríos, 2018). Historiar las prácticas pedagógicas en Colombia permite registrar históricamente la discursividad pedagógica, realizar aportes para un trabajo epistemológico de la pedagogía y brindar las condiciones para apropiar la pedagogía como un saber.

Para el GHPP historiar la práctica pedagógica en Colombia, más que ser un ejercicio de clasificar o uniformizar las experiencias pedagógicas, tiene la pretensión de relacionarlas en un campo del saber con un discurso específico y unas regulaciones, que permiten que el maestro sea identificado como un sujeto de saber y que su práctica sea reconocida como una práctica pedagógica (Ríos, 2018).

Perspectiva sociocognitiva y psicológica

Desde esta perspectiva se asume la práctica pedagógica como el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada social y cognitiva, especialmente en las relaciones sociales y de convivencia en el aula, así como la influencia psicológica de la práctica pedagógica en el estudiante. Uno de los principales referentes teóricos en este campo es Vygotsky (1926), quien hace énfasis en el valor de la interacción entre el maestro, el estudiante y el ambiente en el que se desarrolla la práctica pedagógica. La educación no es un ejercicio de recepción en la que el sujeto ya está predispuesto para adquirir un conocimiento, sino que a través de la pedagogía el sujeto recibe unas herramientas e interviene en un ambiente complejo, en el que se desarrollan las condiciones para adquirir un conocimiento (Vygotsky, 1926).

En esta misma perspectiva, Bruner (1966) hace énfasis en el descubrimiento como una acción que desarrolla el estudiante en la práctica pedagógica; para este autor, al igual que para Vygotsky, el estudiante es un sujeto activo de su propio aprendizaje; Bruner (1966) afirma que la educación brinda las condiciones para que el estudiante, por sí solo, adquiera un nuevo conocimiento, a través del descubrimiento, y a esto le llama Teoría de la instrucción. Para Bruner (1966) la teoría de la instrucción tiene en cuenta las experiencias del sujeto para adquirir un nuevo conocimiento, la estructura y el orden en el que son presentados los conocimientos que deben ser aprendidos.

Sin duda, la pedagogía y la práctica pedagógica tienen una relación estrecha con la psicología y las perspectivas sociocognitivas, y entre la diversidad de autores que abordan este campo, está Ausubel (1968), quien, a diferencia de Bruner, señala que la práctica pedagógica y la adquisición de conocimiento no se da solamente por descubrimiento del sujeto estudiante, sino que es un proceso de recepción; para este autor, la práctica pedagógica no se limita a lo memorístico, sino que hay una conexión entre el nuevo conocimiento y la experiencia o los saberes previos que tiene el estudiante. El rol del maestro en esta práctica educativa será el de organizar los contenidos y ser garante de las condiciones previas que debe tener el estudiante para adquirir un nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica desde la cultura escolar y el quehacer docente

Esta perspectiva estudia la práctica pedagógica desde la cotidianidad del docente y la escuela, en su análisis teórico se incluyen todas las acciones y actividades que hacen parte del proceso educativo. Viñao (2002) conciben la práctica pedagógica desde la cultura escolar, la cual se asume como el conjunto de elementos que hacen parte del proceso educativo y que no están determinados por una estructura fija, sino que han sido producto de la configuración de los sistemas educativos y sus reformas.

En la cultura escolar se reúnen la profesionalización docente, los códigos disciplinares, el currículo, la organización temporal de los ciclos escolares, entre otros aspectos. Para Viñao (2002), la sociedad le pide a la escuela que difunda una cultura escolar en los estudiantes, y la escuela lo hace a partir de unos procedimientos y contenidos de enseñanza que ha diseñado y desarrollado.

Asimismo, dentro de la cultura escolar se encuentran las teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, que se han establecido en la escuela a partir de tradiciones, regularidades y reglas, compartidas y respetadas por los sujetos del proceso educativo (Viñao, 2002). En este mismo sentido y en el marco de la cultura escolar, Arias (2020) señala que el quehacer docente está determinado por los propósitos pedagógicos, la contextualización del saber, los estudiantes, los recursos y las políticas educativas, que en su conjunto le dan forma a la práctica pedagógica.

El propósito de la escuela entonces será la transmisión de conocimientos, el entrenamiento en ciertas habilidades y el desarrollo del ser humano. Mientras que el rol del maestro será el de contextualizar el saber a los estudiantes, sujetos receptores de conocimiento. Ese proceso educativo está mediado por estrategias didácticas y recursos pedagógicos, así como por unas políticas o lineamientos institucionales de orden estatal. A este conjunto de elementos, Arias (2020) los denomina como aristas de la práctica pedagógica.

Álvarez (2020) también se concentra en los elementos que hacen parte de la práctica pedagógica y los reúne en lo que él denomina como gramática del saber escolar, un conjunto de reglas básicas y códigos de funcionamiento del saber escolar. El estudio de Álvarez (2020) parte de la pregunta por la vigencia de la escuela en la sociedad actual, en la que son muchos los focos que pretenden ocupar su lugar o reemplazarla. Álvarez señala que, a pesar de la emergencia de la tecnología, de los medios de comunicación y de otros escenarios sociales, la escuela sigue teniendo un papel relevante en la sociedad y su vigencia radica precisamente en eso que el autor llama gramática del saber escolar, códigos, procedimientos, metodologías, contenidos y normas que se desarrollan en la escuela, que no son estáticos, sino que se van renovando en la misma cotidianidad de la escuela (Álvarez, 2020).

Por su parte, Tardif (2014) define la práctica pedagógica como el arte de hacer en la práctica, se centra principalmente en el trabajo del docente y lo relaciona con el arte y la técnica, una actividad profesional o una acción técnico científica. En cuanto al arte, acude a la antigua Grecia en la que la actividad del educador se asociaba con la tekné, que significa técnica y arte. Para Tardif (2014), en la pedagogía y en el arte se busca producir algo a partir de algo. En cuanto a la acción técnico científica, la práctica pedagógica se moviliza por dos formas de acción: una acción guiada por normas que se transforman en finalidades educativas y una acción técnica que se basa en el conocimiento objetivo que se transmite.

Tanto la cultura escolar en la que se centran Viñao (2002) y Arias (2020), como el análisis de la práctica educativa desde el saber escolar que plantean Álvarez (2020) y Tardif (2014), están mediadas por una relación de la escuela con las instituciones que intervienen en ella. Si bien la escuela tiene una autonomía y unas dinámicas propias, muchas de las decisiones y prácticas que se desarrollan en ella están determinadas por instituciones externas que la regulan y condicionan, principalmente el Estado a través de sus políticas educativas.

En esa lógica, Julieta Tamayo (2017) propone un análisis de la escuela y de la práctica pedagógica a partir de las relaciones macro, meso y micro. Lo macro se concibe como la superestructura y organización social a gran escala, en ella están las instituciones estatales que se encargan de diseñar la política educativa y los lineamientos curriculares e institucionales que se deben implementar en la escuela. En lo macro

además se encuentran las leyes, normas, decretos que rigen el sistema educativo en un país; el currículo oficial y las evaluaciones masivas nacionales e internacionales (Arias, 2020).

Lo meso sería la mediación entre la superestructura y la intersubjetividad del sujeto-docente, allí se pueden encontrar los proyectos educativos institucionales, planes de estudio o de área, currículo escolar de la Institución, formación del sujeto docente, datos biográficos y los decretos que rigen la profesionalización docente. Y, por último, en lo micro se reconoce al sujeto socio-histórico y la acción de los sujetos en la práctica pedagógica, este enfoque se centra en la cotidianidad de la escuela y el quehacer en la práctica pedagógica; además reúne los planes de aula, las estrategias metodológicas, las actividades de clase, los recursos, horarios y evaluaciones en el aula (Tamayo, 2017).

Educación rural

Para el análisis de esta segunda categoría se plantean cinco perspectivas, la primera de ellas analiza la educación rural desde la relación con el contexto y la naturaleza; una segunda perspectiva estudia la educación rural en oposición a la educación urbana; una tercera perspectiva se centra en el análisis de su organización y currículo, una cuarta concepción que se enfoca en la resistencia y la lucha que se hace desde las comunidades o desde la misma educación rural, frente a los actores hegemónicos que pretenden su homogeneización; y una última perspectiva teórica que estudia la educación rural desde un enfoque sociocultural.

La educación rural y su relación con el contexto y la naturaleza

En los estudios de la ruralidad suele estar presente la relación de la educación con la naturaleza, en especial con las prácticas sostenibles y el cuidado de los recursos naturales. Uno de los principales autores que aborda la ruralidad desde un enfoque ambiental es Gadotti (2002). Este autor hace una crítica a los medios de producción y la forma en que están afectando el planeta, plantea que las nuevas generaciones tienen la responsabilidad de resolver este problema, y la educación tiene un papel muy importante en esta tarea. Para Gadotti (2002) es necesario centrar la mirada en la educación sustentable, promover una pedagogía de la tierra que reeduque al hombre y a la mujer, propone una escuela ciudadana y una ecopedagogía en la que los niños tengan el derecho a decidir sobre su futuro y se valore el planeta como una comunidad.

Uno de los escenarios en los que se debe propender por una ecopedagogía es en la ruralidad. Para Luna et al. (2021), el maestro rural debe propender por una reflexión de su práctica y los problemas de su contexto, debe ser un agente de cambio, y la educación rural un medio para proteger el planeta y la naturaleza. En este mismo sentido, Leff (2022) señala que la ruralidad se ha convertido en un escenario de denuncia y acción, donde han aparecido nuevos movimientos sociales que buscan la reapropiación de los recursos naturales, culturales y la autogestión de la producción.

La educación rural, un concepto en oposición a la educación urbana

Hay una tendencia en términos conceptuales de definir la educación rural en oposición a la educación urbana, se establecen diferencias que pasan por el contexto, la metodología, la población y las formas de vida en los entornos rurales y urbanos. Boix (2003) se enfoca en el aspecto ambiental y señala que la definición de la ruralidad pasa por la relación que hay entre los sujetos y los recursos naturales y ambientales. Si bien la consciencia alrededor del cuidado y la protección de los recursos naturales se da tanto en poblaciones rurales como urbanas, la relación estrecha entre las comunidades rurales y la naturaleza las lleva a crear una consciencia por el cuidado de su entorno.

La explotación indiscriminada de los recursos y la inserción de prácticas de producción y agricultura que afectan el ambiente llevan incluso a que la población rural se organice en movimientos sociales para cambiar las prácticas que afectan directamente a su entorno y su sustento de vida (Boix, 2003). En este propósito la educación rural tiene un papel clave, pues como lo señala Boix (2003), la relación entre la escuela y la comunidad facilita la participación, permite el desarrollo de competencias, del trabajo comunitario y evita el desarraigo al medio. Particularidades que difieren de la educación urbana.

Para Echavarría et al. (2019) la educación rural no se puede abordar como un constructo urbano, las particularidades de la educación rural difieren de la educación urbana y al analizarlas de la misma manera, se estarían homogenizando los dos contextos. En la educación rural hay una relación cercana con la comunidad y el contexto, así como unas situaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Enfrenta grandes desafíos frente a las políticas y lineamientos institucionales que pretenden homogenizar la escuela y a los cuales se debe adaptar la educación rural. Echavarría et al. (2019) señalan que en la educación rural circulan cosmovisiones, experiencias subjetivas producto de las vivencias de los estudiantes y de la relación maestro-estudiante que, por el contexto, no son tan fáciles de encontrar en la educación urbana.

La educación rural desde la organización y currículo

Uno de los aspectos que contribuyen a la definición de la escuela rural en Colombia es su organización y currículo. Autores como Colbert (1999), Boix (2003) y Echavarría et al. (2019), señalan que la metodología en la educación rural está determinada por aspectos como el contexto y la población. En el caso particular de Colombia, se ha promovido un modelo pedagógico denominado Escuela Nueva, que se fundamenta principalmente en una organización escolar en la que un solo docente atiende a estudiantes de diferentes grados, edades y niveles en un solo curso. Para Colbert (1999), una de las dificultades que tienen las escuelas rurales en Colombia es el bajo número de estudiantes con el que cuenta y esto ha llevado a que se tenga que organizar de tal manera que se puedan atender a todos los estudiantes respetando su edad y nivel de aprendizaje. El modelo de Escuela Nueva implementa guías de aprendizaje (libros de texto) en los que el estudiante va aprendiendo a su propio ritmo y con el asesoramiento del maestro.

En el modelo de Escuela Nueva se busca un aprendizaje activo, una relación estrecha de la escuela con la comunidad y una estrategia de promoción flexible, adaptada al contexto y al ritmo de aprendizaje del estudiante (Colbert, 1999). Este modelo significó a finales del siglo XX, una innovación pedagógica que buscaba cambiar la metodología de aprendizaje, pero también una modificación en la práctica pedagógica del maestro rural, que pasa a ser un orientador y facilitador del proceso educativo.

En este mismo sentido, Boix (2003) y Echavarría et al. (2019), coinciden en que la educación rural requiere de una flexibilidad curricular acorde con las particularidades de la población escolar. Este es uno de los puntos en los que se evidencia una tensión entre la cotidianidad de la escuela y el Estado. Las normas, leyes y políticas educativas se diseñan sin tener en cuenta las particularidades de la escuela rural y entran en tensión con la cotidianidad de la escuela rural.

Resistencia y lucha en la educación rural

Una cuarta perspectiva teórica de la educación rural está relacionada con las luchas, los movimientos sociales y la resistencia que se hace desde la escuela rural y sus actores, para evitar la homogeneización cultural y social del contexto rural. Autores como Leff (2022), Freire (1976) y Terigi et al. (2021) coinciden en que en la ruralidad y en la educación rural hay una lucha constante por el control económico, político y social de este contexto, que ha llevado a las comunidades a organizarse en movimientos sociales en defensa del territorio y la cultura.

En el caso de la educación rural, la resistencia se hace frente a los procesos de homogeneización que se quieren implantar desde la políticas educativas y lineamientos curriculares diseñados por el Estado, en tensión con la cotidianidad de la escuela rural. De acuerdo con Leff (2022), en el contexto de la ruralidad han aparecido movimientos sociales que buscan mejorar las condiciones de vida de la población, garantizar el acceso a la tierra y un cambio en las condiciones de producción agrícola, que incluya el aspecto ambiental y la protección de los recursos como uno de los factores que moviliza a la población rural.

Esta perspectiva de lucha y resistencia se relaciona con los postulados de Freire (1976), quien ve en la educación y en el maestro la posibilidad de una transformación social desde la escuela, en contra de la educación bancaria y las prácticas que pretenden la homogeneización de la ruralidad. Terigi et al. (2021) sostienen que en la educación rural se ha desarrollado un currículo descontextualizado, que se convierte en un problema porque hay una tensión entre lo que esta autora llama aprendizaje situado y unos lineamientos que pretenden sacar al estudiante de ese contexto. Será tarea del maestro, los estudiantes y las comunidades rurales el preservar la escuela rural y sus particularidades.

Perspectiva sociocultural

Esta categoría está relacionada con las dinámicas sociales y culturales que circulan en la educación rural y es la base del presente estudio. Para el desarrollo y profundización de esta perspectiva se abordan autores como Fals Borda (1957), Bohórquez (2020) y Pérez (2001), quienes destacan el valor y los aportes de

las comunidades rurales a la sociedad, ya sea desde los saberes ancestrales, las prácticas y la producción agrícola, que en la actualidad entran en tensión con las nuevas ruralidades (Pérez, 2001), que emergen en los contextos rurales y de las cuales la educación no es ajena.

Para profundizar en esta perspectiva y en los autores que la desarrollan se analizan tres concepciones teóricas, la primera de ellas asume la escuela rural como mediadora cultural; en esta concepción encontramos los aportes que hace Fals Borda (1957) en su obra El hombre y la tierra en Boyacá. Este autor define al campesino del centro del país a mediados del siglo XX, como un sujeto que tiene una relación estrecha con la tierra. Además, desarrolla todo un contexto cultural alrededor del campesino, las formas de producción, el apego al minifundio, a las tradiciones heredadas y a su vida alrededor de su parcela.

Si bien la descripción del campesino de mediados del siglo XX es diferente a la que se pueda hacer de un habitante de la zona rural en la actualidad, permite ver cómo se ha transformado la concepción de campesino, que pasa por los cambios sociales y económicos del contexto rural, que hoy nos permiten hablar de nuevas ruralidades (Pérez, 2001). La educación rural ha sido testigo de esas tensiones entre los saberes campesinos y el conocimiento que institucionalmente se pretende enseñar en la escuela.

Bohórquez (2020) profundiza en esta tensión entre lo tradicional y el enfoque homogeneizador de la escuela, para este autor muchas de las decisiones políticas que históricamente se han tomado acerca de la ruralidad han sido desacertadas y han profundizado las desigualdades en el país. Frente a esto, se plantea una segunda concepción en el análisis teórico de la perspectiva sociocultural y tiene que ver con la pertinencia social de la educación rural, especialmente del currículo y de los saberes que se enseñan en la escuela.

Una de las dificultades que ha tenido la educación rural es precisamente la definición de unos lineamientos curriculares y educativos en general, que sean claros, frente a lo que se proyecta o pretende de la educación en los contextos rurales. Para Bohórquez (2020), las políticas relacionadas con la educación rural no han tenido un impacto positivo sobre las comunidades, están descontextualizadas y se sustentan en una falsa idea de ruralidad. Y es que definir unos lineamientos generales para la educación rural en Colombia es complejo, inicialmente porque es una población muy diversa en el país, no es lo mismo hablar de una comunidad rural del centro del país que una comunidad rural en el norte u otra región.

La educación rural se ha convertido en un problema para el Estado colombiano (Bohórquez, 2020), pues los intentos por crear políticas específicas alrededor de la educación en los contextos rurales no han sido acertados, no se ha logrado definir de la mejor manera a la población rural, que como se menciona en una perspectiva anterior, el concepto de campesino suele limitarse a una diferenciación con lo urbano, o a la relación del poblador rural con su producción agrícola. Bohórquez (2020) destaca la necesidad de crear políticas con enfoque territorial, que contribuyan a reducir las brechas entre el campo y la ciudad, en términos de cobertura, calidad y prácticas docentes.

Otro de los factores que incide en la falta de pertinencia y asertividad en las políticas y lineamientos alrededor de la educación rural tiene que ver con las nuevas formas de vida en los contextos de rura-

lidad en el país, a esto Pérez (2001) lo denomina como nueva ruralidad, un contexto social que se ha transformado en los últimos años y para la educación rural se convierte en un reto entender esas nuevas manifestaciones de lo rural, involucrarlas en la escuela sin perder su enfoque ya diezmado por el carácter homogeneizador de las políticas educativas.

Desde la nueva ruralidad, lo rural no es visto únicamente en contraposición a lo urbano o como un escenario reservado para la producción agrícola, sino como un contexto con un enfoque basado en la protección de los recursos naturales, la posibilidad de tener espacios para el descanso, para la diversificación económica y para el desarrollo cultural (Pérez, 2001). La pertinencia de la educación rural estará determinada por su capacidad de hacer una lectura adecuada de la nueva ruralidad y de cómo abordarla en la escuela.

Maestra mujer

El análisis de la tercera categoría se centra en el estudio de las concepciones alrededor de la maestra mujer, cómo se desarrolla su práctica pedagógica, cómo la perciben los estudiantes y los actores educativos y cómo asume su quehacer docente mediado por los lineamientos institucionales y la cotidianidad de la escuela. Para el desarrollo teórico que acá se propone se abordan cinco perspectivas: la maestra mujer desde los estudios de género, las diferencias conceptuales con relación al maestro hombre, las subjetividades de las maestras, la trayectoria histórica de la mujer en la educación y las aristas de su práctica pedagógica, perspectiva en la que se profundizará al finalizar este apartado.

Perspectiva de género y maestra mujer

Desde los estudios de género, la maestra mujer se reconoce a partir de la búsqueda de la igualdad en todos los escenarios y entre todos los actores educativos. Para Tamayo (2002) la educación refleja una realidad social en la que las mujeres están en desventaja frente a los hombres, hay unos valores dominantes que ubican a la mujer en ciertos roles que la sociedad les asigna, las actividades del hogar, la maternidad y el cuidado de los hijos, que la escuela termina reproduciendo como representaciones simbólicas de una cultura dominante.

Tamayo (2002) hace énfasis en la estructura que reproduce estos determinismos sociales alrededor de las mujeres, especialmente en el currículo, en los planes y programas, materiales didácticos y textos que reproducen la cultura dominante y la subordinación de la mujer, lo que se conoce como currículo oculto, que se manifiesta en actitudes cotidianas y lenguaje coloquial. Desde las teorías feministas y los estudios de género se asume que la condición de la mujer ha estado subordinada a la del hombre, que proviene de la diferencia sexual y la "aceptación" por parte de la mujer, de una situación determinada socialmente (Tamayo, 2002).

El origen de esta subordinación de la mujer está relacionado con los orígenes del patriarcado y la forma en que se ha controlado principalmente la sexualidad y el cuerpo de las mujeres, y esto se evidencia en la construcción de una idea de familia nuclear en la que, desde la infancia, se le asignaba un rol a las niñas

relacionado con la maternidad y las labores del hogar, mientras que a los niños se les educa con la idea de ser los proveedores económicos y jefes del hogar.

Estas lógicas ponen al hombre en un nivel de superioridad, lo que hace más difícil para las mujeres acceder a trabajos que socialmente son reservados para los hombres. Para Tamayo (2002) la feminización del trabajo docente es producto de las condiciones sociales que llevan a la mujer a buscar una remuneración económica en trabajos que son una extensión de las labores del hogar, entre ellos el cuidado de los niños en la escuela. Esto también responde a la forma en que se concibe la educación, especialmente la primaria; la escuela se reconoce socialmente como una institución con la misión del cuidado infantil, que la mujer cumple de mejor manera que el hombre.

En esta lógica, el concepto de la educación termina reducido a unas prácticas de cuidado que socialmente son reservadas para las mujeres. Desde los estudios de género se propende por una deconstrucción de estas representaciones y asumir la educación desde una perspectiva amplia, más allá de las prácticas de cuidado.

La maestra mujer y su diferenciación frente al hombre

Definir la maestra mujer implica estudiar sus particularidades que como mujer asume y la forma en que estas características influyen en su práctica pedagógica. Autores como Blanco (2015) y Medina (2017) la definen a partir de las diferencias entre la práctica pedagógica que desarrollan los hombres y la práctica pedagógica que desarrollan las mujeres maestras; de esta manera se destaca el valor de la experiencia femenina, los aportes de la mujer en la escuela y en la comunidad. Para Blanco (2015) la escuela es un lugar de creación social, que se cultiva, se mueve y crea sentido en gran parte gracias a las mujeres maestras.

Para Medina (2017), hay una concepción que identifica a la maestra mujer con la figura de una "segunda madre" y desde la institucionalidad se considera que, por este hecho, la mujer haría un mejor trabajo que el hombre, al prolongar su función maternal en la escuela. La autora señala que esta perspectiva le da una carga emocional a la mujer en su trabajo como maestra, especialmente en la educación primaria, en donde las actividades relacionadas con el cuidado por lo general no suelen relacionarse con el trabajo que desarrollan los maestros hombres.

Subjetividades maestras

Autores como Asprilla y García (2025); Gerónimo (2024, 2017) y Pinzón (2017), analizan las experiencias de maestras y destacan las narrativas biográficas y las historias de vida como la memoria viva que permite conocer la forma en que desarrollan su práctica pedagógica en la escuela. Para Asprilla y García (2025), comprender la subjetividad de las maestras permite conocer el entorno en el que desarrolla su práctica. En la subjetividad se asumen roles biosociales y se comprende al sujeto como un ser autónomo, pero inmerso en unas estructuras sociales que lo determinan.

Esta perspectiva se ve reflejada en la experiencia de vida de las maestras, pues una de las tensiones que viven en su cotidianidad está relacionada con la forma en que asumen su práctica pedagógica a partir de la mediación entre las estructuras sociales a las que pertenecen con la subjetividad que las caracteriza, donde confluyen imaginarios, representaciones sociales, memorias, creencias e ideologías (Asprilla y García, 2025). En esta misma línea Gerónimo (2024) señala que las narrativas entraman vidas, profesión, sociabilidad y permiten conocer los componentes ideológicos e históricos de las prácticas educativas de quien las narra.

Por su parte, Pinzón (2017) destaca que la investigación biográfico-narrativa es una herramienta que permite comprender la identidad de los sujetos, conocer la vida cotidiana y los procesos de identificación, que permiten, en el caso de las maestras mujeres, conocer la forma en que desarrollan su práctica pedagógica, las claves que identifican y dan sentido a la cultura docente.

Trayectoria histórica de la mujer en la escuela

Autoras como Arredondo (2003) destacan la trayectoria histórica y los aportes de la mujer a la educación en América Latina, describe la importancia de la constitución de los centros de formación de mujeres maestras, las escuelas normales, la profesionalización docente y la relación actual de las maestras con el contexto en el que desarrollan su práctica. Además de hacer un recorrido histórico, la autora destaca los procesos de resistencia y apropiación, de rebeldía y liberación de la mujer como protagonista de la educación en los últimos dos siglos.

En el caso de Colombia, diferentes autores han analizado la trayectoria histórica de la mujer en la educación, en la que se le reconoce como un actor que ha marcado el devenir de la educación en el país. Se destacan los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica que se ocupan del rol que han tenido las maestras en el país. De la concepción de madre educadora a finales del siglo XIX, guardiana de la fe y las tradiciones, pasó a ser la mujer intelectual y técnica durante el siglo XX, hasta llegar a la perspectiva actual, donde se le reconoce como una profesional de la educación en Colombia (Sáenz et al., 1997).

La práctica pedagógica de la maestra mujer

Finalmente, se aborda la perspectiva que reconoce a la maestra mujer desde su práctica pedagógica. Gutiérrez (2010), acudiendo a la teoría del habitus de Bourdieu, señala que la maestra mujer ha incorporado un habitus a su práctica pedagógica, que se configura a partir de los elementos que hacen parte del quehacer cotidiano en la escuela, formas de obrar, pensar y sentir; un habitus que también se forma a partir de la posición de la maestra en la estructura social, económica y política, así como de su capital económico, pedagógico, simbólico, cultural, social y político.

Para Gutiérrez (2010), la práctica pedagógica también se configura a partir de la metodología y la interacción comunicativa de la maestra mujer con su entorno, una socialización que permite poner en común saberes, negociarlos, disputarlos o rechazarlos. En su práctica pedagógica la maestra mujer esta-

blece una relación con la comunidad que le da una posición social, en la que se le asigna la responsabilidad de generar una pedagogía transformadora que cultive en los estudiantes la capacidad de solucionar los desafíos de su comunidad (Nogueira, 2017).

Conclusiones

La revisión literaria acerca de la práctica pedagógica, la educación rural y la maestra mujer tiene como principales hallazgos el consenso que hay entre los autores acerca del valor de las prácticas y experiencias pedagógicas como referentes a la hora de definir cada categoría, los autores coinciden en que el insumo teórico de cada perspectiva radica en el estudio del enfoque, la metodología y el valor social que tiene la educación para una comunidad y el rol que cumplen sus actores, maestros y estudiantes. Teniendo en cuenta este referente, de cada categoría sobresalen las perspectivas que dejan ver un diálogo entre la teoría y la práctica en la educación.

En la categoría de práctica pedagógica la perspectiva teórica que predomina es la de cultura escolar y quehacer docente, en ella se destaca el conjunto de acciones, códigos disciplinares, horarios, metodología, evaluación y cotidianidad de la escuela, mientras que en la categoría de educación rural sobresale la perspectiva sociocultural, que la define a partir de las relaciones con el entorno y con la comunidad, donde circulan saberes universales, pero también saberes propios y ancestrales; un escenario con una pertinencia social frente a la comunidad en la que se desarrolla.

Y finalmente, en la categoría de maestra mujer se destacan las experiencias docentes como un medio para definir el rol de las maestras en un contexto educativo, su importancia en una comunidad y la connotación especial que tiene el ser mujer en la práctica docente. A propósito de la categoría de maestra mujer, es importante mencionar que la revisión literaria deja ver que es un tema poco estudiado y por ello las concepciones y perspectivas teóricas son escasas; se hace relevante su estudio y los aportes teóricos desde la investigación.

Referencias

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO.

Álvarez, A. (2020). La gramática del saber escolar. *ETD- Educação Temática Digital, 22*(4), 820-836.

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y saberes,* (52), 77-92.

Arredondo, M. (2003). Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México. Universidad Pedagógica Nacional de México.

Asprilla, R. y García, L. (2025). *Subjetividades de las maestras, escuela María Inmaculada*. Universidad Católica de Manizales.

Ausubel, D. (1968). *Piscología educativa. Un punto de vista sociocognitivo*. Editorial Trillas.

Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en Educación. *Revista Qurriculum*, 28, 11-31.

Bohórquez, J. P. (2020). *La experiencia de los jóvenes frente al maltrato familiar y escolar en contextos de educación rural* [Tesis]. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://hdl.handle.net/11349/31271

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. 1*(1), 1-8.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Siglo XXI Editores.

Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción.* Editorial Uteha,

Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza.* Gedisa.

Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural.* Universidad Externado de Colombia.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación, 20*, 107-135.

Cuervo, E. (2015). El currículum y las teorías curriculares. Aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior. *Revista Debates*, (71), 13-23.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata.

Díaz Barriga, A. (2014). *Currículum, entre utopía y realidad.* Morata.

Echavarría, C., Vanegas, J., González, L., y Bernal, J. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle,* 79, 15-40.

Fals Borda, O. (1957). *El hombre y la tierra en Boyacá. Bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. Sentipensante.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra.* Siglo XXI.

Gerónimo, I. (2024). Investigación narrativa, autobiográfica en educación de mujeres docentes caldereñas-salteñas en destellos descoloniales. *Revista de Educación*, 34, 255-268.

Gimeno, J. (2007). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gimeno, J. (2011). *Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gutiérrez, P. (2010). Las mujeres profesoras y el trabajo docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* 1(1), 75-84.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente,* 27-45.

Leff, E. (2022). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.

Luna, M. de L., Castillo, B. y Aranda-Roche, R. (2021). Pedagogía de la tierra, hacia la resignificación de la práctica docente. *Perspectivas Docentes, 31*(72), 31-43. https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3922

Medina, B. (2017). *Dos profesoras y un espejo de 50 años: Relaciones de género y conformación de identidad docente, cambios y continuidades (1973-2021)* [Trabajo de grado]. Profesora de Educación Media. Universidad de Chile.

Nogueira, W. (2017). *Resolviendo problemáticas de territorio desde las aulas* [conferencia]. Foro Educativo Nacional, Bogotá, Colombia. https://corpoeducacion.org.co/wp-content/uploads/2019/07/MEMORIA-FEN-2017.pdf

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Pérez C., E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17–31). CLACSO.

Pinzón, H. (2017). *Narrativa de la identidad profesional docente en perspectiva de género* [Tesis]. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes, 49*, 27-40.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (1903-1946).* Colciencias, Universidad de Los Andes, Universidad de Antioquia.

Tamayo, J. (2002). *Identidad de género de las maestras de primaria.* Universidad Pedagógica Nacional.

Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.* San Luis Potosí.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea Ediciones.

Terigi, F., Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J. (2021). La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. *Cuadernos del IICE*, 7.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Vygotsky, L. (1926). *Psicología Pedagógica.* Editorial El Trabajador de la Cultura.

Zuluaga, O. (2015). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. *Perspectivas Docentes*, (13), 25-29. https://doi.org/10.19136/pd.a0n13.624