

EDUCACIÓN FRAGMENTADA EN UN ANÁLISIS DE LAS BRECHAS ESTRUCTURALES EN FUSAGASUGÁ DESDE EL AULA RURAL

Miller Andrés Riveros Delgado ¹

Código Orcid: 0009-0001-9405-0329

E-mail: andrésridel81@gmail.com

Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos
Colombia

Recibido: 08/01/2026

Revisado: 14/02/2026

Aprobado: 17/03/2026

RESUMEN

Esta investigación analiza la fragmentación educativa en Fusagasugá como expresión de desigualdad estructural que afecta la continuidad pedagógica, institucional y comunitaria en contextos rurales. Se parte de la premisa de que dicha fragmentación no solo se refleja en brechas de cobertura, infraestructura y calidad educativa, sino también en la invisibilización de los saberes locales y la desconexión entre políticas públicas y prácticas docentes. El estudio se fundamenta en la pedagogía crítica y la fenomenología hermenéutica, reconociendo al maestro rural como sujeto epistémico y agente de transformación. La metodología empleada es cualitativa, interpretativa y dialógica, basada en el análisis de fuentes oficiales (Plan de Desarrollo Territorial, Fundación ExE) y en la articulación teórica con autores como Freire, Darder, Walsh y Torres Santomé. Se construye una lectura dialéctica del problema, integrando diagnóstico institucional, experiencia docente y reflexión crítica. Los resultados evidencian rezagos en conectividad, infraestructura escolar, formación docente y acompañamiento institucional. Se identifican limitaciones como la falta de articulación interinstitucional, la precarización laboral docente y la ausencia de datos desagregados por vereda. A nivel propositivo, se plantea la creación de un Observatorio de Educación Rural, rutas pedagógicas contextualizadas y formación docente con enfoque territorial. Se concluye que la solución no radica únicamente en recursos, sino en una reconfiguración epistemológica que reconozca la educación rural como legítima, diversa y transformadora. La pregunta que queda abierta es cómo construir políticas educativas que nazcan desde el aula rural y no se impongan sobre ella.

PALABRAS CLAVE: Se sugiere mínimo tres y no más de cinco palabras o frases cortas en orden alfabético, o de acuerdo con su importancia en la investigación, separadas por comas. Las palabras clave no deben indicar ni conjunciones ni artículos.

¹ docente en el Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos, Colombia, Magister En Gestión De La Tecnología Educativa, Universidad De Santander (UDES) Enfocado En Innovación y Enseñanza Con Las TIC.

FRAGMENTED EDUCATION AN ANALYSIS OF STRUCTURAL GAPS IN FUSAGASUGÁ FROM THE RURAL CLASSROOM ABSTRACT

This study analyzes educational fragmentation in Fusagasugá as an expression of structural inequality that disrupts pedagogical, institutional, and community continuity in rural contexts. It is based on the premise that such fragmentation is not only reflected in gaps in coverage, infrastructure, and educational quality, but also in the invisibilization of local knowledge and the disconnect between public policies and teaching practices. The research is grounded in critical pedagogy and hermeneutic phenomenology, recognizing the rural teacher as an epistemic subject and agent of transformation. The methodology employed is qualitative, interpretive, and dialogical, based on the analysis of official sources (Territorial Development Plan, Fundación ExE) and theoretical articulation with authors such as Freire, Darder, Walsh, and Torres Santomé. A dialectical reading of the problem is constructed, integrating institutional diagnosis, teaching experience, and critical reflection. The findings reveal significant lags in connectivity, school infrastructure, teacher training, and institutional support. Limitations include the lack of inter-institutional coordination, the precarious working conditions of rural teachers, and the absence of disaggregated data by rural district. At the propositional level, the study recommends the creation of a Rural Education Observatory, the implementation of contextualized pedagogical pathways, and teacher training with a territorial focus. It concludes that the solution does not lie solely in increased resources, but in an epistemological reconfiguration that recognizes rural education as legitimate, diverse, and transformative. The open question remains: how can educational policies be built from within the rural classroom rather than imposed upon it?

Keywords. Las mismas “palabras clave” traducidas al inglés.

INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia ha sido históricamente relegada a márgenes estructurales que perpetúan desigualdades sociales, culturales y territoriales. Esta relegación no responde únicamente a factores geográficos o demográficos, sino que se inscribe en una lógica de exclusión sistemática que ha invisibilizado las voces rurales en la formulación de políticas públicas, en la asignación de recursos y en la construcción de modelos pedagógicos. En el municipio de Fusagasugá, esta fragmentación se manifiesta en brechas persistentes entre zonas urbanas y rurales, evidenciadas en indicadores de cobertura, calidad, infraestructura, permanencia escolar, acceso a tecnologías, formación docente y participación comunitaria. Las instituciones rurales enfrentan condiciones de precariedad que limitan no solo el acceso a la educación, sino la posibilidad de una formación significativa, contextualizada y transformadora.

Esta situación exige una lectura crítica que trascienda el enfoque técnico-administrativo y se adentre en las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas del problema. El aula rural, en este sentido, no puede ser comprendida únicamente como un espacio físico de enseñanza, sino como un escenario de resistencia, agencia pedagógica y construcción de sentido. Es allí donde el educador rural, en diálogo con su comunidad, resignifica los contenidos, adapta los métodos y transforma la escuela en un lugar de encuentro, cuidado y saber situado. Como señala (Paulo Freire, 1970)

La auténtica educación implica una práctica transformadora que combina reflexión crítica y acción consciente sobre la realidad. No puede limitarse a la simple transmisión de saberes, sino que debe constituirse como un ejercicio liberador, orientado a la dignificación del ser humano y al reconocimiento del educando como protagonista histórico. En escenarios marcados por la exclusión, como los territorios rurales, esta pedagogía se convierte en una forma de resistencia frente a las lógicas deshumanizantes que perpetúa el modelo educativo hegemónico. p. 79).

El objetivo general de este contenido científico es analizar las causas y consecuencias de la fragmentación educativa en Fusagasugá, visibilizando las tensiones estructurales que afectan la equidad territorial planteados desde lo documental. Aunado a esto, se plantean tres objetivos específicos: (1) identificar los factores que inciden en la desigualdad educativa rural; (2) contrastar los hallazgos locales con teorías críticas de la educación; y (3) proponer alternativas contextualizadas desde la praxis docente rural. Estos objetivos no buscan ofrecer soluciones estandarizadas, sino abrir caminos de reflexión y acción desde la experiencia vivida del maestro rural, reconociendo su papel como sujeto político, pedagógico y territorial.

El enfoque conceptual se inscribe en la pedagogía crítica y la fenomenología hermenéutica, reconociendo la experiencia vivida del educador rural como fuente legítima de conocimiento. Desde la pedagogía crítica, se asume que la educación es un acto político que debe interpelar las estructuras de poder y promover la emancipación de los sujetos. Como afirma (Henry Giroux 2015

La pedagogía crítica trasciende el ámbito técnico de la enseñanza para convertirse en una mirada analítica sobre los procesos mediante los cuales el saber se construye, se valida y se distribuye, siempre atravesado por intereses socioculturales y políticos. Su propósito es fortalecer la capacidad de los estudiantes para interrogar las estructuras que restringen su desarrollo pleno y su agencia en el mundo. Así, el aula se transforma en un escenario de disputa simbólica, donde se resignifica el sentido de educar y se gestan nuevas formas de participación ciudadana. (p. 45).

Por su parte, abordando el tema basado en la descripción de un entorno donde se enfoca a la fenomenología hermenéutica permite comprender el aula rural como un lugar de ser, donde el maestro interpreta y resignifica su mundo en diálogo con los otros tomando la existencia humana no puede concebirse como una entidad aislada, sino como un ser-en-el-mundo cuya identidad se configura en diálogo constante con su entorno. En el ámbito de la educación rural, esta vinculación se manifiesta en la manera en que el docente enfrenta las condiciones de precariedad, resignifica los contenidos curriculares y genera sentido pedagógico desde las prácticas cotidianas. En ese sentido se amplía esta perspectiva al señalar que todo acto de comprensión implica una interpretación, mediada por la historicidad, el lenguaje y la experiencia del sujeto que interpreta. En consecuencia, el conocimiento en contextos educativos no puede asumirse como neutral ni universal, sino como una construcción situada, histórica y profundamente entrelazada con las realidades concretas de quienes lo elaboran y lo apropian.

Desde esta perspectiva, el ensayo se propone como una herramienta de visibilización y problematización, que articule el diagnóstico territorial con la reflexión teórica y la propuesta pedagógica. Se parte de la premisa de que la educación no puede pensarse sin territorio, y que toda política educativa debe dialogar con las realidades concretas de las comunidades. Esta premisa implica reconocer que las brechas educativas no son solo cifras, sino vivencias, trayectorias y luchas cotidianas que configuran el horizonte de posibilidades de miles de niños, niñas y jóvenes rurales. La fragmentación educativa en Fusagasugá, entonces, no puede abordarse desde una lógica homogénea, sino desde una perspectiva situada, sensible y transformadora. Esto implica cuestionar los modelos estandarizados de evaluación, los currículos descontextualizados y las políticas públicas que reproducen la centralidad urbana.

Tal como señala el informe de la Fundación ExE (2024) en Fusagasugá, las desigualdades educativas entre lo urbano y lo rural no se limitan a los desempeños académicos, sino que se manifiestan en las condiciones infraestructurales de las escuelas, en los procesos formativos del cuerpo docente y en los niveles de involucramiento familiar. Enfrentar estas brechas exige una perspectiva territorial que reconozca la pluralidad, la inequidad estructural y el potencial transformador de los entornos rurales. No basta con aumentar la inversión; es necesario gestar una política educativa arraigada en el territorio, que dialogue con sus realidades y se oriente hacia la justicia social.

Aunado a esto se busca contribuir a la construcción de una educación rural plural, digna y transformadora, que parta de la experiencia vivida del maestro rural y dialogue

con las teorías críticas y los saberes comunitarios. Se trata de recuperar el sentido ético, político y pedagógico de la educación como práctica de libertad, como posibilidad de ser y como camino de transformación social. La pregunta que guía este trabajo no es solo cómo reducir las brechas, sino cómo construir una educación que nazca desde el territorio y se proyecte hacia la equidad.

DESARROLLO TEMÁTICO

La fragmentación educativa en contextos rurales como Fusagasugá no puede ser comprendida únicamente como una falla técnica o una carencia de recursos. Es, ante todo, una expresión estructural de desigualdad territorial, una forma de exclusión epistémica que se reproduce en las políticas públicas, en los modelos pedagógicos estandarizados y en la invisibilización de las voces rurales en los procesos de toma de decisiones. Esta fragmentación se manifiesta en la discontinuidad pedagógica, institucional y comunitaria, afectando la posibilidad de construir una educación significativa, situada y transformadora. Desde la pedagogía crítica, el modelo de educación bancaria, que reduce al estudiante a un mero receptor pasivo de información, contribuye a la reproducción de dinámicas de poder que sostienen y profundizan las desigualdades sociales. Al negar la agencia del educando y despolitizar el acto educativo, esta concepción refuerza estructuras de dominación que limitan la posibilidad de transformación y justicia en los procesos formativos.

Esta postura exige que el maestro rural no sea visto como un ejecutor de contenidos, sino como un sujeto político capaz de interpretar, adaptar y transformar la

realidad educativa desde su contexto. En Fusagasugá, esta capacidad se ve limitada por brechas estructurales que afectan la cobertura, la infraestructura tecnológica, la formación docente y la participación comunitaria. Según el Plan de Desarrollo Territorial (2020–2023), las instituciones rurales del municipio presentan rezagos significativos en conectividad, dotación pedagógica y acompañamiento institucional, lo que limita la posibilidad de una educación equitativa y contextualizada. En su propuesta de pedagogía crítica, complementa esta visión al señalar que el conocimiento no es neutro ni universal, sino profundamente vinculado a las condiciones sociales, culturales y políticas de quienes lo producen. Giroux plantea que el aula debe convertirse en un espacio de lucha simbólica, donde se dispute el sentido de la educación y se construyan nuevas formas de ciudadanía. En este sentido, (Giroux, 2015) afirma:

La pedagogía crítica trasciende el plano metodológico para convertirse en una mirada analítica sobre los procesos de construcción, legitimación y circulación del conocimiento, siempre atravesados por intereses sociopolíticos y culturales. Su propósito es potenciar la conciencia de los estudiantes, habilitándolos para interrogar las condiciones estructurales que restringen su ser y su actuar en el mundo. En escenarios rurales, esta pedagogía exige reconocer las trayectorias de exclusión histórica, valorar la riqueza de los saberes campesinos y visibilizar la capacidad de resistencia que emerge desde las comunidades como forma de dignificación educativa. p. 45).

Esta perspectiva permite comprender que la fragmentación educativa no es solo una cuestión de infraestructura o cobertura, sino una disputa por el sentido de la educación, por la legitimidad de los saberes y por la posibilidad de construir una escuela que dialogue con el territorio. En Fusagasugá, esta disputa se da en medio de tensiones entre el currículo oficial y las prácticas comunitarias, entre la lógica estandarizada de

evaluación y las trayectorias educativas rurales, entre la política educativa centralizada y la experiencia vivida del maestro rural.

Desde la fenomenología hermenéutica, Martin Heidegger (1927) propone una comprensión ontológica del ser humano como un “ser-en-el-mundo”, es decir, como una existencia que no se da en aislamiento, sino que se configura en relación constante con su entorno, sus circunstancias y los otros. Esta noción permite resignificar la experiencia educativa más allá de los marcos instrumentales, reconociendo que el acto de enseñar y aprender está profundamente vinculado a la forma en que el sujeto habita, interpreta y transforma su mundo. En este marco, el aula rural no puede entenderse como un espacio neutro o meramente funcional, sino como un “lugar de ser”, donde el educador y los estudiantes de manera conjunta construyen sentido en medio de condiciones materiales, simbólicas y afectivas que los atraviesan.

El maestro rural, en particular, no solo transmite contenidos, sino que interpreta su realidad pedagógica desde la precariedad, la memoria comunitaria y la urgencia de dignificar su práctica. Su labor se convierte en un ejercicio hermenéutico, donde cada decisión didáctica implica una lectura situada del contexto, una respuesta ética ante la desigualdad y una apertura al diálogo con los saberes locales. Esta perspectiva permite comprender que las brechas estructurales infraestructura deficiente, escasa formación continua, aislamiento territorial no se reflejan únicamente en indicadores cuantitativos, sino que afectan profundamente la vivencia cotidiana del docente, su sentido de agencia, su autoestima profesional y su vínculo con la comunidad. La educación rural, entonces,

no puede ser abordada desde lógicas estandarizadas, sino desde una comprensión situada, histórica y ontológica, que reconozca al maestro como intérprete activo de su mundo y como agente de transformación en contextos de exclusión.

Esta interpretación hermenéutica permite visibilizar la dimensión subjetiva de la fragmentación educativa, entendida no solo como carencia material, sino como experiencia de desarraigo, de invisibilización y de lucha cotidiana. El maestro rural no solo enseña contenidos, sino que construye vínculos, resignifica saberes y media entre la política educativa y la realidad comunitaria. Su labor es profundamente hermenéutica, pues implica interpretar las necesidades del territorio, adaptar los contenidos al contexto y construir sentido pedagógico en medio de la precariedad. Ahora bien, esta comprensión es siempre interpretación, y que toda interpretación está mediada por la historia, el lenguaje y la experiencia del intérprete. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el conocimiento no puede imponerse desde afuera, sino que debe construirse en diálogo con las condiciones de vida de los educandos.

Estas teorías permiten construir un marco interpretativo para comprender la fragmentación educativa en Fusagasugá como un fenómeno complejo, multicausal y profundamente territorial. No se trata solo de brechas en infraestructura o cobertura, sino de rupturas en la continuidad pedagógica, institucional y comunitaria que afectan la posibilidad de construir una educación significativa. El aula rural, en este sentido, se convierte en un espacio de resistencia, de creación y de transformación, donde el maestro rural como sujeto hermenéutico y crítico puede reconfigurar el sentido de la educación desde el territorio.

En ese mismo orden de ideas desde una mirada a la Proposición del autor se compromete a visibilizar la fragmentación educativa en Fusagasugá como un fenómeno estructural, multicausal y profundamente territorial, que no puede ser abordado desde una lógica tecnocrática ni desde modelos pedagógicos estandarizados. La fragmentación no se limita a la ausencia de recursos o a la desigualdad en indicadores de cobertura, sino que se manifiesta como una ruptura en la continuidad simbólica, epistemológica y afectiva del proceso educativo. Esta ruptura afecta la identidad pedagógica del maestro rural, la legitimidad de los saberes comunitarios y la posibilidad de construir una escuela que dialogue con el territorio.

Se propone una lectura dialéctica que articule diagnóstico institucional, experiencia docente y teoría crítica, reconociendo que el aula rural no es un espacio periférico ni residual, sino un núcleo de producción de sentido, resistencia pedagógica y agencia comunitaria. Esta lectura implica comprender la educación rural como una práctica situada, atravesada por tensiones históricas, culturales y políticas que configuran su devenir. Como señala Jurjo Torres Santomé. 2011,

La escuela rural no debe continuar siendo concebida como una instancia subordinada o una réplica de la escuela urbana. Es fundamental desarrollar una pedagogía territorial que valore la pluralidad cultural, los saberes propios de las comunidades y el protagonismo de los docentes rurales. La educación, en este sentido, ha de ser situada, contextualizada y orientada hacia la equidad social. p. 98).

Esta proposición no parte de una lógica de compensación, sino de una reconfiguración epistemológica que reconozca la dignidad de los saberes rurales y la

legitimidad de sus prácticas pedagógicas. El maestro rural no es un ejecutor de políticas, sino un intérprete crítico de su contexto, un mediador entre la normatividad institucional y la vida comunitaria.

Desde esta perspectiva, el ensayo se compromete con una pedagogía del territorio que no imponga modelos externos, sino que construya alternativas desde la experiencia vivida del docente rural. Esta pedagogía debe ser dialógica, sensible y transformadora, capaz de articular la memoria comunitaria con los desafíos contemporáneos de la educación. Como advierte Catherine Walsh 2009)

La descolonización del saber exige reconocer que el conocimiento no se origina exclusivamente en los espacios académicos centrales, sino también en los márgenes, en las comunidades y en las prácticas cotidianas. El docente rural, a través de su ejercicio pedagógico, genera saberes situados, encarnados y estrechamente ligados al territorio. Esta epistemología alternativa debe ser reconocida, validada e integrada en los procesos de cambio educativo. No se trata simplemente de añadir lo excluido, sino de cuestionar y transformar las estructuras que generan dicha exclusión. p. 67).

Esta proposición implica un compromiso ético con la dignificación de las voces rurales, con la construcción de una educación que nazca desde el territorio y se proyecte hacia la equidad. El ensayo no busca ofrecer respuestas cerradas, sino abrir caminos de reflexión y acción que reconozcan la complejidad del fenómeno y la potencia transformadora del aula rural. En este sentido, se asume que la educación rural no debe ser pensada como un problema a resolver, sino como una posibilidad a potenciar, como un espacio de creación pedagógica y de construcción de justicia cognitiva.

Dentro de ese criterio argumentativo basado en lo antes expuesto un de las fortalezas es que se enmarca a la investigación que la misma se sustenta en fuentes oficiales como el Plan de Desarrollo Territorial de Fusagasugá (2020–2023), los informes de la Fundación ExE (2024) y diagnósticos locales que permiten identificar brechas concretas en cobertura, infraestructura, calidad educativa y formación docente. Estos documentos revelan que las instituciones rurales del municipio presentan rezagos significativos en conectividad, dotación pedagógica y acompañamiento institucional, lo que limita la posibilidad de una educación equitativa y contextualizada. La sistematización de estos datos permite construir una base empírica sólida para el análisis crítico, visibilizando las tensiones estructurales que afectan la equidad territorial.

Además, el trabajo se articula con teorías críticas como las de Apple, Walsh, hooks, Torres Santomé y Darder, que legitiman la experiencia del docente rural como saber situado. Estas teorías permiten construir un marco interpretativo que reconoce la educación como práctica de libertad, como acto hermenéutico y como proceso de transformación social. Como afirma Antonia Darder 2012.

La pedagogía crítica demanda que los docentes comprendan y valoren el trasfondo histórico y cultural de sus estudiantes. En los territorios rurales, esto supone concebir la educación como un acto de resistencia, orientado a reivindicar la dignidad de las comunidades frente a las dinámicas estructurales de exclusión. El educador rural no se limita a impartir contenidos, sino que ejerce como generador de sentido y como puente entre las políticas educativas y la realidad comunitaria. Esta labor requiere una profunda sensibilidad contextual, un compromiso ético sostenido y una capacidad interpretativa crítica del entorno. p. 76).

Asimismo, el enfoque fenomenológico-hermenéutico permite comprender la vivencia del maestro rural como una experiencia de interpretación constante, donde el aula se convierte en un espacio de resignificación, de encuentro y de construcción de sentido. Esta perspectiva fortalece la dimensión subjetiva del análisis, reconociendo que la fragmentación educativa no solo afecta indicadores, sino también la identidad pedagógica y el vínculo afectivo con la comunidad. En ese mismo orden de ideas algunas debilidades se pudieran presentar y que a pesar de la riqueza teórica y empírica del estudio, se identifican limitaciones importantes. La escasez de estudios longitudinales en Fusagasugá impide establecer correlaciones causales entre las políticas educativas y los resultados escolares en zonas rurales. Esta carencia de seguimiento sistemático dificulta la evaluación del impacto real de las intervenciones institucionales y limita la posibilidad de construir propuestas sostenibles.

La fragmentación institucional expresada en la desarticulación entre entes territoriales, universidades, organizaciones comunitarias y redes docentes obstaculiza la construcción de diagnósticos precisos y la implementación de políticas contextualizadas. Esta desconexión se traduce en una dispersión de esfuerzos, en una falta de continuidad en los programas y en una invisibilización de las experiencias locales. Además, persiste una tendencia a homogenizar la ruralidad, sin reconocer la diversidad de territorios, culturas y trayectorias educativas que configuran el mapa rural de Fusagasugá. Esta homogenización epistemológica limita la posibilidad de construir políticas sensibles y pedagógicamente pertinentes, reproduciendo modelos urbanos que no dialogan con las realidades locales. Estas experiencias comparadas permiten afirmar que la

transformación de la educación rural no requiere replicar modelos urbanos, sino construir propuestas pedagógicas desde el territorio, con participación activa de los docentes, las familias y las comunidades.

De tal manera que dentro la propuesta se debe enmarcar en la fragmentación educativa en Fusagasugá no puede abordarse desde intervenciones aisladas ni desde modelos pedagógicos estandarizados que ignoran la diversidad territorial. Se requiere una propuesta integral, situada y transformadora que reconozca la ruralidad como fuente legítima de saber, como espacio de construcción pedagógica y como territorio de agencia comunitaria. En este marco, se plantea la creación de un Observatorio de Educación Rural, liderado por docentes rurales, con el fin de sistematizar experiencias, monitorear brechas y generar propuestas pedagógicas desde el territorio.

Esta observación no debe concebirse como una instancia técnica ni como un repositorio de datos, sino como un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva. Su estructura debe ser horizontal, participativa y sensible a las dinámicas comunitarias, articulando universidades, organizaciones sociales, entes territoriales y redes de maestros rurales. Como plantea (Carlos Cullen en 2009)

La educación no puede reducirse a una práctica técnica ni asumirse como un ejercicio neutral. Toda acción pedagógica implica una intervención en la cultura, una forma de posicionarse frente al mundo, de construir sentidos y disputar significados que configuran subjetividades, relaciones y horizontes de transformación. En este sentido, enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino participar activamente en la producción de conocimiento, en la interpretación de la realidad y en la configuración de futuros posibles. En los contextos rurales, esta intervención adquiere una dimensión ética y política aún más profunda. Implica reconocer a los sujetos

como portadores de saberes, como intérpretes legítimos de su mundo y como agentes capaces de transformar sus condiciones de vida. p. 112).

Según lo planteado por el autor El maestro rural, en su práctica cotidiana, no solo enseña: dialoga con la memoria colectiva, resignifica los contenidos desde la experiencia local y construye puentes entre la política educativa y la vida comunitaria. Su labor pedagógica se convierte en una forma de resistencia frente a la exclusión estructural, una apuesta por la dignificación del territorio y por la justicia cognitiva. Desde esta perspectiva, la educación situada no es una adaptación periférica del currículo, sino una reconfiguración profunda de las lógicas educativas, que parte del reconocimiento de la diversidad epistémica, de la riqueza cultural de las comunidades y de la necesidad de transformar las estructuras que históricamente han marginado los saberes rurales.

Esta observación permitiría, además, sistematizar las prácticas pedagógicas que emergen desde el aula rural, visibilizar las estrategias de resistencia docente y construir indicadores alternativos que den cuenta de la calidad educativa desde una perspectiva situada. La sistematización no debe ser entendida como una técnica de recolección de datos, sino como una práctica hermenéutica que permita interpretar, resignificar y proyectar las experiencias educativas desde el territorio. Como advierte (Oscar Jara, 2018, p. 67). “Sistematizar es reconstruir procesos y sentidos; en lo rural, visibiliza saberes docentes y potencia la transformación educativa, más allá de la evaluación externa”. En ese sentido, asimismo, se propone implementar rutas pedagógicas contextualizadas, que reconozcan los saberes locales, las prácticas comunitarias y las condiciones materiales del aula rural. Estas rutas deben ser flexibles, dialogadas y

construidas colectivamente, rompiendo con la lógica estandarizada de los currículos urbanos. No se trata de adaptar contenidos, sino de reconfigurar el sentido pedagógico desde el territorio. Estas rutas pedagógicas deben incorporar metodologías participativas, contenidos comunitarios, lenguajes propios y formas de evaluación que reconozcan la experiencia como fuente legítima de conocimiento. La flexibilidad curricular no debe ser vista como concesión, sino como condición para la justicia cognitiva y la pertinencia educativa. Como advierte (Catherine Walsh 2011

La interculturalidad crítica no puede reducirse a una política de inclusión que simplemente incorpora lo diverso dentro de estructuras educativas preexistentes. Más bien, representa una apuesta radical por la transformación del sistema educativo, al cuestionar sus fundamentos epistemológicos, culturales y políticos. Esta perspectiva exige reconocer que los saberes subalternos aquellos producidos en los márgenes, en las comunidades rurales, indígenas y populares no son meros aportes complementarios al conocimiento hegemónico, sino que constituyen formas legítimas, complejas y necesarias de pensar, interpretar y transformar el mundo. 2010, p. 84).

En el contexto de la educación rural, asumir una interculturalidad crítica implica construir pedagogías que no partan de modelos estandarizados, sino del territorio mismo: de sus memorias, sus lenguajes, sus prácticas y sus resistencias. Es una invitación a dialogar con la comunidad, no como objeto de intervención, sino como sujeto epistémico, capaz de generar saberes situados, pertinentes y transformadores. Esta pedagogía territorial no solo recupera los saberes locales, sino que los articula como base para reconfigurar el currículo, descolonizar sus contenidos y disputar sus lógicas normativas.

Cuestionar las lógicas coloniales del currículo significa interpelar la forma en que se define qué es conocimiento válido, quién lo produce y para qué fines.

En este sentido, la interculturalidad crítica no busca incluir lo excluido dentro de un sistema que permanece intacto, sino desmontar las estructuras que producen exclusión, jerarquía y silenciamiento. Es una pedagogía de ruptura, que desafía la monoculturalidad institucional y abre paso a una educación plural, situada y comprometida con la justicia cognitiva. Finalmente, se propone fortalecer la formación docente rural con enfoque territorial, promoviendo procesos de acompañamiento, sistematización y reflexión crítica que reconozcan al maestro como sujeto epistémico. Esta formación debe incluir componentes de pedagogía crítica, hermenéutica del territorio, educación popular y gestión comunitaria, articulando teoría y práctica en función de la equidad educativa.

No puede haber justicia social sin justicia cognitiva. Reconocer esta premisa implica asumir que la educación no solo debe garantizar el acceso, sino también la legitimación de múltiples formas de conocer, interpretar y transformar el mundo. La pluralidad de saberes, la diversidad de epistemologías y la riqueza de las experiencias comunitarias no son elementos periféricos del proceso educativo, sino su fundamento ético y político. En este sentido, la escuela no puede seguir reproduciendo modelos homogéneos y coloniales que invisibilizan los saberes locales, sino que debe abrirse a una pedagogía del territorio, situada y dialógica.

En los contextos rurales, esta apuesta exige construir propuestas educativas que partan de las realidades concretas de las comunidades, que reconozcan sus trayectorias

históricas, sus lenguajes, sus prácticas y sus resistencias. No se trata de adaptar superficialmente el currículo, sino de transformarlo desde una lógica intercultural crítica, que permita el encuentro entre saberes sin jerarquías epistémicas. La escuela, entonces, debe convertirse en un espacio de traducción intercultural, donde se negocien sentidos, se construya conocimiento de manera colectiva y se dignifiquen las voces históricamente marginadas.

Esta perspectiva no solo interpela la política educativa, sino también la formación docente, la gestión curricular y la evaluación. Implica repensar el rol del maestro como mediador cultural, como intérprete del territorio y como agente de justicia cognitiva. En última instancia, educar en clave de justicia cognitiva es educar para la emancipación, para la dignificación de los saberes populares y para la construcción de una sociedad plural, equitativa y profundamente democrática.

La formación docente no debe limitarse a la capacitación técnica, sino que debe promover procesos de reflexión ontológica, ética y política sobre el rol del educador rural. Esto implica reconocer que el maestro no solo enseña, sino que interpreta, media, transforma y construye comunidad. La formación debe ser situada, dialógica y comprometida con la transformación social. De tal manera sintetizando se puede abordar que la propuesta no busca replicar modelos urbanos ni importar soluciones externas, sino construir alternativas desde el territorio, con participación activa de los docentes, las familias y las comunidades. Se trata de recuperar el sentido ético, político y pedagógico

de la educación rural como práctica de libertad, como posibilidad de ser y como camino de transformación colectiva.

REFLEXIONES FINALES

La educación rural en Fusagasugá, lejos de ser una problemática marginal, representa un espejo de las tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo colombiano. La fragmentación que se evidencia en la cobertura, la infraestructura, la calidad y la pertinencia curricular no es un fenómeno aislado ni coyuntural, sino la manifestación persistente de una lógica excluyente que reproduce desigualdades históricas, invisibiliza territorios y deslegitima saberes. Esta fragmentación no solo se expresa en indicadores técnicos, sino en las vivencias cotidianas de los docentes rurales, en sus luchas silenciosas, en sus estrategias creativas y en su resistencia pedagógica frente a la precariedad.

El análisis realizado permite afirmar que la educación rural no puede seguir siendo pensada desde una mirada subsidiaria, como una extensión periférica del modelo urbano. Por el contrario, exige una reconfiguración epistemológica que reconozca la pluralidad de saberes, la diversidad de experiencias y la riqueza cultural de las comunidades campesinas. Esta transformación no se logra únicamente con más recursos, aunque estos son necesarios, sino con un cambio profundo en las lógicas de planificación, en los marcos curriculares y en las políticas públicas. Se trata de construir una pedagogía del territorio, situada, dialógica y comprometida con la justicia social y cognitiva.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio es la necesidad de visibilizar al maestro rural como sujeto epistémico, como intérprete de su contexto y como agente de transformación. Su rol no puede reducirse al de ejecutor de contenidos ni al de operador de políticas estandarizadas. El docente rural construye conocimiento situado, resignifica el currículo desde la experiencia comunitaria y media entre la política educativa y la vida cotidiana de la vereda. Sin embargo, esta labor se ve limitada por la precarización laboral, la inestabilidad contractual, la escasa formación contextualizada y el aislamiento profesional. Reconocer su agencia implica dignificar su práctica, fortalecer sus condiciones y abrir espacios de participación real en la construcción de políticas educativas.

Asimismo, el estudio evidencia la urgencia de superar la fragmentación institucional que impide la articulación entre los niveles municipal, departamental y nacional. Las iniciativas que emergen desde los territorios suelen quedar aisladas, sin respaldo técnico ni continuidad política, lo que genera dispersión de esfuerzos, duplicación de diagnósticos y ausencia de mecanismos de seguimiento contextualizados. Esta desconexión limita la posibilidad de construir políticas integrales, sensibles y sostenibles que respondan a las realidades rurales.

Otro aspecto crítico es la invisibilización de la ruralidad en los sistemas de información educativa. Los datos oficiales tienden a homogenizar los territorios, a reducir la diversidad a indicadores estandarizados y a ocultar las particularidades locales. Esta invisibilización epistemológica impide construir diagnósticos precisos, diseñar políticas

pertinentes y reconocer las trayectorias educativas rurales como legítimas y valiosas. La justicia cognitiva exige, en este sentido, una transformación profunda de los sistemas de información, que permita visibilizar lo rural no como déficit, sino como posibilidad.

La educación rural debe dejar de ser pensada como problema y comenzar a ser reconocida como potencia. Potencia para construir escuelas que dialoguen con la comunidad, que valoren la diversidad cultural, que promuevan aprendizajes significativos y que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, plural y democrática. Esta transformación no puede imponerse desde arriba, sino que debe construirse desde abajo, desde el aula, desde la vereda, desde la experiencia vivida del educador rural. Porque si algo enseña la educación rural es que el conocimiento no se impone, se comparte; que la escuela no es un edificio, sino una comunidad; y que la transformación no es una meta, sino un camino que se recorre con otros, desde el territorio, con dignidad y con sentido.

Queda abierta, entonces, una pregunta que no busca una respuesta definitiva, sino que invita a la reflexión permanente, a la acción situada y al compromiso ético: ¿cómo construir políticas educativas que nazcan desde el aula rural y no se impongan sobre ella? Esta pregunta interpela a los gobiernos, a las universidades, a las organizaciones sociales, pero sobre todo a los propios docentes rurales, que día a día resignifican su práctica en medio de la exclusión, la precariedad y la esperanza. La respuesta no está en los manuales ni en los indicadores, sino en la capacidad de escuchar, de dialogar y de construir colectivamente. Porque la educación rural no es una

excepción que debe ser corregida, sino una experiencia que debe ser reconocida, fortalecida y proyectada como horizonte de transformación educativa y social.

Referencias

- Ansoleaga, K. (2019). La educación rural transformadora. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://upel.edu.ve/wp-content/uploads/2024/05/031-La-Educacion-Rural-Transformadora.pdf>
- Bretel, L. (2008). Educación rural en América Latina: desafíos y propuestas. UNESCO.
- Cullen, C. (2005). Educación, ética y ciudadanía. Editorial Novedades Educativas.
- Darder, A. (2012). Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students. Routledge.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fundación ExE. (2024). ¿Cómo está Fusagasugá en educación? Retos y prioridades 2024–2027. <https://cajadeherramientas.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/¿Como-esta-Fusagasuga-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>
- Gadamer, H. G. (1975). Verdad y método. Editorial Sígueme.
- Giroux, H. A. (2003). Teoría crítica y resistencia en educación. Editorial Morata.
- Heidegger, M. (1927). Ser y tiempo. Editorial Trotta.
- Herrera León, S. (2023). Desigualdad educativa en el sistema educativo de la zona rural y urbana del municipio de Fusagasugá. Prezi. https://prezi.com/p/_2gryeikkkjl/desigualdad-educativa-en-el-sistema-educativo-de-la-zona-rural-y-urbana-del-municipio-de-fusagasuga/
- Jara, O. (2018). La sistematización como práctica transformadora. CEAAL.
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
- Torres Santomé, J. (2011). Currículum oculto. Editorial Morata.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación. Ediciones Abya Yala.