

CURRÍCULO SIN TERRITORIO: EL OLVIDO DE LA RURALIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Marcela Gómez Rodríguez¹

CODIGO ORCID: 0009-0004-3420-6952

lamaigo04@gmail.com

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 18/02/2026

Aprobado: 23/03/2026

RESUMEN

La educación rural en Colombia está configurada por tensiones históricas que convergen entre homogenización y reconocimiento de la diferencia. Durante la modernidad, el sistema escolar consolidó un currículo urbano-centrado, sustentado en ideales de progreso y universalización que, aunque pretendieron garantizar cohesión, generaron exclusión al desconocer los saberes, prácticas productivas y cosmovisiones de las comunidades campesinas. En contraste, la perspectiva posmoderna abre el horizonte hacia la pluralidad epistémica y el reconocimiento de la diversidad como fundamento para construir propuestas educativas situadas. Desde un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo y con base en autores como Bauman y Mires, la ruralidad no puede ser pensada como periferia de la ciudad, sino como espacio vital de producción de conocimiento y de alternativas frente a los modelos dominantes. La escuela, en este sentido, requiere resignificarse como lugar de encuentro entre saber ancestral, prácticas comunitarias y aportes científicos contemporáneos, posibilitando un currículo territorializado que responda a las condiciones culturales, sociales y productivas de los territorios. El análisis sostiene que la educación en la ruralidad no debe limitarse a la transmisión de contenidos homogéneos, sino constituirse en praxis social y política que aporte a la dignificación de la vida campesina y a la transformación de las relaciones de poder en torno al conocimiento. La vinculación de la memoria histórica, la seguridad alimentaria y el arraigo identitario se reconocen como ejes de un proyecto educativo capaz de fortalecer la cohesión comunitaria y proyectar el desarrollo sostenible desde lo local. La educación rural emerge como posibilidad emancipadora y como escenario protagónico en la construcción de país, donde el currículo situado actúa como mediador entre justicia social, identidad cultural y sostenibilidad territorial. **Palabras clave:** Educación, Ruralidad, Currículo, Territorio, Equidad.

¹ Licenciada en Comunicación Social, Magister en Educación.

CURRICULUM WITHOUT TERRITORY: THE FORGETTING OF RURALITY IN COLOMBIAN EDUCATION

ABSTRACT

Rural education in Colombia is shaped by historical tensions that converge between homogenization and the recognition of difference. During modernity, the school system consolidated an urban-centered curriculum, grounded in ideals of progress and universalization which, while intended to guarantee cohesion, produced exclusion by disregarding the knowledge, productive practices, and worldviews of peasant communities. In contrast, the postmodern perspective opens a horizon toward epistemic plurality and the acknowledgment of diversity as the foundation for building context-based educational proposals.

From a qualitative approach within an interpretive paradigm, and drawing on authors such as Bauman and Mires, rurality cannot be conceived as a periphery of the city, but rather as a vital space for the production of knowledge and alternatives to dominant models. In this sense, the school must be re-signified as a place of encounter between ancestral knowledge, community practices, and contemporary scientific contributions, enabling a territorialized curriculum that responds to the cultural, social, and productive conditions of the territories.

The analysis argues that rural education should not be limited to the transmission of homogeneous content, but must become a social and political praxis that contributes to the dignity of peasant life and to the transformation of power relations around knowledge. The incorporation of historical memory, food security, and identity rootedness are recognized as central axes of an educational project capable of strengthening community cohesion and projecting sustainable development from the local level. Rural education thus emerges as an emancipatory possibility and as a key scenario in the construction of the nation, where a situated curriculum acts as a mediator between social justice, cultural identity, and territorial sustainability.

Palabras clave:

Educación, Ruralidad, Currículo, Territorio, Equidad.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el currículo escolar históricamente se ha configurado bajo una lógica centralista y homogénea que prioriza visiones urbanas, estandariza contenidos, margina la diversidad cultural y desconecta de la diversidad territorial que caracteriza al país. Esta desconexión produce una doble exclusión: por un lado, desconoce las prácticas productivas, saberes ancestrales y tramas comunitarias propias del campo; por otro, instala un modelo de educación que no dialoga con las condiciones de vida de quienes habitan territorios dispersos, invisibilizando sus saberes, prácticas y formas de vida. La consecuencia es una brecha estructural en acceso, permanencia y calidad educativa, que perpetúa desigualdades y debilita la función social de la escuela como espacio de construcción de sentido y de proyección comunitaria.

Desde una perspectiva interpretativa y situada, se analizan las tensiones entre las políticas educativas centralizadas y las necesidades reales del campo colombiano. La educación rural no puede entenderse sin considerar el territorio, la cultura y las dinámicas sociales que la componen. Las tensiones entre políticas educativas estandarizadas y realidades locales no solo revelan la fractura entre lo normativo y que se vive, sino también la imposibilidad de consolidar un proyecto pedagógico pertinente en la ruralidad. Es permeable cómo la fragilidad de los vínculos y la incertidumbre global intensifican la vulnerabilidad del campo, donde la escuela aparece atrapada entre la universalización de estándares y la urgencia de responder a necesidades

contextuales. En este escenario, pensar la educación rural exige incorporar categorías como territorialidad, memoria y sostenibilidad, que permitan superar la visión de la ruralidad como periferia y reivindicarla como núcleo activo de producción de conocimiento, innovación y cohesión social.

El currículo debe comprenderse como un dispositivo político-cultural capaz de habilitar **diálogos de saberes** entre ciencia, tradición y experiencias comunitarias. Este enfoque plantea la necesidad de avanzar hacia una **justicia curricular** que dignifique la ruralidad, reconociéndola como sujeto pedagógico y político, y no como espacio deficitario a ser compensado. Ello implica reorientar las prácticas escolares hacia un aprendizaje situado, vinculado con la vida productiva, cultural y ambiental del territorio, fortaleciendo la agencia de docentes, estudiantes y familias en la transformación de las relaciones de poder que históricamente han subordinado el campo frente a los centros urbanos.

Este ensayo propone avanzar hacia una justicia curricular que dignifique la ruralidad y reconozca su aporte a la construcción de conocimiento.

El curriculum colombiano: entre la homogenización y la exclusión

Uno de los principales rasgos del sistema educativo colombiano es su tendencia a la centralización curricular. Las decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar se han tomado desde el centro político y administrativo del país, sin una participación efectiva de las regiones. Este modelo, influenciado por estándares internacionales y pruebas estandarizadas, ha priorizado una lógica de eficiencia y medición por encima del reconocimiento de la diversidad sociocultural del país. Este fenómeno no solo representa una omisión técnica, sino una forma de violencia epistémica. Como afirma Catherine Walsh (2005), “la negación del conocimiento del otro es un acto político”. En la práctica, esto implica que las comunidades rurales, con sus tradiciones, lenguas y formas de entender el mundo, han sido sistemáticamente excluidas de la construcción del currículo.

Ruralidad: una categoría más allá de lo geográfico

Hablar de ruralidad implica trascender la concepción meramente geográfica o cartográfica. La ruralidad colombiana constituye un entramado complejo donde convergen formas de vida diversas, cosmovisiones propias, prácticas culturales y modos de relacionarse con la tierra y con la naturaleza que configuran identidades singulares. Sin embargo, las políticas educativas, inspiradas en un enfoque urbano-industrial, han reducido lo rural a una condición de atraso o marginalidad, negando su riqueza epistémica y su potencial transformador. Esta visión deficitiva no solo

invisibiliza saberes locales, sino que refuerza la histórica subordinación de los territorios campesinos, indígenas y afrodescendientes frente a los centros urbanos de poder y decisión.

En este marco, la escuela rural se encuentra atrapada en la contradicción entre reproducir un currículo estandarizado y responder a los desafíos concretos de su entorno. Resulta paradójico que estudiantes de zonas rurales estudien sobre procesos de industrialización europeos mientras desconocen la historia fundacional de sus veredas, o que aprendan de manera abstracta el ciclo del agua sin analizar el comportamiento de la quebrada que cruza su comunidad. Esta desconexión genera una ruptura de sentido que afecta la motivación, limita la apropiación del conocimiento y perpetúa una brecha académica entre lo enseñado y lo vivido. De este modo, la ruralidad es reducida a receptor pasivo de un saber externo, en lugar de ser reconocida como fuente legítima de producción de conocimiento.

De ahí que la ruralidad deba comprenderse como una categoría político–pedagógica, no restringida al espacio físico, sino articulada a dinámicas sociales, culturales y económicas que configuran horizontes de futuro. Reconocerla en este nivel supone interrogar la función de la escuela en territorios rurales: ¿forma sujetos críticos capaces de leer su realidad y transformarla, o se limita a reproducir un modelo urbano ajeno a sus necesidades? Apostar por una justicia curricular significa reorientar la educación hacia un aprendizaje situado, que dialogue con la memoria, las prácticas productivas y

la sostenibilidad ambiental, habilitando a la escuela como motor de cohesión social y de arraigo con el territorio.

Experiencia académica: tensiones desde el aula rural

Durante mis prácticas académicas en instituciones rurales del departamento de Santander pude evidenciar cómo el currículo oficial se presentaba distante de la realidad de los estudiantes e, incluso, contrario a sus experiencias de vida. En algunas escuelas se exigía un español académico y estandarizado, desconociendo las expresiones locales y los giros propios de la oralidad campesina que enriquecen la comunicación cotidiana. Esta imposición generaba inseguridad lingüística en los niños, quienes sentían que su manera de hablar “no servía” dentro de la escuela, reproduciendo la idea de que lo propio carecía de legitimidad académica.

En las clases de ciencias sociales o literatura, la desconexión se hacía aún más notoria: los planes de estudio giraban en torno a procesos históricos nacionales o europeos, mientras se dejaban de lado las luchas comunitarias por la tierra, la historia del cultivo del cacao o los relatos fundacionales de las veredas. Los abuelos transmitían en casa historias de colonización, de la época de la violencia, de organización campesina, pero esas memorias quedaban relegadas al ámbito familiar sin reconocimiento pedagógico. Esta ausencia no era neutra: alimentaba la sensación de que la vida en el campo era un “no lugar” dentro del discurso escolar, debilitando la identidad y la autoestima de los estudiantes.

De este modo, el aula rural en Santander, en lugar de convertirse en un espacio de afirmación cultural y de diálogo con el territorio, terminaba siendo escenario de homogeneización. La escuela, atrapada en la rigidez de un currículo urbano–centralista, imponía conocimientos descontextualizados que poco aportaban a la construcción de ciudadanía rural crítica. Reconocer estas tensiones me permitió comprender que el problema no radica en enseñar contenidos universales, sino en hacerlo sin articularlos con la memoria local, con las prácticas productivas y con la voz viva de la comunidad. Solo así la educación rural puede convertirse en un motor de arraigo y transformación territorial.

Brechas educativas urbano-rurales en cifras

Para comprender la magnitud del rezago educativo en zonas rurales, es necesario revisar algunos indicadores clave. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2021), la cobertura educativa y los niveles de logro académico en las zonas rurales son significativamente menores en comparación con las zonas urbanas. A continuación, se presentan algunos datos ilustrativos.

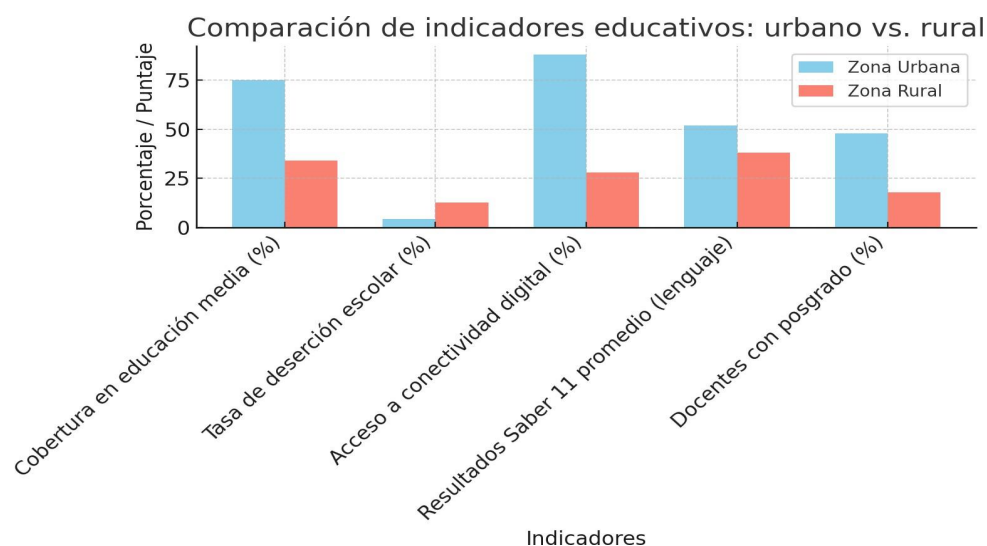
Tabla 1.

Comparativo de indicadores educativos entre zonas urbanas y rurales (MEN, 2021)

Indicador	Zona Urbana	Zona Rural
Cobertura en educación media (%)	75.0	34.0
Tasa de deserción escolar (%)	4.2	12.7
Acceso a conectividad digital (%)	88.0	28.0
Resultados Saber 11 promedio (lenguaje)	52.0	38.0
Docentes con posgrado (%)	48.0	18.0

Figura 1.

Diferencias educativas entre zonas urbanas y rurales en Colombia (MEN, 2021)



Fundamentos teóricos y marcos de análisis

El análisis del currículo en contextos rurales no puede separarse de las reflexiones que han ofrecido la pedagogía crítica y la teoría del currículo. En este horizonte, Paulo Freire (1997) afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Esta premisa, más que una cita teórica, se convierte en una interpelación directa a la escuela rural, que suele recibir lineamientos diseñados para otros escenarios y termina desconociendo las dinámicas vitales de sus comunidades. Así, mientras los documentos oficiales enfatizan en estándares globales, los niños y jóvenes campesinos reclaman una educación que dialogue con su experiencia cotidiana, con sus territorios y con la memoria que los sostiene.

Michael Apple (1979), por su parte, plantea en *Ideología y currículo* que el conocimiento escolar nunca es neutro, pues responde a intereses ideológicos y reproduce jerarquías de clase. Esta idea ilumina con claridad lo que ocurre en muchos rincones rurales de Colombia, donde el currículo urbano impuesto se transforma en un dispositivo que normaliza la cultura dominante y relega al silencio las voces locales. En la práctica, esto significa que la historia, la lengua y los saberes campesinos quedan en un lugar secundario frente al peso de un canon académico que no siempre conversa con la vida real del campo.

A estas discusiones se suma el aporte de Basil Bernstein (1990), quien advierte que la escuela distribuye y jerarquiza los saberes de manera desigual, reforzando divisiones sociales históricas. Tal advertencia se hace evidente en la exclusión sistemática de conocimientos rurales, indígenas y campesinos que, aunque son esenciales para la sostenibilidad y la identidad comunitaria, no alcanzan el mismo estatus de legitimidad que los contenidos urbanos. En consecuencia, la educación rural se ve atrapada en una paradoja: busca formar ciudadanos plenos, pero lo hace negando parte de su propio capital cultural. Frente a ello, urge repensar la función de la escuela como un espacio de reconocimiento y de justicia curricular, donde los saberes rurales dejen de ser periferia y pasen a ser centro en la construcción de conocimiento.

Política educativa y el desafío de la justicia curricular

En Colombia, diversos intentos de reforma educativa han buscado incluir el enfoque diferencial y territorial, sin lograr aún una transformación estructural del currículo. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la diversidad cultural y la autonomía institucional, pero en la práctica, las orientaciones curriculares siguen siendo dictadas desde el Ministerio de Educación Nacional con escasa participación de los territorios.

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2009) plantean que la construcción de una justicia cognitiva requiere “reconocer la diversidad epistemológica del mundo”, lo cual significa admitir que los saberes no se reducen al canon académico occidental,

sino que emergen también de las prácticas comunitarias, campesinas, afrodescendientes e indígenas. Bajo esta mirada, la justicia curricular se entiende como la redistribución del poder para decidir qué conocimientos son valiosos y quién tiene legitimidad para transmitirlos. Esto interpela directamente a las instituciones educativas, que históricamente han privilegiado un currículo homogeneizante y urbanocéntrico, relegando los saberes locales a la categoría de folclore o tradición menor. Transformar esta situación implica un viraje profundo en la gobernanza educativa y en la formación docente, pues ambas continúan atadas a paradigmas estandarizados que desconocen la pluralidad territorial. Avanzar hacia una justicia curricular supone reconocer la escuela como un espacio de encuentro entre conocimientos diversos, donde se produzcan diálogos horizontales que dignifiquen las voces rurales y habiliten a las comunidades para ser coautoras de su propio horizonte educativo.

La educación rural enfrenta, sin duda, retos logísticos y estructurales que se reflejan en la precariedad de la infraestructura, la limitada conectividad digital, la escasez de materiales didácticos y la ausencia de proyectos pedagógicos verdaderamente contextualizados. No obstante, más allá de estas carencias visibles, el desafío más profundo es de carácter cultural: superar la visión instrumental de la escuela, aquella que reduce la enseñanza a la mera transmisión de contenidos estandarizados y desconectados de la vida cotidiana. En los territorios rurales, la educación solo adquiere sentido si se convierte en un espacio de diálogo entre los saberes populares, la memoria colectiva, la agroecología y los proyectos de vida

comunitarios. Esto implica reconocer que la escuela no es únicamente un lugar de instrucción, sino un escenario vital donde se tejen identidades, se fortalecen vínculos de arraigo y se gestan posibilidades de transformación social. Apostar por este horizonte significa pensar en una educación situada, que articule el conocimiento académico con la experiencia territorial, habilitando a los estudiantes para ser no simples receptores de información, sino protagonistas activos en la construcción de futuro para sus comunidades.

Experiencias territoriales como referentes de transformación

Existen en Colombia múltiples experiencias significativas que demuestran la viabilidad de una educación rural pertinente. Por ejemplo, el Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Nasa en el Cauca ha construido un currículo propio basado en la lengua, historia, cosmovisión y prácticas agrícolas de la comunidad. Este modelo ha sido reconocido internacionalmente por su aporte a la autonomía educativa y la defensa de los derechos culturales. Otro caso es la Escuela Campesina de Agroecología del Valle del Cauca, que articula saberes ancestrales con conocimientos técnicos para fortalecer la soberanía alimentaria y la economía solidaria. Estas experiencias evidencian que la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia, empoderamiento y transformación si se permite la construcción colectiva del currículo

Como afirma Rosa Cobo (2010), “la educación es un territorio de disputa política y simbólica”, donde se juega no solo el acceso al conocimiento, sino también la posibilidad de imaginar otros mundos posibles. Por eso, construir un currículo con territorio es también un acto de justicia y reparación histórica hacia las comunidades rurales.

Boaventura de Sousa Santos (2009) sostiene que “no hay justicia social sin justicia cognitiva”. Esta afirmación cobra relevancia en contextos rurales, donde la exclusión educativa no se reduce a la infraestructura o a la conectividad, sino también a la negación de los saberes locales como formas válidas de conocimiento. Por ello, una justicia curricular exige descentralizar el poder pedagógico, permitir que las comunidades participen en la creación del currículo y reconocer sus propias epistemologías. Modelos como el de la educación popular, la pedagogía de la tierra y los proyectos etnoeducativos representan caminos viables hacia una educación rural emancipadora, siempre y cuando se desarrollen desde el territorio y con sus actores.

Formación docente en contextos rurales: una deuda estructural

Uno de los vacíos más persistentes en las políticas educativas colombianas se relaciona con la formación docente con enfoque rural. Aunque los maestros constituyen los principales mediadores del currículo, su preparación inicial y continua ha estado dominada por visiones urbanas, tecnocráticas y homogéneas que poco dialogan con la complejidad de la ruralidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2021),

más del 70% de los docentes que trabajan en zonas rurales reconocen no haber recibido herramientas suficientes para adaptar sus estrategias pedagógicas a las particularidades territoriales. Esta carencia limita no solo su práctica profesional, sino también el derecho de las comunidades a recibir una educación pertinente y contextualizada.

Freire (1997) recordaba con lucidez que “la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 67). Esta idea resuena con especial fuerza en el campo, donde el maestro está llamado a ser un agente de transformación social. No obstante, sin una formación crítica y situada, los educadores terminan replicando de manera acrítica los lineamientos oficiales, sin detenerse a reflexionar sobre su pertinencia ni sobre los impactos que generan en los estudiantes. En la práctica, esto deriva en una reproducción de modelos educativos ajenos a la vida campesina, indígena o afrodescendiente, lo que contribuye a perpetuar la desconexión entre escuela y territorio (Cárdenas & Rojas, 2020).

Avanzar hacia una formación docente pertinente exige programas que incorporen pedagogías situadas, conocimiento de la historia local y del conflicto armado, así como una apertura a los saberes campesinos e indígenas que constituyen la memoria viva del territorio (Castro & Pereira, 2020). Del mismo modo, resulta impostergable incluir ejes de educación para la paz y la memoria histórica, capaces de fortalecer el tejido social y la reconstrucción comunitaria (Torres, 2019). Pero estas transformaciones serán insuficientes si no se dignifican las condiciones laborales de los

maestros rurales, quienes a menudo enfrentan aislamiento, precariedad, e incluso riesgos para su seguridad (Corbett, 2007). Reconocer su labor implica no solo dotarlos de herramientas pedagógicas, sino también garantizarles entornos laborales justos que les permitan sostener, con dignidad, el proyecto educativo en la ruralidad.

Educación rural y conflicto armado: pedagogía para la memoria

El conflicto armado en las zonas rurales también dejó secuelas silenciosas, menos visibles que la destrucción material, pero igual de profundas: la desconfianza, el miedo y la fragmentación comunitaria. Muchos niños crecieron en un entorno donde la violencia era parte del paisaje cotidiano, naturalizando el sonido de las armas o la ausencia repentina de vecinos y familiares. En este contexto, la escuela rural se convierte en un lugar estratégico para sanar esas fracturas, siempre y cuando logre trascender el currículo oficial y abrir espacio a las voces de los propios estudiantes, docentes y comunidades. Incluir la memoria del territorio en los procesos pedagógicos no significa revictimizar, sino reconocer que esas experiencias forman parte de la identidad colectiva y pueden resignificarse como aprendizajes. La educación, así entendida, se convierte en una práctica de resiliencia que contribuye a recuperar la confianza social, reconstruir la esperanza y reafirmar la dignidad de quienes históricamente han sido marginados y silenciados.

Asimismo, pensar la educación rural en clave de posconflicto exige repensar la figura del maestro como mediador entre las memorias del dolor y los proyectos de futuro. El docente rural no solo enseña matemáticas o lenguaje, sino que acompaña

procesos de duelo, fortalece la cohesión comunitaria y fomenta la capacidad crítica frente a las narrativas oficiales de la guerra. Por ello, su formación debe incorporar competencias para trabajar la memoria histórica y la construcción de paz de manera situada, reconociendo las particularidades de cada vereda y cada región. De este modo, el currículo deja de ser un instrumento rígido para convertirse en un dispositivo de diálogo intergeneracional, donde se integran la sabiduría de los mayores, las vivencias de los jóvenes y las perspectivas de futuro de toda la comunidad. En últimas, se trata de asumir que la escuela rural no es únicamente un espacio de instrucción académica, sino un escenario vital donde se disputa la memoria, se restauran las confianzas y se gestan horizontes de reconciliación.

Propuestas hacia una política curricular con enfoque territorial

Una política curricular con enfoque territorial debe trascender la idea de “adaptar” el currículo urbano. Implica co-construirlo con las comunidades, desde la base, reconociendo que existen múltiples formas de saber y educar. Algunas recomendaciones concretas:

1. Autonomía curricular regional: Permitir a las instituciones rurales diseñar parte de su currículo con base en su contexto, cultura y necesidades.
2. Currículos comunitarios o Proyectos Educativos Comunitarios (PECs): Fortalecer instrumentos contruidos desde las organizaciones locales.
3. Lenguas originarias y oralidad campesina: Incorporar el patrimonio lingüístico rural como base del aprendizaje

4. Educación agroecológica y ambiental: Enseñar prácticas sostenibles que fortalezcan la soberanía alimentaria y el arraigo territorial.

5. Evaluación cualitativa y formativa: Reemplazar la visión cuantitativa del rendimiento por una valoración integral del aprendizaje.

Como afirma Gloria Delgado (2013), “la educación rural no necesita más manuales, sino más escucha”.

Estudios de caso: experiencias rurales transformadoras

En Colombia, diversas experiencias educativas han mostrado que la ruralidad no es sinónimo de atraso, sino una oportunidad para la innovación pedagógica y la construcción de conocimiento situado. Un caso significativo se encuentra en la Serranía de los Yariguíes, en Santander, donde proyectos escolares han logrado articular los contenidos curriculares con el cultivo del cacao y la biodiversidad local. Estas propuestas, lideradas por docentes y comunidades, han permitido que los estudiantes comprendan la ciencia a través de la observación de su entorno, reconociendo la importancia del agua, del suelo y de las dinámicas agrícolas como saberes valiosos. Este enfoque no solo fortalece el sentido de pertenencia territorial, sino que ofrece alternativas productivas sostenibles para el futuro. La clave de estas experiencias ha sido el diálogo constante entre los saberes comunitarios y el conocimiento académico, superando la dicotomía entre lo “formal” y lo “popular”.

A nivel nacional, iniciativas como las “Escuelas Agroecológicas” en Nariño y el programa “Escuela Nueva” han demostrado que es posible replantear la educación

rural desde modelos flexibles, participativos y con enfoque comunitario. En estas experiencias, los estudiantes aprenden haciendo: siembran, investigan, registran y transforman lo aprendido en proyectos colectivos que benefician directamente a sus familias y veredas. Lejos de ser un aprendizaje desconectado de la realidad, estas prácticas fortalecen la autonomía campesina y resignifican la escuela como un espacio de innovación social. La clave de su éxito radica en la adaptación del currículo a las dinámicas locales y en la inclusión de metodologías activas que valoran la cooperación, el trabajo solidario y la resolución de problemas reales del contexto rural. De esta manera, se desafía la visión tradicional de la escuela como un lugar exclusivamente de instrucción, reconociéndola como una plataforma de transformación social.

Otras experiencias representativas a nivel nacional, son las desarrolladas en territorios de ruralidad dispersa en el Cauca, un departamento colombiano que además ha enfrentado el fenómeno de la violencia:

a. Proyecto Etnoeducativo Nasa (Cauca): Este proyecto integra lengua nasa yuwe, cosmovisión indígena, historia comunitaria y prácticas agrícolas tradicionales en el currículo. Es un ejemplo de cómo el conocimiento puede ser territorial, político y espiritual a la vez.

b. Escuela Campesina de Agroecología (Valle del Cauca): Desarrolla procesos de aprendizaje basados en la experimentación agrícola, la soberanía alimentaria y la economía solidaria. Los saberes no son “contenidos” sino experiencias vividas.

c. Red de Escuelas Rurales en Montes de María: Estas instituciones promueven metodologías activas, participación comunitaria y pedagogías para la paz en un territorio históricamente afectado por el conflicto armado.

En el ámbito latinoamericano, también se identifican casos inspiradores que dialogan con las realidades colombianas. En Bolivia, las “Escuelas Ayllu” han integrado cosmovisiones indígenas en el currículo, fortaleciendo la lengua materna y el vínculo espiritual con la tierra; en México, las “Escuelas Rurales Interculturales” han recuperado tradiciones agrícolas para vincularlas con la enseñanza de ciencias; y en Brasil, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) ha desarrollado un modelo de educación popular donde la escuela se concibe como un espacio de resistencia política y comunitaria. Estos ejemplos muestran que la transformación de la educación rural no es una utopía, sino una posibilidad concreta cuando se reconoce la diversidad epistemológica de los territorios. Así, se configura un horizonte común en el que la escuela deja de ser impuesta desde afuera y se construye desde adentro, como parte viva del tejido social y cultural de las comunidades.

Estos casos demuestran que es posible construir un currículo alternativo, crítico y profundamente humano desde las comunidades rurales. La exclusión de la ruralidad en el currículo escolar colombiano no es un simple descuido institucional, sino una expresión de las desigualdades estructurales que atraviesan el país. Al imponer contenidos homogéneos y urbanos, el sistema educativo desconoce la riqueza cultural, histórica y epistémica de los territorios rurales. Una educación verdaderamente

democrática y transformadora solo será posible si se asume el reto de construir un currículo territorializado, participativo y plural. Esto implica revisar no solo los contenidos, sino las estructuras de poder que los determinan. Reconocer la dignidad del conocimiento rural, formar docentes con conciencia crítica, y permitir que las comunidades ejerzan soberanía pedagógica son pasos fundamentales hacia una justicia curricular. En un país en transición hacia la paz, esta transformación no es solo pedagógica, sino profundamente política.

CONCLUSIONES

El currículo escolar en Colombia ha sido históricamente diseñado desde una lógica centralista, urbana y tecnocrática que desconoce las realidades, saberes y prácticas de la ruralidad e invisibiliza la riqueza y los saberes de la ruralidad. Esta desconexión no es una omisión inocente, sino una forma de violencia simbólica y estructural que ha contribuido a profundizar las brechas sociales, educativas y culturales entre el campo y la ciudad. Al imponer contenidos homogéneos, alejados de la vida comunitaria y de los proyectos locales, se ha negado a miles de estudiantes rurales la posibilidad de reconocerse en la escuela y de vincular sus aprendizajes con la realidad que los rodea. En consecuencia, se ha reforzado una visión de la educación como instrumento de adaptación al modelo urbano, antes que como un derecho que dignifique la ruralidad y potencie la transformación del territorio.

través de este ensayo, se evidencia cómo la ruralidad ha sido sistemáticamente relegada en el diseño de políticas educativas, imponiendo currículos homogéneos que apenas si dialogan con las formas de vida, los saberes tradicionales y las necesidades territoriales de cientos de estudiantes rurales. Las voces campesinas, indígenas y afrodescendientes, profundas en cosmovisiones y prácticas pedagógicas propias, han sido silenciadas por un currículo que privilegia el conocimiento académico occidental y desconoce otras epistemologías que también construyen territorio.

rente a este panorama, se hace urgente avanzar hacia una justicia curricular que reconozca no solo la diversidad cultural del país, sino también el derecho de las comunidades rurales a construir sus propios proyectos educativos. Esto implica repensar la formación docente, democratizar el diseño curricular, garantizar recursos e infraestructura adecuados, y sobre todo, dignificar el saber rural como un componente legítimo del conocimiento escolar. Como plantean autores como Apple, Walsh y Freire, el currículo es un campo de disputa política, donde se define qué vale la pena enseñar y para quién. Por tanto, territorializar el currículo no es una cuestión técnica, sino ética, pedagógica y profundamente política. La educación rural no puede seguir siendo una extensión olvidada del modelo urbano; debe convertirse en un espacio vivo de construcción de sentidos, memorias y futuros.

En un país atravesado por el conflicto, la desigualdad y, al mismo tiempo, por la esperanza de paz, una educación situada, crítica y territorializada se convierte en un camino imprescindible para la reconciliación, la justicia social y la transformación colectiva. Apostar por este horizonte no solo implica redignificar la escuela rural como espacio de construcción de sentidos y de tejido comunitario, sino también reconocerla como un pilar para garantizar la memoria, la resistencia y la posibilidad de un futuro más equitativo e inclusivo para todos los territorios y sus comunidades”

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. Londres: Routledge.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *La escuela en medio del conflicto armado: Experiencias, afectaciones y respuestas del sector educativo*. Bogotá: CNMH. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co>
- Cobo, R. (2010). *Hacia una nueva teoría social: Pensar la educación desde el feminismo*. Madrid: Akal.
- Delgado, G. (2013). Educación rural en Colombia: entre el olvido y la transformación. *Revista Educación y Ciudad*, 25(2), 91-103.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Informe de calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: MEN. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co>
- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO. (2017). *Educación rural: Una deuda con la equidad. Informe Mundial de Seguimiento de la Educación*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), 125–139.