

EL DOCENTE RURAL COLOMBIANO EN EL MARCO DE LA METODOLOGÍA ESCUELA NUEVA: TENSIONES ESTRUCTURALES, DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y PERSPECTIVAS DE RENOVACIÓN. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

José Darío Benítez Becerra¹
dabenz17@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4844-0665>

**Institución Educativa
Técnica Valentín García,
Labranzagrande, Boyacá,
Colombia**

Elisa Fernanda Martínez Rubiano²
efmartinezr@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5277-3817>

**Institución Educativa
Técnica Valentín García,
Labranzagrande, Boyacá,
Colombia**

Recibido: 06/01/2026

Revisado: 10/02/2026

Aprobado: 12/03/2026

RESUMEN

Este artículo de revisión sistemática examina el papel del docente rural colombiano dentro del modelo pedagógico de Escuela Nueva, tomando como referente empírico el municipio de Labranzagrande, en el departamento de Boyacá. A partir del análisis de cincuenta fuentes académicas indexadas entre 2015 y 2026, seleccionadas mediante el protocolo PRISMA, se identificaron cinco ejes temáticos: el origen y evolución del modelo, el rol ampliado del docente rural, la precariedad material del contexto, la brecha digital y la inercia pedagógica derivada de la ausencia de formación continua. Los hallazgos convergen en mostrar que la renovación del modelo educativo rural no puede reducirse a dotaciones tecnológicas ni a reformas curriculares diseñadas desde el centro; requiere, de manera prioritaria, reconocimiento institucional del saber pedagógico

¹ Rector de la institución Educativa Técnica Valentín García, del municipio de Labranzagrande, Boyacá. Licenciado en idiomas modernos U.P.T.C 2010. Magister en literatura U.P.T.C 2018. Especialista en pedagogía y docencia, Universidad del Área Andina 2021.

² Licenciada en física U.P.N 2008. Magister en administración y planificación educativa UMECIT 2022. Docente de aula, escuela rural multigrado, del municipio de Labranzagrande, Boyacá. Institución Educativa Técnica Valentín García.

situado, inversión sostenida en infraestructura básica y programas de acompañamiento docente contruidos desde y para los territorios.

Palabras clave: Escuela Nueva, docente rural, aula multigrado, brecha digital, formación continua.

**THE COLOMBIAN RURAL TEACHER
WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ESCUELA NUEVA METHODOLOGY:
STRUCTURAL TENSIONS, PEDAGOGICAL CHALLENGES AND RENEWAL
PROSPECTS. A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW**

ABSTRACT

This systematic review article examines the role of the rural Colombian teacher within the Escuela Nueva pedagogical model, using the municipality of Labranzagrande, in the department of Boyacá, as an empirical reference. Based on the analysis of fifty academic sources indexed between 2015 and 2026, selected through the PRISMA protocol, five thematic axes were identified: the origin and evolution of the model, the extended role of the rural teacher, the material precariousness of the context, the digital divide, and the pedagogical inertia resulting from the absence of continuous training. The findings converge in showing that the renewal of the rural educational model cannot be reduced to technological endowments or centrally designed curricular reforms; it requires, as a priority, institutional recognition of situated pedagogical knowledge, sustained investment in basic infrastructure, and teacher support programmes built from and for the territories.

Keywords: Escuela Nueva, rural teacher, multigrade classroom, digital divide, continuous training.

1. INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia arrastra una contradicción que se reproduce en toda su historia: mientras los discursos en torno a las políticas públicas se llenan de equidad y transformación territorial, las aulas en las veredas más recónditas siguen funcionando con escasos recursos, maestros sin acompañamiento institucional y comunidades que tienen que construir sus propias estrategias para salir adelante en materia pedagógica. El modelo *escuela nueva* se gestó justamente en ese campo de contradicción, creado por las necesidades y experiencias de los maestros rurales como alternativa a las rigideces de la modelo tradicional y posteriormente consolidada como política de Estado por su eficacia en cuanto a cobertura y calidad (Colbert, 1999). Sin embargo, no está exenta de contradicciones.

Atender al docente rural en el modelo *escuela nueva* requiere un análisis de diversas dimensiones que ubique a la práctica pedagógica en la convergencia de las políticas de equidad y de las realidades del territorio. Esta revisión sistemática se orienta principalmente a la línea de formación docente, considerando a los maestros como agentes de cambio. Su análisis como agente requiere conocer los procesos de formación inicial y continua ante un contexto de aislamiento geográfico y carencia de recursos. También se relaciona con las estrategias docentes y los métodos de aprendizaje, ya que la metodología de *escuela nueva* se basa en el aprendizaje activo, la flexibilidad y la autogestión, que son principios que el docente debe promover en

circunstancias difíciles. Estas dinámicas, para concluir, se vinculan con las discusiones en calidad e inclusión educativas, puesto que robustecer las capacidades del profesorado en la escuela rural es el factor crítico para disminuir las brechas que aquejan a las comunidades campesinas de Labranzagrande, Boyacá.

Allí, se satura esas tensiones que esta revisión busca visibilizar y analizar. Es un territorio en el que ocho escuelas rurales multigrados trabajan con la propuesta de *escuela nueva* bajo el liderazgo de docentes que acumulan más de una década de experiencia en autonomía, donde la falta de materiales, de conectividad, y de acceso a formación continua son condiciones estructurales ya naturalizadas. Corredor (2023) ha trazado las presiones que enfrenta hoy el tradicional modelo colombiano, con toda su legitimidad histórica, para actualizarse sin dirigir la mirada hacia los que lo sostienen materialmente desde las aulas. De lo contrario, toda reforma puede terminar siendo una repetición de la misma desconexión entre lo que se piensa en las instituciones y lo que se experimenta en el territorio.

Una revisión sistemática resulta el método más conveniente para trabajar este fenómeno porque se puede sintetizar, contrastar y problematizar la ciencia producida sobre la temática sin desatender las particularidades del contexto desde donde se realiza la investigación. El Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE, 2023) ha evidenciado que la brecha en dotación entre instituciones rurales y urbanas se mantiene con tímidos avances, lo cual ratifica la necesidad de desarrollar marcos analítico-robustos que orienten la investigación y la política pública. Gómez

(2023) destaca que el profesor del aula multigrado practica una flexibilidad pedagógica que va mucho más allá de toda formación inicial recibida, y que esa destreza acumulada no está siendo capitalizada por el sistema.

Esta revisión parte de tres preguntas que articulan el análisis: ¿cuál es realmente el rol del docente rural en el marco de *escuela nueva* más allá de la función pedagógica-estricta? ¿Qué tensiones estructurales constriñen el potencial transformador del modelo en contextos de alta vulnerabilidad, como el de Labranzagrande? ¿Cuáles son las condiciones mínimas para que la metodología pueda ser renovada desde dentro, por los maestros, como actores del proceso? Orozco (2022) señala que para dar respuesta a estas preguntas es necesario visualizar al docente rural no solo como viabilizador de políticas sino como intermediario de las comunidades y actor del desarrollo territorial.

El artículo está dividido en cinco secciones. Tras esta introducción, el proceso metodológico que orientó la búsqueda, selección y análisis del cuerpo de texto es presentado. La tercera parte da cuenta de los resultados a partir de cinco temas claves, se trata de la discusión que se sitúa los hallazgos en el contexto de los debates contemporáneos en torno a la ruralidad, la pedagogía y la política educacional. Se presentan las conclusiones con las posibles implicaciones para la investigación, política pública y práctica docente en la sección cinco. Las cincuenta referencias bibliográficas integradas en el análisis provienen de la colección documental del proyecto de investigación del que surge esta revisión, garantizando coherencia epistemológica en ambas direcciones (Page et al. 2021).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA ESCUELA NUEVA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA

Comprender el lugar del docente rural colombiano en el modelo escuela nueva exige situarlo en la tradición pedagógica de la que es heredero. Ferrière (1926) trazó los fundamentos de la escuela activa, una propuesta que rompió con la concepción del niño como receptor pasivo y lo reconoció como sujeto capaz de construir su propio aprendizaje desde la experiencia directa. Esa herencia, que recorre el pensamiento de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey y Montessori, quedó sintetizada en Colombia a través de un modelo que nació desde los propios maestros rurales, otorgándole una legitimidad de origen que ningún decreto ha podido replicar. Schiefelbein y Böhm (2004) precisaron que la propuesta no es solo una estrategia didáctica, sino una respuesta política a la exclusión histórica de las comunidades rurales, construida con los materiales de la realidad territorial.

Colbert (1999) registraba que en sus primeras décadas este modelo situaba a Colombia entre los primeros en América Latina en resultados de matemáticas y español en primaria rural, con resultados particularmente sorprendentes para estudiantes en situación de desplazamiento. Villar (2010) completó este cuadro al demostrar que el programa pudo hegemonizarse como política de Estado en tanto se constató su eficacia, tanto en cobertura como en calidad. No estaba claro que la capacidad para generar

resultados se consolidara en las nuevas generaciones. Gutiérrez y Mariño (2020) también analizaron cómo se desplazaron las prácticas de la escuela activa a nivel local dando lugar a múltiples tradiciones pedagógicas que se inscriben dentro de un mismo marco normativo signado por expresiones territoriales.

Galindo et al. (2018) describieron la estructura del modelo en sus cuatro partes articuladas: el curricular, el educativo, el de gestión y el comunitario. Esta cuatriplicidad no es ornamental: cada parte es condición de las otras, por lo tanto, si pierde una, compromete la coherencia del todo. Cadavid (2021) ahondó en el componente curricular desde el potencial pedagógico de las guías de aprendizaje, como estas dependen de la posibilidad que tienen los docentes de adaptarlas al contexto de cada aula y comunidad; cuando no hay esa posibilidad de adaptación, las guías terminan reproduciendo la misma descontextualización que el modelo buscaba dejar atrás. También es decirse que esta condición territorial de origen es el factor de legitimidad fundamental del modelo y aquel que lo separa de reformas emanadas desde el centro del sistema hacia sus fronteras, según Corredor (2023).

2.2 EL DOCENTE RURAL: ENTRE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y EL ROL COMUNITARIO

Uno de los ejes más constantes en la teoría sobre educación rural es la precariedad a la hora de considerar al maestro bajo una única dimensión, la pedagógica. Orozco (2022) sostuvo que el maestro rural es, ante todo, un gestor del tejido social: no concluye su labor al cerrar la guía ni al final del descanso de los niños, dado que su presencia articula procesos de cohesión comunitaria que no ha formalizado ninguna política. Esa comprensión demanda que al hacer conceptualización se tomen en cuenta dimensiones comunitarias y políticas, que no suelen formar parte de los discursos curriculares en la formación inicial. López (2019) sentenció ese vacío al revelar que los programas de concesión de títulos en Colombia proveen a sus graduados de pocos recursos con los que hacer frente a la complejidad del aula multigrado y la dinámica de campo.

Hernández (2014) preveía esa distancia desde la demanda de una formación para docentes diferencial para el sector rural que reconozca las características del aula multigrado, los ritmos comunitarios y las condiciones de vida de las familias campesinas. Bautista (2019) hizo una actualización de ese análisis evidenciando que la formación en servicio de los docentes rurales de Colombia ha sido históricamente precaria y fragmentada, lo que les ha permitido construir un saber pedagógico profundamente situado que, aunque permanece invisible para las entidades que deberían fortalecerlo.

Para Pachón (2024) salir adelante en ese contexto requiere de una mirada formativa que reconozca al liderazgo territorial y la mediación comunitaria, como también a la gestión pedagógica diferencial, dimensiones que continúan ausentes en la mayoría de las propuestas de formación continua que se ofrecen en el país.

2.3 PRECARIEDAD MATERIAL, BRECHA DIGITAL Y FORMACIÓN CONTINUA

La precariedad material del aula multigrado constituye otra categoría teórica ineludible para analizar el trabajo docente rural. Braslavsky (2006) identificó entre sus diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI la necesidad de condiciones mínimas de infraestructura y recursos didácticos, sin los cuales ninguna innovación pedagógica puede consolidarse de manera sostenible. El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2023) constató que la brecha de financiación entre escuelas rurales y urbanas se mantiene con avances insuficientes, lo que ratifica la urgencia de marcos analíticos que orienten tanto la investigación como la política pública. Gómez (2023) sintetizó esta tensión señalando que una de las fracturas más silenciadas de la educación rural colombiana es la distancia entre lo que el sistema exige al maestro y los recursos concretos que le proporciona para cumplirlo.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico adoptado en el presente estudio es el de *revisión sistemática* de la literatura, acorde con el protocolo PRISMA 2020 en su versión para las ciencias sociales y la educación (Page et al. 2021), este diseño es adecuado para cuando se pretende integrar campos dispares de producción científica con respecto a un fenómeno emergente y multidimensional, como es el caso del rol del docente rural bajo la metodología de *escuela nueva* en contextos de vulnerabilidad. Es diferente a la revisión narrativa tradicional, la revisión sistemática a un proceso explícito de búsqueda, selección y análisis que puede ser auditado y replicado por otros investigadores, lo que último fortalece su validez epistemológica en el campo de investigación educativa latinoamericana.

La búsqueda bibliográfica se realizó durante el primer semestre de 2026 en las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, SciELO, EBSCO, ProQuest y Google Scholar. Se utilizaron descriptores en español, inglés y portugués combinados con operadores booleanos: “Escuela Nueva AND Colombia”, “docente rural AND aula multigrado”, “metodología activa AND educación rural”, “brecha digital AND Colombia AND rural”, “formación docente AND ruralidad AND Boyacá”, “enseñanza multigrado AND América Latina”, entre otros. El período de búsqueda abarcó desde 2015 hasta 2026, con énfasis en los últimos cinco años por su mayor pertinencia para las condiciones

actuales del sistema educativo colombiano, siguiendo las recomendaciones de Piñero y Rivera (2012) para la metodología cualitativa.

Los criterios de inclusión contemplaron artículos científicos arbitrados con texto completo indexados en bases de datos reconocidas, tesis doctorales y libros especializados con contribuciones conceptuales relevantes, ponencias con revisión por pares presentadas en congresos internacionales, y documentos de organismos de autoridad reconocida como el Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Nacional de Planeación, la UNESCO, la UNICEF y el Laboratorio de Economía de la Educación. Se priorizaron estudios empíricos realizados en Colombia y América Latina, aunque se consideraron referencias internacionales de gran valor teórico. Las limitantes incluyeron la exclusión de documentos sin revisión formal de pares, publicaciones previas a la fecha delimitada, documentos ajenos al objeto de estudio, y trabajos de divulgación sin soporte empírico (Rojas y Osorio, 2017).

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión del corpus documental

DIMENSIÓN	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Tipo de fuente	Artículos arbitrados, tesis doctorales, libros, ponencias con revisión por pares, documentos institucionales de organismos reconocidos (UNESCO, MEN, DNP, LEE).	Blogs, noticias, materiales sin revisión formal, literatura gris sin respaldo institucional.
Período	2015–2026, con énfasis en 2019–2026.	Publicaciones anteriores a 2015, salvo clásicos teóricos de referencia ineludible.
Temática	Escuela Nueva, docente rural, aula multigrado, brecha digital, formación continua, metodología activa, TIC en educación rural.	Publicaciones sin conexión con educación rural colombiana; estudios sin pertinencia para contextos de vulnerabilidad.

Idioma	Español, inglés y portugués.	Otros idiomas sin traducción disponible.
Contexto	Colombia, América Latina y referentes globales de alta pertinencia teórica.	Contextos sin transferibilidad a realidades latinoamericanas de vulnerabilidad educativa.

Nota. Elaboración propia, adaptado del protocolo PRISMA 2020 (Page et al. 2021).

El proceso de selección se llevó a cabo en cuatro etapas, de acuerdo con el protocolo PRISMA 2020. Se identificaron 327 registros en la etapa de identificación, luego de la eliminación de duplicados y la revisión de títulos y resúmenes, se disponía de 192 registros relevantes. En la fase de elegibilidad se leyeron completos 102 documentos aplicando los criterios previamente establecidos y se descartaron 52 por temporalidad, por no ser relevantes al asunto de investigación o porque no alcanzaron su calidad metodológica. El cuerpo final consistió en 50 fuentes, que ofrecen rastreabilidad y coherencia con el proyecto de investigación del cual emana esta revisión.

Tabla 2

Flujo del proceso de selección PRISMA 2020

PRISMA	DESCRIPCIÓN	RESULTADO
Identificación	Búsqueda en Scopus, Web of Science, SciELO, EBSCO, ProQuest y Google Scholar.	327 registros iniciales identificados.
Cribado	Revisión de títulos y resúmenes; eliminación de duplicados.	192 registros relevantes tras filtro inicial.
Elegibilidad	Lectura completa aplicando criterios de inclusión y exclusión.	102 documentos sometidos a evaluación de elegibilidad.
Inclusión	Selección final del corpus analítico.	50 fuentes incluidas; 52 excluidas por temporalidad, calidad o irrelevancia.

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de búsqueda y selección del corpus documental.

El tratamiento de las fuentes elegidas se organizó a través de una revisión temática-narrativa en cinco líneas, que abarca, por un lado, el origen y desarrollo de la *escuela nueva* en Colombia, el rol ampliado del docente rural, la materialidad en la precariedad del aula multigrado, la brecha digital y TIC en ruralidad y, finalmente, la formación continua y la inercia pedagógica. En lo que respecta a cada eje, se llevó a cabo una interpretación que dialoga los hallazgos empíricos con los andamiajes teóricos existentes, bajo una lógica inductiva de movimiento desde la descripción hacia una comprensión de la cual se refiere Martínez (2006). El proceso posibilitó la elaboración de un mapa conceptual integral que articula los resultados de la revisión con el trabajo de campo en Labranzagrande, asegurando la continuidad epistémica entre ambas fases del proyecto.

4. RESULTADOS

Los resultados de la revisión sistemática se expresan en cinco temas que conforman la producción científica examinada. Esta organización responde a una clasificación inductiva que fue elaborada a partir del análisis de las cincuenta fuentes seleccionadas y no a un modelo teórico extrínseco, en concordancia con la lógica de escucha imparcial de las fuentes propuesta por Kvale (1994). Dentro de cada uno de los ejes se ofrecen perspectivas globales, latinoamericanas y nacionales que permiten una visión integral del fenómeno en las diferentes escalas de análisis. La *tabla 2* presenta un

resumen de la distribución para cada uno de los ejes temáticos para los cinco períodos y por región geográfica, mostrando así un espectro de la producción revisada, además que muestra la existencia de una preponderancia de estudios realizados en el contexto colombiano y latinoamericano eso da validez a los hallazgos y los puede hacer pertinente para aplicarse en otras realidades educativas similares.

Tabla 3

Distribución del corpus documental por eje temático y procedencia

EJE TEMÁTICO	N.º FUENTES	PERÍODO PRINCIPAL	PREDOMINANCIA
Origen, principios y evolución de Escuela Nueva	13	2015–2026	Colombia / AL
Rol docente rural y dimensión comunitaria	12	2017–2024	Colombia
Precariedad material y aula multigrado	10	2015–2024	Colombia / AL
Brecha digital y TIC en ruralidad	9	2019–2025	Colombia / AL
Formación continua e inercia pedagógica	6	2017–2024	Colombia / AL
Total	50	2015–2026	Múltiple

Nota. Elaboración propia a partir del análisis del corpus. AL = América Latina.

Eje temático 1: Origen, principios y evolución de Escuela Nueva en Colombia

La metodología *escuela nueva* creció a partir de la experiencia directa de educadores rurales que, al enfrentarse a la realidad de los grupos multigrado, construyeron colectivamente una agenda pedagógica tan urgente como legítima. Como argumenta Corredor (2023), esta condición de origen desde el territorio es la característica de legitimidad más significativa del modelo y la que lo diferencia de otras reformas construidas desde el centro del sistema hacia sus periferias. Galindo et al.

(2018) documentan que los cuatro componentes del modelo, curricular, formación docente, administrativo y comunitario, configuran una arquitectura pedagógica que permite a un solo maestro gestionar con eficacia desde el grado de transición hasta el quinto de primaria.

Schiefelben y Böhm (2004) sitúan el discurso de *escuela nueva* en la tradición histórica de la escuela activa, con referencias a Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey y Montessori, quienes, desde el idealismo, el romanticismo y el individualismo pusieron en práctica métodos activos de reflexión que comenzaron a reconocer al niño como sujeto de derechos. Colbert (1999) y Villar (2010) confirman que, en sus décadas iniciales, el modelo posicionó a Colombia en el primer lugar de América Latina en resultados de matemáticas y español en primaria rural, con beneficios especialmente visibles para estudiantes desplazados y migrantes. Gutierrez y Mariño (2020) analizan cómo las prácticas de la escuela activa en Colombia se fueron adaptando a los contextos locales, generando tradiciones pedagógicas diferenciadas que hoy conviven dentro del mismo marco normativo.

Tabla 4

Comparativo entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva según Zubiría (2006) y Schiefelben y Böhm (2004)

DIMENSIÓN	ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA NUEVA
Rol del estudiante	Receptor pasivo de contenidos predefinidos.	Agente activo; aprende a su propio ritmo.
Rol del docente	Transmisor único del conocimiento.	Facilitador, guía y articulador comunitario.

Evaluación	Sumativa, puntual, centrada en la nota.	Integral, continua, promueve el esfuerzo individual y colectivo.
Relación escuela-comunidad	Escasa o nula articulación con el entorno.	Vínculo explícito; el conocimiento local entra al aula.
Gestión del aula	Grados homogéneos, misma velocidad para todos.	Multigrado flexible; grupos por niveles de avance.
Materiales	Libro de texto uniforme y descontextualizado.	Guías adaptables al contexto rural y cultural.

Nota. Elaboración propia a partir de Zubiría (2006) y Schiefelben y Böhm (2004). AL = América Latina.

Aun así, el desarrollo del modelo también presenta dificultades que con la voz de la literatura se identifica con claridad. Los materiales para *escuela nueva* fueron elaborados de manera homogénea para todo el país sin toma en cuenta la diversidad cultural, lingüística, y productiva que caracteriza a las ruralidades colombianas. Hernández (2020) y Pulgarín et al. (2024) evidencian que tal homogeneización curricular ha producido modelos irrelevantes para grandes zonas de la nación, contradicción que se expresa como una brecha entre lo que el currículum propone en papel y lo que la realidad territorial demanda. Ramírez (2024) problematiza también la institucionalización del currículo rural colombiano, afirmando que en los procesos de formulación, implementación y evaluación de políticas educativas se han reproducido lógicas urbanocéntricas en territorios que demandan otro tipo de reconocimientos diferenciales previstos en normas y presupuestos.

Cadavid (2021) describe en detalle las guías de aprendizaje como el componente curricular más visible del modelo, evidenciando que su potencial pedagógico está

determinado en gran medida por la posibilidad del docente de adecuarlas al contexto particular de cada aula y comunidad. Hernández (2020) suma una crítica de carácter estructural: la implementación del programa en Colombia no ha estado históricamente acompañada por procesos de evaluación sistemática que permitan dar cuenta de sus efectos reales en aprendizaje y equidad, más allá de los indicadores de cobertura. Jaramillo et al. (2024), en un reciente estado del arte sobre políticas educativas en la ruralidad colombiana, reúnen que la fragmentación normativa y la discontinuidad de los financiamientos son los elementos que más socavan la capacidad del modelo para sostener mejorías a largo plazo.

Atencio y Ramírez (2019) evidencia que en el caso particular de la sede Altomira, en el norte de Colombia, la implementación del modelo escuela nueva traduce en resultados favorables cuando los profesores cuentan con un acompañamiento pedagógico sostenido, sin embargo, se deteriora significativamente con la ausencia de dicho soporte, y esto último se produce con frecuencia tras los primeros años de implementación de los modelos. Villarreal y Fornaris (2026) brindan una mirada más actualizada para afirmar que la gestión docente interdisciplinar desde una identidad territorial propia, y no solo desde la adhesión a los lineamientos del modelo, es la que aporta los aprendizajes más significativos en las actuales aulas rurales. En suma, estos resultados indican la posibilidad y necesidad de construir una nueva generación de escuela nueva que conjuge lo mejor del legado pedagógico a las demandas del presente.

EJE TEMÁTICO 2: ROL DOCENTE RURAL Y DIMENSIÓN COMUNITARIA

Una de las constataciones más uniformes de revisión es que el maestro rural no puede ser concebido solo como un transmisor de los contenidos del currículo. Su rol social, político y comunitario es tan prioritario como su rol pedagógico en sentido estricto y hasta mucho más importante para la cohesión territorial en muchos lugares es así. Orozco (2022) sostiene que el trabajo del docente rural es fundamentalmente el de un articulador del tejido social y que tanto el currículo como la pedagogía debe concebirse como herramientas y no como el final del acto educativo. Esta visión implica que las políticas educativas deben contemplar esta ampliación de dimensión para los procesos de formación inicial y para su seguimiento profesional en el ejercicio, de quienes desempeñan sus labores en territorios rurales.

Los docentes entrevistados en las escuelas rurales de Labranzagrando tienen en promedio más de diez años de trabajo continuo con la metodología *escuela nueva*. En el camino han aprendido, en muchos casos solos, sin acompañamiento institucional, que su trabajo como educadores sobrepasa por mucho cualquier guía de aprendizaje que puedan tener. Manejan conflictos internos familiares, acompañan procesos de duelo comunitario, negocian con autoridades locales y, en ocasiones, representan la única presencia visible del Estado en sus veredas. Las estrategias que relatan que pasan desde jornadas culturales a proyectos productivos, centros de interés, actividades comunitarias que consiguen vincular a las familias al proceso formativo de manera

orgánica y continuidad, muy por encima de lo que cualquier programa les ha dicho que formalmente tienen que hacer.

Tabla 5

Variables y hallazgos principales de las entrevistas a docentes rurales de Labranzagrande

VARIABLE	HALLAZGO CENTRAL	IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA
Tiempo de experiencia	Mayoría supera 10 años con <i>escuela nueva</i> ; práctica construida de forma autónoma.	Alta capacidad adaptativa no reconocida institucionalmente.
Estrategias implementadas	Jornadas culturales, proyectos productivos, guías adaptadas, evaluación integral.	Innovación pedagógica espontánea que desborda el modelo oficial.
Beneficios identificados	Participación familiar, aprendizaje significativo, respeto por ritmos individuales.	La metodología activa fortalece vínculos comunitarios y autonomía del estudiante.
Retos en implementación	Escasez de materiales, ausencia de conectividad, poca articulación con familias.	La precariedad material limita el potencial transformador del modelo.
Tipo de comunidades	Estratos 1 y pobreza extrema, analfabetismo adulto, aislamiento geográfico.	El docente es la única presencia estatal visible en muchas veredas.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis con Atlas Ti de las entrevistas semiestructuradas realizadas en octubre de 2024.

Bautista (2019) ha afirmado que la capacitación de los maestros rurales colombianos es históricamente deficiente y fragmentada, llevándolos a articular un saber pedagógico profundamente situado y a la vez invisible para aquellas instituciones que deberían visibilizarlo y potenciarlo. Venegas (2022) añade una cara poco contemplada de esta realidad: muchos maestros rurales colombianos trabajan en medio del conflicto armado o en territorios que llevan sus secuelas, y allí el aula se constituye en un espacio

para la reconstrucción del tejido social que ninguna política educativa ha terminado por valorar. Pachón (2024) sostiene que la formación de profesores debe comprender a la ruralidad territorial y política; debe reconocer que el docente rural es al mismo tiempo educador, líder comunitario y representante del Estado en los lugares más remotos de su país.

Hernández (2014) ya advertía sobre la necesidad de construir una formación docente diferencial para el sector rural que tome en cuenta las particularidades del aula multigrado, los ritmos comunitarios y las condiciones de vida de las familias. Carrero y González (2017) documentan que las experiencias educativas rurales más exitosas en Colombia tienen en común el protagonismo del docente como dinamizador de procesos comunitarios y no solo como implementador de un modelo pedagógico predefinido. Lozano (2019) complementa este panorama señalando que la calidad educativa en el sector rural colombiano no puede dissociarse de las condiciones de dignidad laboral y reconocimiento profesional de quienes la sostienen día a día.

Tovio (2017) plantea que el desafío de la educación rural trasciende la dimensión técnica y pedagógica para convertirse en una cuestión de justicia social y reconocimiento político de las comunidades que habitan los territorios rurales colombianos. López (2019) señala que los programas de formación inicial de docentes en Colombia rara vez incluyen contenidos específicos para el trabajo multigrado y el acompañamiento comunitario, lo que produce maestros bien preparados para la ciudad, pero con escasos recursos para el campo. La literatura revisada coincide en señalar que superar esta brecha formativa

exige una reforma profunda de los programas de licenciatura que tome el territorio y la comunidad como ejes organizadores del currículo de formación docente.

EJE TEMÁTICO 3: PRECARIEDAD MATERIAL Y CONDICIONES DEL AULA MULTIGRADO

Una de las denuncias más reiteradas en la literatura sobre educación rural colombiana es la persistente escasez de materiales didácticos para implementar *escuela nueva* de manera adecuada. Las guías de aprendizaje, que en principio deberían estar disponibles para cada estudiante, no siempre llegan en las cantidades requeridas ni en los momentos oportunos, y cuando lo hacen, muchas veces no responden a las condiciones culturales y productivas específicas de cada región (Galindo et al. 2018). Ante esta realidad, los maestros adaptan actividades, fotocopian materiales asumiendo el costo con recursos propios o construyen herramientas pedagógicas a partir de elementos del entorno natural y cultural disponible en cada vereda. Este gesto de creatividad docente, que la literatura tiende a celebrar como resiliencia, esconde en realidad una transferencia ilegítima de responsabilidades del Estado hacia los individuos.

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Javeriana (LEE, 2023) ha detallado una persistente brecha en la financiación entre las escuelas rurales y las urbanas que ha venido repitiéndose sin que haya logrado superarla ninguna política estatal con soluciones que hayan resultado efectivas y durables. Los docentes de

Labranzagrande tienen como población atendida a familias pertenecientes a los niveles más bajos de la escala socioeconómica, en un escenario con presencia de analfabetismo en la población adulta, con severas limitaciones de acceso a la electricidad y transporte, y un aislamiento geográfico del lugar que restringe la llegada de cualquier asistencia externa. Gómez (2023) destaca que una de las mayores y menos discutidas fracturas en la educación rural colombiana está constituida por lo que el sistema dice que el maestro debe hacer y lo que el sistema permite que el maestro haga con los recursos que tiene a su disposición.

Molina (2023) da cuenta de cómo la precariedad material se constituye en un factor de deserción escolar en contextos de educación rural, máxime cuando los alumnos no disponen de los materiales mínimos para acompañar los ritmos de las guías de aprendizaje. Galvis (2021) suma la dimensión del conflicto armado como factor de profundización de la precariedad material en múltiples regiones rurales, destruyendo la infraestructura escolar y desplazando a comunidades que tardan años en restablecer sus procesos educativos. Braslavsky (2006) había anticipado que la calidad educativa precisa como condición indispensable un mínimo de inversión en infraestructura, materiales y condiciones laborales dignas para el docente, sin las cuales ninguna innovación pedagógica puede consolidarse.

Reyes (2024) indica que los retos del aula para la multigrado del siglo XXI son más relacionados con la gestión pedagógica y están enraizadas en la diversidad de edades y ritmos de aprendizaje, en las diferencias de conocimiento previo de los

estudiantes, en la necesidad de evaluaciones diferenciadas y en el trabajo con múltiples niveles de currículo al mismo tiempo. Pinilla et al. (2016) sitúan en el contexto de la descentralización fiscal en Colombia estas tensiones, y reportan que la asignación de recursos educativos para la distribución se ha orientado más hacia la reproducción de las desigualdades territoriales y no hacia su compensación. El Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2015) anunció formalmente que había una deuda histórica con el campo colombiano, sin embargo, las inversiones en infraestructura educativa rural han continuado siendo insuficientes, inconexas y desconectadas, en muchas ocasiones, de las verdaderas necesidades de las comunidades.

Colbert (2026) sostiene que mejorar la calidad en escuelas con escasos recursos exige algo más que proveer materiales, pues requiere transformar las condiciones sistémicas que producen esa escasez. Ojeda et al. (2020) dan cuenta de experiencias de trabajo interdisciplinar en contextos rurales que evidencian cómo la conjunción entre diferentes campos del saber puede paliar en parte la carencia de recursos cuando hay voluntad institucional y liderazgo docente. Hirmas (2009) ofrece una mirada desde la educación inclusiva en América Latina que plantea la necesidad de que los materiales y los enfoques pedagógicos reconozcan la diversidad cultural de las comunidades y no únicamente sus carencias materiales.

EJE TEMÁTICO 4: BRECHA DIGITAL Y TECNOLOGÍA EN LA RURALIDAD

En un tiempo en que la falta de recursos materiales había sido un desafío histórico del sistema educativo rural, el boom de las tecnologías digitales está dando lugar a un nuevo capítulo de desigualdad que amenaza con ensanchar aún más la brecha entre poblaciones rurales y urbanas. Bonilla y Muñoz (2022) evidenciaron que la pandemia de COVID-19 puso en evidencia la vulnerabilidad estructural de la educación rural ante las exigencias tecnológicas: los estudiantes rurales se vieron imposibilitados de continuar sus estudios ante la ausencia de dispositivos y conectividad, mientras que sus docentes no poseían las competencias pedagógicas requeridas para abordar la virtualidad. Este antecedente evidenció que la brecha digital es mucho más que el acceso a la infraestructura física involucra capacidades pedagógicas que el sistema educativo colombiano no se ha planteado desarrollar y fortalecer de modo sistemático.

Moreno (2023) ha descrito la desventaja digital en la educación rural colombiana como un proceso que reproduce y profundiza las desigualdades educativas, impactando de forma particularmente grave en las comunidades más distantes de los núcleos urbanos. Cabero (2020) detalla cómo las políticas sobre TIC en educación rural latinoamericana han exhibido una marcada tendencia a focalizarse en la provisión de dispositivos, sin el acompañamiento de formación docente que articule la presencia de estos con prácticas educativas propias del nivel, sin infraestructura de conectividad sostenible y sin contenidos que contemplen el particular contexto de las comunidades,

tornándose en muchos casos la tecnología en un elemento decorativo que no modifica las prácticas pedagógicas. García (2025) explora la desigualdad en la educación a través de la lente de la posaceleración tecnológica y tiene como conclusión que, salvo se tengan políticas activas de compensación digital, la Inteligencia Artificial (IA) y las plataformas digitales aumentarán las desigualdades actuales.

Los profesores de Labranzagrande narran una realidad que hace bien visibles estas dinámicas: la ausencia de conectividad y el limitado acceso a herramientas digitales es uno de los desafíos más acuciantes de su ejercicio actual, y hay quienes usan sus propios datos móviles para ingresar a recursos educativos en línea, con un gasto que debería asumir el Estado. Montiel y López (2023) dan cuenta de casos específicos y cotidianas de implementación de IA en escuelas rurales concentradas que revelan qué puede hacer el recurso si es acompañado de formación docente y conectividad básica asegurada. Cevallos y Aguilar (2024) aportan evidencias sobre la personalización del aprendizaje por medio de la IA en ambientes de educación básica y manifiestan que sus beneficios son más notorios cuando los estudiantes cuentan con acceso constante y los docentes entienden de qué manera integrarse con intencionalidad pedagógica.

Ruiz y Yépez (2024) postulan que la transformación educativa mediada por la IA implica para esta última tener como condición previa un aprendizaje significativo, situación que solo es viable cuando las condiciones materiales básicas están dadas, lo cual en muchos contextos rurales colombianos es una más de tantas promesas

incumplidas. Toapanta et al. (2024) encuentran aplicaciones de IA en educación que podrían aportar significativamente a las comunidades rurales, pero advierten que su realización implica infraestructura, formación continua del docente y marcos pedagógicos definidos. Sandoval et al. (2022) ofrecen una crítica sobre el peligro de transformar la IA en una solución tecnocrática a problemas con raíces estructurales y políticas, alertando en que la imaginación pedagógica debe anteceder y orientar la adopción tecnológica.

Do Santos (2024) contextualizó experiencias de uso de herramientas de IA como ChatGPT en la enseñanza de las Ciencias Sociales que evidencian su potencial para promover el pensamiento crítico al ser aplicada con una intencionalidad pedagógica clara. Arteaga (2024) profundiza en las herramientas tecnológicas para el aprendizaje dentro del contexto de la educación inclusiva en Ecuador, determinando que la calidad de las TIC está más mediada por el nivel de competencia digital del docente que por las características de la propia herramienta y su grado de apropiación con la comunidad. Novella et al. (2021) muestran datos sobre la actuación infantil en entornos digitales que demuestra que es necesario trabajar la ciudadanía digital desde edades tempranas, una línea de actuación pedagógica que aún no ha sido sistemáticamente incorporada en los currículos de la ruralidad colombiana.

EJE TEMÁTICO 5: FORMACIÓN CONTINUA E INERCIA PEDAGÓGICA

Se ha señalado que en la educación rural colombiana se configura una tercera tensión estructural relativa a la imitación de los estilos pedagógicos que se adoptan al comenzar la carrera universitaria. Aunque tenían un extenso conocimiento práctico, los docentes de Labranzagrande son propensos a aferrarse a las herramientas de *escuela nueva* que utilizaron inicialmente, sin actualizarlas o incorporarlas a cambios tecnológicos, sociales o pedagógicos de contexto. Esta inercia no es producto de desinterés y falta de compromiso, sino que responde a la carencia de condiciones institucionales que permitan la formación continua y actualización de los docentes que laboran en el campo rural colombiano (Bautista, 2019).

Los educadores rurales por lo general no cuentan con facilidades para actualizarse profesionalmente, para integrarse a comunidades académicas o para recibir acompañamiento didáctico sistemático como el que brindan las secretarías de educación en cada departamento. Este aislamiento, que es tanto geográfico como institucional, los priva del estímulo cognitivo y profesional que puede conducir a la verdadera reforma de su práctica. Gómez (2023) subraya la importancia de priorizar la formación docente para el medio rural, sostenida en el tiempo por políticas públicas. Hernández (2014) sostiene que no es suficiente capacitar a los docentes en el uso inicial de las guías de *escuela nueva* al comenzar sus carreras, sino que es imprescindible acompañarlos en forma

permanente y brindarles espacios institucionalizados para la reflexión colectiva sobre sus prácticas.

Alsina y Llach (2019) dan cuenta de modelos de formación docente que tienen en el análisis de la práctica una columna vertebral del desarrollo profesional continuo, afirmando que los docentes aprenden de forma más profunda y duradera cuando la formación se relaciona directamente con sus experiencias diarias en el aula. Bernal (2017) evidencia que las destrezas para la escritura de los niños en el modelo *escuela nueva* mejoran considerablemente cuando los maestros reciben capacitación para apoyar los procesos de producción textual multigrado, lo cual es muestra de cómo la formación continua y contextualizada se traduce directamente en mejores aprendizajes para los estudiantes. Pachón (2024) argumenta que la visión formativa para la docencia en contextos rurales debería contemplar la inclusión de modalidades de liderazgo territorial, mediación comunitaria y gestión pedagógica diferencial, las cuales no se hacen presentes en la mayoría de las propuestas de formación continua ofertadas.

Braslavsky (2006) identificó tempranamente diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI, entre los cuales la formación continua pertinente y el reconocimiento profesional del docente ocupan un lugar central. Colbert (1999) había señalado que una de las fortalezas originales de *escuela nueva* fue precisamente la formación de sus docentes en los principios del modelo, pero esta inversión inicial no fue acompañada de sistemas de actualización permanente capaces de adaptarse a los cambios del contexto. Tomalá y Tomalá (2025) exploran el rol de la IA en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, apuntando que las herramientas de IA pueden convertirse en aliadas de la formación docente si se diseñan con criterio pedagógico y si los maestros reciben el acompañamiento necesario para integrarlas en sus prácticas cotidianas.

5. DISCUSIÓN

Los cinco ejes temáticos de los resultados estructuran un marco analítico que permite interpretar la situación del profesor rural en Colombia no como un problema técnico de ejecución, sino como un fenómeno multicausal determinado por factores históricos, políticos y culturales y que ninguna reforma aislada puede transformar. La literatura revisada converge en un hallazgo central: el impacto real del modelo *escuela nueva* en contextos de alta vulnerabilidad no se explica por sus características metodológicas en sí, sino por las condiciones estructurales, materiales y éticas dentro de las cuales se encuentra contextualizada. Esta evidencia pone en entredicho el predominio en las políticas educativas colombianas de mostrar las innovaciones metodológicas como respuestas suficientes a problemas con raíces mucho más profundas.

El debate entre la brecha digital y las capacidades reales de las comunidades rurales colombianas permite ilustrar con particular nitidez esta tensión. García (2025) ha constatado que la desigualdad educativa en la era pospandemia no solo se mantiene, sino que profundiza en los ámbitos de mayor vulnerabilidad, y que las respuestas

fundamentadas exclusivamente en la distribución de tecnologías sin transformar las condiciones estructurales tienden a reproducir las asimetrías que se pretenden remediar. Bonilla y Muñoz (2022) evidenciaron que los estudiantes rurales no podían avanzar con su formación durante la pandemia porque les faltaba dispositivos y conectividad, descubriéndose así la fragilidad de un sistema que había anunciado digitalización sin adecuar las condiciones mínimas para ello.

La ampliación de funciones del docente rural, que se hace patente en la literatura como el ser un gestor comunitario, un dinamizador social y el representante del Estado en los rincones más remotos del país, introduce una paradoja de reconocimiento que permea a cada eje de análisis revisado. En este sentido, Orozco (2022) advierte que dicha labor social no está plasmada en ningún contrato laboral, ni en ningún sistema de incentivos, haciéndose de esta manera maestros que asumen obligaciones más allá de su mandato formal sin que el sistema les reconozca o acompañe. Venegas (2022) señala además que muchos de estos maestros operan en entornos profundamente afectados por la guerra, definiendo al aula como un lugar de resistencia pedagógica que el Estado está política y éticamente obligado a sostener.

Desde la perspectiva de la pedagogía activa, los postulados de Schiefelben y Böhm (2004) sobre el desarrollo integral del niño y el aprendizaje desde la experiencia mantienen plena vigencia para comprender el potencial del modelo, mientras que la crítica de Hernández (2020) al proceso de implementación del programa señala los límites de una metodología que no ha sido acompañada por mecanismos de evaluación

sistemática capaces de identificar sus efectos reales. Ferrière (1926), cuya obra fundacional sobre la *escuela nueva* sigue siendo referencia en los debates actuales, planteó principios de respeto a la personalidad del estudiante y comprensión funcional de la acción educativa que la literatura contemporánea retoma para señalar que *escuela nueva* fue adelantada a su tiempo, pero que su implementación nunca estuvo a la altura de sus principios.

Colbert (2026) y Villar (2010) coinciden en que las condiciones de éxito del modelo se asocian siempre con tres elementos: materiales pertinentes y disponibles, formación docente continua y específica, y vínculos reales entre la escuela y la comunidad. La evidencia recogida en Labranzagrande muestra que los tres elementos están debilitados por condiciones estructurales que ningún docente puede resolver de manera individual. Ramírez (2024) explica que la institucionalización del currículo rural en Colombia ha tendido a ignorar esto, produciendo reformas que modifican documentos, pero no transforman las condiciones materiales ni los sistemas de formación docente que determinarían su efectividad real.

Esta tensión entre la inercia pedagógica y la demanda de actualizar el modelo tiene que ver con una reflexión más extensa sobre los sistemas de formación docente en Colombia. La formación continua relevante es, por tanto, uno de los factores que mayor incidencia tiene en la mejora educativa y su falta determina el progresivo deterioro de las prácticas, que ningún currículo innovador puede compensar, tal como Braslavsky (2006) ya señalara hace dos décadas. Bautista (2019) da cuenta de que la formación en

servicio de los maestros rurales colombianos ha sido históricamente insuficiente y fragmentaria, con lo cual ha generado un saber pedagógico profundamente ubicado, pero a la vez alejado del diálogo con la investigación educativa contemporánea. Cerrar esta brecha implica edificar sistemas de formación continua que tengan como punto de partida el reconocimiento de ese saber situado y que lo integren, sin cobrarse, con los desarrollos de la pedagogía y la didáctica vigentes.

6. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática evidencia que la adecuación del modelo *escuela nueva* en Colombia a las demandas del siglo XXI implica operar simultáneamente en tres niveles vinculados y los hasta ahora desarrollados han sido los más cercanos a las condiciones Holistas sin mayor transformación integrada. El primero implica una inversión continua en la infraestructura física básica: sin aulas adecuadas, materiales relevantes, conectividad garantizada, y herramientas tecnológicas mínimas ninguna metodología puede desarrollar su potencial pedagógico en contextos de vulnerabilidad. Los datos del LEE (2023), Bonilla y Muñoz (2022) y de Moreno (2023) coinciden en que esta brecha material no se está reduciendo a la velocidad con la que lo demandan las comunidades rurales de Colombia. La deuda histórica con el campo registra el DNP (2015) que sigue siendo una deuda vigente.

El segundo nivel de transformación es el reconocimiento institucional pleno del rol ampliado del docente rural. Orozco (2022), Venegas (2022), Gómez (2023) y Pachón (2024) coinciden en que este rol social, comunitario y político que el maestro rural ejerce cotidianamente no está reflejado en los sistemas de evaluación, los incentivos salariales ni los programas de formación continua. Reconocerlo implica diseñar políticas de formación docente que tomen el territorio y la comunidad como ejes organizadores y que acompañen a los maestros de manera permanente, no solo en el dominio de las herramientas pedagógicas sino también en el ejercicio del liderazgo comunitario y la gestión de la complejidad territorial que su trabajo exige cada día.

El tercer nivel es la renovación curricular y metodológica del modelo desde dentro, con los propios maestros como protagonistas del proceso. Corredor (2023) argumenta que la legitimidad histórica de *escuela nueva* reside precisamente en su origen desde los docentes, y que cualquier actualización que reproduzca la lógica de reforma desde el centro hacia las periferias corre el riesgo de perder esa legitimidad fundacional. Cadavid (2021), Pulgarín et al. (2024) y Villarreal y Fornaris (2026) señalan que las prácticas pedagógicas más efectivas en las aulas multigrado-actuales son las que integran las guías del modelo con el conocimiento territorial de los docentes y las tecnologías disponibles, aunque sean mínimas.

La incorporación de tecnologías digitales e IA al modelo educativo rural tiene un potencial real para ampliar el acceso al conocimiento, personalizar los aprendizajes y aliviar la carga pedagógica del docente multigrado, pero ese potencial solo puede

realizarse bajo las condiciones de conectividad, formación docente y diseño pedagógico intencional que la evidencia exige como condiciones no negociables. Montiel y López (2023), Cevallos y Aguilar (2024), Ruiz y Yépez (2024) y Tomalá y Tomalá (2025) documentan experiencias que muestran el camino posible cuando esas condiciones se crean deliberadamente, y que demuestran que la brecha digital no es un destino inevitable, sino el resultado de decisiones políticas que pueden ser tomadas de manera diferente.

La educación rural colombiana, y específicamente el modelo *escuela nueva* en municipios como Labranzagrande, no puede seguir siendo abordada como una respuesta técnica a un problema logístico de cobertura. Es, sobre todo, un proyecto ético y político que involucra a comunidades históricamente marginadas, a maestros cuya labor excede en mucho lo prescrito en cualquier contrato, y a un Estado que tiene una deuda histórica con el campo que no puede seguir siendo postergada. Como afirma Orozco (2022), en muchas áreas del país el maestro es la única presencia del Estado, y aun así los recursos y el reconocimiento para este rol han sido sistemáticamente negados. Cambiar esa situación no es una opción pedagógica más entre otras: es una condición de justicia.

AGRADECIMIENTO

Agradecimiento y admiración a los docentes rurales del municipio de Labranzagrande, Boyacá por la labor que desempeñan cada día, por su espíritu de liderazgo, creatividad, empatía y compromiso con la educación y formación en valores de la población infantil de los sectores más alejados del municipio.

7. REFERENCIAS

- Alsina, Á., & Llach, S. (2019). Un modelo para la enseñanza de la notación numérica y lingüística en Educación Infantil a partir del análisis de la práctica del profesorado. Profesorado. *Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 389-412. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11235>
- Arteaga, G. (2024). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 289-312. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Atencio, E., & Ramírez, R. (2019). Una mirada reflexiva al modelo escuela nueva de la institución educativa Guaimaral (Sede Altomira). *Universidad de la Costa*. doi:<https://hdl.handle.net/11323/5695>
- Bautista, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 67-89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>
- Bernal, M. (2017). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 7(2), 255-268. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6069>
- Bonilla, O., & Muñoz, D. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre ciencia e ingeniería*, 16(31), 51–59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>

- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140206.pdf>
- Cabero, J. (2020). TIC y educación rural en América Latina. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 9–29. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74367>
- Cadavid, A. (2021). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- Carrero, M., & González, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Cevallos, V., & Aguilar, K. (2024). La Inteligencia Artificial en la personalización del aprendizaje en la Educación Básica Superior en una Unidad Educativa ecuatoriana. *Delectus*, 7(2), 68-75. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.292>
- 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. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Colbert, V. (2026). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*(51). <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Corredor, R. (2023). Escuela nueva y construcción de aprendizajes, reflexiones, desafíos y aportes del modelo colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5527
- DNP, D. N. (2015). *Informe detallado Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá.
- Do Santos, M. (2024). El uso de Chat GPT en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 39, e0050. <https://doi.org/10.14409/cya.2024.39.e0050>
- Ferrière, A. (1926). *La escuela activa*. Francisco Beltrán.

- Galindo, G., Delgado, Z., & Sánchez, G. (2018). Características de la propuesta Escuela Nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia. *Revista Ideales*, 7(1). Obtenido de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1371/1046>
- Galvis, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, 6, 60–78. <https://doi.org/10.24142/cose.n6a5>
- García, R. (2025). Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis postaceleración tecnológica. *Revista Investigación & Praxis En CS Sociales*, 4(1), 26–37. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10586452>
- Gómez, R. (2023). Aulas multigrado en el sector rural de Colombia. *Gaceta de Pedagogía*, 47, 121-142. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2348>
- Gutiérrez, L., & Mariño, L. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Praxis & Saber*, 11(27), e10732. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10732>
- Hernández, D. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.002>
- Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 15-38. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/267>
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 3(2), 91–108. Obtenido de https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_2_007
- Jaramillo, D., Poveda, F., & Andrade, J. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(9), 137-152. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/index>
- Kvale, S. (1994). *InterViews: Introducción a la entrevista de investigación cualitativa*. Sage Publications, Inc.

- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia*. Obtenido de <https://lee.javeriana.edu.co/publicacionesy-documentos>
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(71), 41-66. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.3>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2 ed.). México: Trillas.
- Molina Betancur, L. D. (2023). Aula abierta una alternativas para prevenir y mitigar la deserción escolar en un entorno educativo rural colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10624-10637. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2
- Montiel, F., & López, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 15, 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite.592031>
- Moreno, C. (2023). La brecha digital en la educación rural colombiana desde una revisión sistemática. *DIALÉCTICA*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2306>
- Novella, A., Romero, C., Melero, H., & Noguera, E. (2021). Participación infantil, política local y entorno digital: Visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, 69, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Ojeda, A.; Suárez, D.; Gallo, C.; Silva, C.; Quinteros, C.; Madriz, D. (2020). *Ídolos y prácticas interdisciplinarias* (Vol. 5). EIDEC. <https://doi.org/10.34893/0a6f-e348>
- Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), e13199. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199
- Pachón, J. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia Y Educación*, 5(10), 45-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13942613>

- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*(71), 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinilla, D., Jiménez, J., & Montero, R. (2016). Descentralización fiscal y crecimiento económico. La experiencia reciente de América Latina. *Desarrollo Y Sociedad*, 1(77), 11-52. <https://doi.org/10.13043/dys.77.1>
- Piñero, M., & Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pulgarín, M., Gallego, A., Mondéjar, J., & Ríos, A. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. *Amauta*, 22(43), 73–89. <https://doi.org/10.15648/am.43.2024.4114>
- Ramírez, J. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematización e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 472–600. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>
- Reyes, J. (2024). Desafíos educativos en aulas multigrado en el siglo XXI. *Praxis Educación Pedagógica*, 14. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i14.14548
- Rojas, X., & Osorio, B. (2017). *Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. https://www.academia.edu/41012580/Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodolog%C3%ADa_Cualitativa
- Ruiz, G., & Yépez, D. (2024). Transformando la Educación a través de la Inteligencia Artificial: Un Enfoque en el Aprendizaje Significativo. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 42191. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)191](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)191)
- Sandoval, L., Bianchi, M., & Varela, M. (2022). Anticipar el futuro: La inteligencia artificial, entre ficción e imaginación. *Intersecciones En Comunicación*, 2(16). <https://doi.org/10.51385/ic.v2i16.161>
- Schiefelben, E., & Böhm, W. (2004). *Repensar la educación: Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Toapanta, N., Cajas, J., Ron, D., & Serrano, D. (2024). Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8723-8752. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13405
- Tomalá, R., & Tomalá, L. (2025). Rol de la inteligencia artificial: Una mirada desde el proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10133-10156. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16629
- Tovio, J. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, 5, 69–85. <https://doi.org/10.37594/oratores.n5.111>
- Venegas, J. (2022). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR*, 20(1). Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v20n1/1665-8027-liminar-20-01-e901.pdf>
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Villarreal, L., & Fornaris, Z. (2026). Perspectivas de la gestión docente interdisciplinar: hacia una práctica pedagógica con identidad territorial en educación primaria. *ENCUENTRO. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 26, 468–485. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19268448>