

# Políticas públicas de educación rural y desarrollo territorial: Una revisión sistemática de la literatura (2012-2023)

---

Laura Katherine Suárez Caro\*  
Aureliano Camacho Bonilla\*\*



\* Estudiante de Doctorado en Educación. Universidad Antonio Nariño.  
Magister en Gerencia Financiera y Tributaria. Código ORCID: [0000-0001-6619-3237](https://orcid.org/0000-0001-6619-3237)

\*\* Docente. Universidad Antonio Nariño. Phd. Urbanismo y ordenamiento del territorio.  
Magister en Territorio sociedades y desarrollo. Código ORCID: [0000-0003-2033-3234](https://orcid.org/0000-0003-2033-3234).

Artículo de revisión. Recibido: 17 de abril de 2023. Aprobado: 26 de mayo de 2023. Publicado: 21 de julio de 2023

**Resumen.** Para identificar las discusiones académicas generadas sobre políticas gubernamentales de educación rural y desarrollo territorial, se realizó una revisión sistemática de artículos publicados en Scopus entre 2012 y 2023. Las investigaciones han aumentado en los últimos años y aplican principalmente metodología cualitativa. Los debates giran alrededor de los desafíos de la educación rural y los resultados de la implementación de estas políticas públicas. Se identificaron tres tendencias desde las que se aborda la educación rural y el desarrollo: Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en prácticas pedagógicas, iniciativas productivas rurales que generan conocimiento y reflexiones sobre el impacto de la educación rural en el desarrollo de los territorios. Finalmente, se analizó la relación de la educación rural con las comunidades y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en contextos educativos rurales.

*Palabras clave:* educación rural, política gubernamental, desarrollo rural, desarrollo sostenible, revisión bibliográfica.

## Public Policies of rural education and territorial development: A systematic review of Literature (2012-2023)

**Abstract.** A systematic review of articles published in Scopus between 2012 and 2023 was conducted to identify the academic discussions on government policies for rural education and territorial development. Research has increased in recent years and mainly applies qualitative methodology. The debates revolve around the challenges of rural education and the results of the implementation of these public policies. Three trends were identified from which rural education and development are approached: incorporation of the SDGs in pedagogical practices, rural productive initiatives that generate knowledge, and reflections on rural education's impact on the territories' development. Finally, the relationship between rural education and communities and the use of Information and Communication Technologies (ICT) in rural educational contexts were analyzed.

*Keywords:* rural education, government policy, rural development, sustainable development, literature review

## Politiques publiques d'éducation rurale et de développement territorial : une revue systématique de la littérature (2012-2023)

**Résumé.** Une revue systématique des articles publiés dans Scopus entre 2012 et 2023 a été réalisée afin d'identifier les débats académiques existants sur les politiques publiques d'éducation rurale et de développement territorial. Les recherches se sont multipliées ces dernières années et elles appliquent principalement une méthodologie qualitative. Les débats se centrent sur les défis de l'éducation rurale et les résultats de la mise en œuvre de ces politiques publiques. Trois tendances ont été identifiées à partir desquelles l'éducation rurale et le développement sont abordés : l'incorporation des ODD dans les pratiques pédagogiques, les initiatives productives rurales qui génèrent des connaissances et les réflexions sur l'impact de l'éducation rurale sur le développement des territoires. Enfin, on y analyse la relation entre l'éducation rurale, les communautés et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les contextes éducatifs ruraux.

*Mots-clés :* éducation rurale, politique gouvernementale, développement rural, développement durable, revue de la littérature.

## Políticas públicas de educação rural e desenvolvimento territorial: Uma revisão sistemática da Literatura (2012-2023)

**Resumo.** Foi realizada uma revisão sistemática de artigos publicados na Scopus entre 2012 e 2023 para identificar as discussões acadêmicas sobre as políticas governamentais de educação do campo e desenvolvimento territorial. A pesquisa aumentou nos últimos anos e aplica principalmente a metodologia qualitativa. Os debates giram em torno dos desafios da educação do campo e dos resultados da implementação dessas políticas públicas. Foram identificadas três tendências a partir das quais se aborda a educação e o desenvolvimento do campo: incorporação dos ODS nas práticas pedagógicas, iniciativas produtivas rurais geradoras de conhecimento e reflexões sobre o impacto da educação do campo no desenvolvimento dos territórios. Por fim, analisou-se a relação entre a educação rural e as comunidades e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos educativos rurais.

*Palavras-chave:* educação do campo, política governamental, desenvolvimento rural, desenvolvimento sustentável, revisão de literatura

## Introducción

La educación es reconocida como la forma más eficiente de reducir las desigualdades en la economía y de liberar a los pobladores rurales de la pobreza (Zhang, 2017). Sin embargo, son múltiples los retos de la educación rural como “proceso formativo y socializador” (Araque Suárez, 2019: 55). Además de las prácticas de enseñanza, los agentes en relación pedagógica, la institucionalidad reconocida y el currículo organizado, la educación rural debe observar la especificidad del contexto físico, económico y socio-cultural (Zamora, 2010, citado en Araque Suárez, 2019) de aquellas zonas clasificadas como rurales (Echeverry Salazar *et al.*, 2019). En comparación con el contexto urbano, los territorios rurales han experimentado históricamente una educación sin prestigio (De Souza, 2014), sus escuelas reciben menos apoyo presupuestal y tecnológico, cuentan con menos maestros especializados y tienen una menor oferta de cursos (Duarte y Figueira, 2017). Igualmente, las poblaciones rurales enfrentan desafíos relacionados con la pobreza en sus hogares, las complejidades sociales y culturales, y las limitaciones en infraestructura y servicios (Sharma, Marinova y Bogueva, 2020).

Ante este panorama, es necesario un cambio en la concepción del rol de la educación en el desarrollo mundial, de manera que se reconozca su efecto catalizador en el bienestar de las personas y en el futuro del planeta (Unesco, 2017). Tanto el bienestar de las comunidades como la sostenibilidad ambiental constituyen elementos clave en la noción de desarrollo. Pese a que la palabra desarrollo está frecuentemente acompañada de diferentes adjetivos y ha sido utilizada en diversos contextos y con variados niveles de jerarquización (Varón Torres, 2019), para el interés del presente estudio la aproximación a este concepto se hará desde la visión del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural en Colombia. Esta entidad, a través de la aplicación de mecanismos de intervención integral en territorios rurales, entendió el desarrollo rural con enfoque territorial como un

Proceso continuo de transformación, promoción y generación de las condiciones sociales, económicas, ambientales, culturales e institucionales necesarias para que el territorio rural y sus actores, tanto a nivel individual y colectivo, desplieguen sus capacidades y potencialidades a partir de una visión sistémica, holística, integral y compartida del aprovechamiento sostenible del territorio para mejorar su productividad y contribuir al bienestar y buen vivir de los pobladores rurales (2018: 55).

En el contexto académico existe una amplia cantidad de documentos referentes al desarrollo rural, principalmente desde una perspectiva de producción y crecimiento económico. Sin embargo, son pocos los textos que ofrecen apoyo teórico sobre la atención de las necesidades básicas del medio rural (De Souza, 2014). Por esta razón, resulta pertinente analizar cómo los “programas de acción gubernamental” (Muller, 2009: 67) en materia de educación rural contribuyen al desarrollo territorial.

Para tal efecto, se plantearon dos preguntas: ¿qué discusiones académicas se han producido en torno a las políticas públicas de educación rural?, y, de acuerdo con

las discusiones surgidas en la última década, ¿cuál es la relación entre la educación y el desarrollo rural?

## Presupuestos conceptuales desde los cuales se hace la revisión

Con el objetivo de establecer cuáles son los principales debates académicos de la última década sobre las políticas de educación rural y el desarrollo territorial, el presente artículo utilizó la metodología de revisión sistemática de la literatura (Banet Rodríguez, Zafra y Quintero Ortega, 2015) en dos fases: en primer lugar, se hizo la selección de materiales a partir de la ecuación de búsqueda y de los criterios de elegibilidad, y, posteriormente, se adelantó el análisis de los estudios resultantes.

### **Selección de los materiales**

**Base de datos utilizada:** la búsqueda de documentos se realizó en la base de datos Scopus.

**Términos de búsqueda utilizados:** la presente revisión incluyó las siguientes palabras clave contenidas en el Tesoro Europeo de la Educación (ERIC) y en el Tesoro de la Unesco: “rural education”, “rural development”, “sustainable development” y “government policy”. Además, se utilizaron las expresiones “territorial development” y “territory”, que, pese a no arrojar resultados en los tesauros, permitieron la obtención de materiales pertinentes para el estudio. Teniendo en cuenta que el principal enfoque de la investigación es la educación rural, se empleó el *booleano* “and” a fin de obtener documentos que relacionen de manera directa este concepto con la existencia de políticas públicas, del desarrollo y del territorio.

**Ecuación de búsqueda utilizada:** la búsqueda se realizó durante las dos últimas semanas de febrero y en marzo de 2023. Con el propósito de obtener un número considerable de materiales, se diseñaron múltiples ecuaciones de búsqueda que relacionaban la educación rural con las palabras clave mencionadas. Se efectuó la comparación de los resultados obtenidos con diferentes ecuaciones hasta que se logró la construcción de una combinación que arrojó la saturación de las búsquedas preliminares (Amezcuza, 2015). Los resultados obtenidos fueron filtrados para eliminar los documentos publicados antes del año 2012. El lapso seleccionado obedece al interés investigativo por reconocer la producción académica en torno a políticas públicas de educación rural y del desarrollo posterior a la implementación del Proyecto Educativo Rural (PER) en Colombia. De esta manera, la ecuación de búsqueda empleada fue la siguiente (véase ecuación):

Ecuación

(TITLE-ABS-KEY (“rural education”) AND TITLE-ABS-KEY (“government policy”)  
OR TITLE-ABS-KEY (“territorial development”) OR TITLE-ABS-KEY (“rural  
development”) OR TITLE-ABS-KEY (“sustainable development”) OR TITLE-ABS-  
KEY (“territory”))

**Definición de criterios de inclusión y de exclusión:** la selección de materiales atendió a criterios relacionados con el año y el tipo de publicación, el acceso al documento y la temática central del trabajo. En este sentido, se incluyeron estudios publicados a partir del año 2012 que correspondieran a artículos académicos, que fueran de libre acceso y que abordaran la relación de la educación rural con las políticas públicas o el desarrollo territorial.

Los criterios de exclusión utilizados en el proceso de revisión sistemática fueron los siguientes: 1) publicaciones anteriores al año 2012; 2) libros, capítulos de libros, documentos de conferencias y reseñas; 3) estudios inaccesibles de manera gratuita, y 4) artículos que traten sobre técnicas de agricultura, daños medioambientales o temas empresariales o económicos que omiten el componente de educación rural.

En la tabla 1 se muestran las etapas de la fase de selección de materiales que fueron incluidos en la revisión (véase tabla 1). Las ecuaciones de búsqueda arrojaron un total de 84 materiales, de los cuales solo 65 corresponden al periodo de estudio establecido. Tres documentos fueron excluidos en la etapa de elegibilidad durante la lectura del material, pues, a pesar de que estos artículos tratan temas de educación rural y desarrollo, el enfoque de dos de ellos se centra en bibliotecas comunitarias y el del otro en electrificación rural.

**Tabla 1.** Etapas de la selección de los materiales incluidos en la revisión

Etapas	Actividad	Criterio aplicado	Cantidad de materiales
Identificación	Aplicación de ecuación.	Resultados obtenidos por ecuación.	84
	Filtro por fecha.	Anterior a 2012.	19
<b>Documentos identificados</b>			<b>65</b>
Cribado	Selección por tipo de documento.	Libros, capítulos de libros y documentos de sesión.	19
	Verificación de acceso.	No recuperados.	0
<b>Documentos disponibles para elegibilidad</b>			<b>46</b>
Elegibilidad	Análisis de título y de resumen.	No tiene relación con la educación rural.	10
	Lectura.	El enfoque central no se relaciona con el objetivo de la revisión.	3
<b>Materiales incluidos</b>			<b>33</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

## **Análisis de datos**

El proceso de elegibilidad arrojó 33 artículos incluidos en la revisión, sobre los cuales se adelantó la lectura y la posterior sistematización. Para tal efecto, se utilizó el aplicativo Atlas Ti versión 22.2.4.0, al cual se agregaron los documentos recuperados en formato PDF. Previo a la lectura se crearon códigos relacionados con la estructura del documento: título, resumen, palabras clave, metodología y hallazgos. A medida que se avanzaba en el estudio de los materiales se incluyeron otros códigos de manera libre, asociados a tópicos

puntuales de interés para la revisión, tales como concepto y características de la educación rural, desafíos, desarrollo rural, desarrollo sostenible, escuela y comunidad, migración urbano rural, políticas de educación rural, uso de las TIC en entornos rurales, territorio, ruralidad, pobreza, género y algunos apuntes relacionados con Amartya Sen.

De manera simultánea se alimentó una matriz creada en la herramienta Excel, en la que se registraba de forma sucinta algunos metadatos de los materiales, así como el objetivo, la metodología y los resultados más relevantes.

Superada la etapa de lectura y codificación se procedió a la sistematización de los materiales con base en dos criterios: por una parte, cantidad y distribución de las publicaciones en términos de fecha, metodología, visibilidad y ubicación geográfica; por otro lado, de acuerdo con las temáticas de mayor frecuencia en los textos.

## Resultados

### *Número y distribución de las publicaciones*

Pese a que el impulso de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se ha fortalecido en los últimos años (Unesco, 2017), los resultados obtenidos en la búsqueda sistemática sugieren que la producción académica en torno a las políticas públicas de educación rural y su relación con el desarrollo sostenible no ha sido abundante. La figura 1 muestra la cantidad de publicaciones por año incluidas en la presente revisión (véase figura 1).



**Figura 1.** Evolución de las publicaciones de 2013 a 2023

*Fuente:* Elaboración propia.

Los resultados indican que el 69% de los artículos han sido publicados a partir del año 2019. Esta tendencia podría estar relacionada con el hecho de que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible refleja claramente la importancia de una respuesta educativa apropiada frente a los retos de sostenibilidad mundial (Unesco, 2017).

De la totalidad de artículos incluidos, 26 corresponden a trabajos de corte cualitativo, de los cuales el 38,5% atañe a documentos descriptivos, analíticos o reflexivos. Otros textos son el resultado de revisiones de material bibliográfico (casi el 20%), principalmente estudios que exploraron documentación institucional e histórica con el ánimo de explicar la evolución de fenómenos puntuales asociados a la educación rural. Por ejemplo, el artículo “Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos: El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992)” analiza las modificaciones en los organismos encargados de ejecutar el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER) durante el periodo de dictadura, transición y democracia en Argentina (Petitti, 2020). También se obtuvieron en menor proporción documentos cualitativos relacionados con estudios de caso, como el de un Laboratorio Campesino en Sumapaz, Colombia (Peña Torres y Reina Rozo, 2022), y como el de una etnografía educativa, la cual reconstruye el proceso de diseño y puesta en práctica de las escuelas primaria y secundaria campesinas en la provincia de Córdoba en Argentina (Cragolino, 2017).

Por otro lado, la revisión arrojó seis estudios de tipo cuantitativo que aplicaron diferentes modelos y técnicas de análisis. Dos de estos artículos fueron publicados en el año 2022 y ambos cuentan con la participación del autor Sayu Liu. Uno de estos trabajos explora la relación entre la educación rural y la reducción de las brechas de ingreso urbano-rural (Liu *et al.*, 2022), mientras que el otro se enfoca en la conexión entre las disparidades de género en los logros educativos y la propiedad de tierras agrícolas (Liu, 2022). En la tabla 2 se muestra la clasificación metodológica de los materiales seleccionados (véase tabla 2).

**Tabla 2.** Enfoque metodológico de los materiales incluidos

Enfoque metodológico	Tipo de estudio	Materiales
Cualitativo	Descriptivo analítico o reflexivo.	(Xue, Li y Li, 2021); (Santamaría Cárdbaba y Carrasco Campos, 2021); (Petitti, 2020); (Luna Cabrera, Narváez Romo y Molina Moreno, 2020); (Retamal Cisterna, 2020); (Corbett y Helmer, 2017); (Pinheiro Barbosa y Rosset, 2017); (Schafft, 2016); (De Souza, 2014) y (Masinire, Maringe y Nkambule, 2014).
	Descriptivo no experimental mediante encuesta social.	(Boix y Buscà, 2020) y (Dieste, Coma y Blasco Serrano, 2019).
	Análisis a partir de revisión de material bibliográfico.	(Xue, Li y Li, 2023); (Ye, Pan y Liu, 2022); (Hornung <i>et al.</i> , 2021); (Sousa, 2017) y (Favareto, 2014).
	Método de casos extendidos.	(Luo, Zuo y Wang, 2022).
	Estudio de caso.	(Corrêa Pereira <i>et al.</i> , 2022) y (Sharma, Marinova y Bogueva, 2020).
	Análisis crítico.	(Xiang y Stillwell, 2023).
	Sistematización de experiencias.	(Souza Freitas, Fernandes de Souza y Siqueira, 2022) y (Peña Torres y Reina Roza, 2022).
	Acción participativa.	(Vargas Vargas, 2021).
	Investigación educativa / etnografía educativa.	(Arias Ortega <i>et al.</i> , 2020) y (Cragolino, 2017).
	Cuantitativo	Modelo econométrico.
Análisis factorial, de componentes principales, discriminado y de ruta y regresiones múltiples.		(Chen y Liu, 2013).
Análisis de frontera estocástica, modelos de datos de panel dinámico, de mediación y de efecto de interacción.		(Liu, 2022) y (Liu <i>et al.</i> , 2022).
Modelos de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales.		(Kim y Jang, 2020).
Exploratorio método de prueba de Mann-Whitney.		(Duarte y Figueira, 2017).
Mixto	(Castillo Peña, 2021).	

*Fuente:* Elaboración propia.

### **Visibilidad de las publicaciones**

El 58% de los materiales de la revisión han sido citados por lo menos una vez en otros trabajos. Se destacan las investigaciones que se muestran en la tabla 3 (véase tabla 3):



**Tabla 3.** Visibilidad o impacto de publicaciones incluidas en la revisión

Título	Autor	Año	País	Citas
La educación rural como desarrollo rural: Comprender el vínculo entre la escuela rural y el bienestar de la comunidad en un contexto de políticas del siglo XXI.	Kai A. Schafft	2016	USA	62
Investigación sobre la eficacia de la tecnología de la información para reducir la brecha del conocimiento rural-urbano.	Ruey Shin Chen e I-Fan Liu	2013	China	30
Educación para el desarrollo rural: Incorporación de las dimensiones rurales en la formación inicial de docentes.	Alfred Masinire, Felix Maringe y Thabisile Nkambule	2014	Sudáfrica	22
Educación rural y pedagogía campesina agroecológica en América Latina: Experiencias de la vía campesina y la CLOC.	Lia Pinheiro Barbosa y Peter Michael Rosset	2017	Brasil	18
Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza.	Belén Dieste, Teresa Coma y Ana Cristina Blasco Serrano	2019	España	12
Desarrollo sostenible de la educación en áreas rurales para la revitalización rural en China: Un análisis integral del círculo de políticas.	Eryong Xue, Jian Li y Xingcheng Li	2021	China	10
Geografías en disputa: Construcciones competitivas de comunidad y eficiencia en debates escolares pequeños.	Miguel Corbett y Leif Helmer	2017	Canadá	10

*Fuente:* Elaboración propia.

El trabajo más citado es del año 2016 y se titula “La educación rural como desarrollo rural: Comprender el vínculo entre la escuela rural y el bienestar de la comunidad en un contexto de políticas del siglo XXI” (Schafft, 2016). De acuerdo con este documento, a pesar de que cerca de la tercera parte de las escuelas y el 57% de los distritos escolares de Estados Unidos se consideran rurales, la nación carece de una visión política coherente para la educación rural. El autor propone modificar la política con el fin de orientar nuevas prácticas educativas que mejoren las condiciones de vida de las comunidades no metropolitanas.

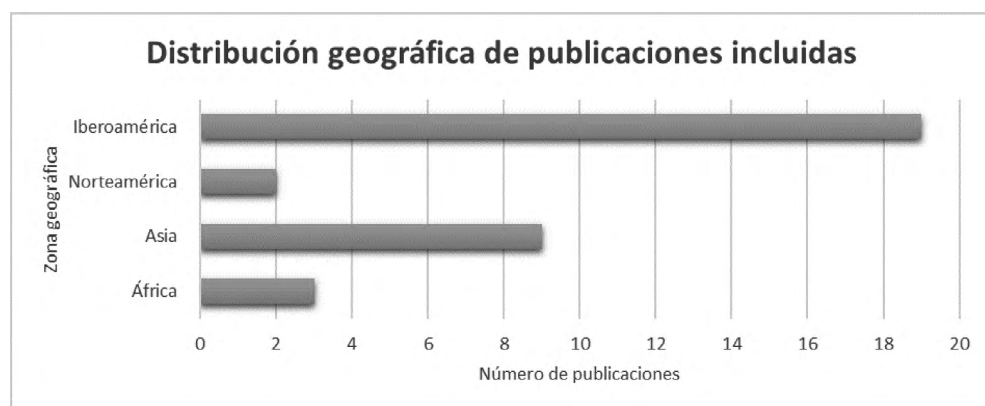
Por otro lado, “Investigación sobre la eficacia de la tecnología de la información para reducir la brecha del conocimiento rural-urbano” (Chen y Liu, 2013) es otro trabajo altamente citado. En dicho texto los autores indagan si la política tecnológica del gobierno resuelve el problema de escasez de recursos para los estudiantes que viven en islas periféricas de Taiwán. Con la aplicación de 427 encuestas a estudiantes que tuvieron la experiencia de asistir a un sistema de enseñanza electrónico, los autores reconocieron que esta política no solo contribuye en la adquisición de conocimientos, sino que también permite el contacto con expertos que pueden aportar en la solución de necesidades de áreas remotas.

Por último, conviene mencionar el trabajo “Educación para el desarrollo rural: Incorporación de las dimensiones rurales en la formación inicial de docentes” (Masinire, Maringe y Nkambule, 2014), el cual ha sido citado 22 veces en Scopus, y reflexiona sobre las tensiones inherentes a los conceptos de desarrollo rural sostenible, ruralidad y

educación rural. Los autores diferencian la educación rural de la educación en áreas rurales. Además, presentan una propuesta de formación docente que busca que los futuros maestros exploren los recursos y desafíos de trabajar con escuelas rurales, reconozcan las habilidades necesarias para enseñar en un contexto rural, aclaren estereotipos de la población rural y desarrollen valores de comunidad.

### ***Distribución geográfica***

Geográficamente, se advierte que los estudios se concentran en China y en Brasil, cada país con siete artículos incluidos en la revisión. Es muy probable que movimientos políticos y sociales como la Revitalización Rural China y la Reforma Agraria en Brasil hayan motivado esta producción académica. Por su parte, tanto España como Chile generan un 9% de los estudios, mientras que en Argentina y en Colombia se encontraron dos trabajos por país. El 52% de los materiales analizados fueron publicados en inglés, doce artículos en español y cuatro en portugués. La figura 2 muestra la distribución de publicaciones incluidas en la revisión de acuerdo con el origen regional (véase figura 2).



**Figura 2.** Distribución geográfica de los materiales incluidos en la revisión

Fuente: Elaboración propia.

Seis de los siete estudios chinos revisados fueron publicados entre los años 2021 y 2023. Esto resalta la importancia de la revitalización rural en la planificación estratégica diseñada por el Partido Comunista de China para promover el desarrollo rural sostenible (Xue, Li y Li, 2021). En este contexto, trabajos como “Mapeo de tendencias históricas del desarrollo de políticas de educación rural sostenible en China”, de Xue, Li y Li (2023), destacan que a partir del año 2006 la educación rural china ha recibido especial atención, con el ánimo de fortalecer el recurso humano y promover el desarrollo rural sostenible. El aumento del nivel educativo en el campo tiene efectos significativos en la disminución de la brecha de ingreso rural-urbano, ya que mejora la productividad agrícola y posibilita

la obtención de ingresos no agrícolas (Liu et al., 2022). Otros estudios destacan que en el proceso de revitalización rural, la gobernanza rural adquiere un peso notable. Para Ye, Pan y Liu (2022) dicho fortalecimiento se logra mediante la formulación de una política pública que tenga en cuenta los patrones geográficos y de movilidad de las zonas rurales, así como la reconstrucción del sistema social campesino mediante la asignación de nuevas capacidades y la consolidación de una relación colaborativa entre áreas rurales y urbanas.

Las brechas educativas y la pobreza e inequidad en las zonas rurales son fenómenos presentes en todas las latitudes. Una de las primeras publicaciones latinoamericanas sobre el tema es el artículo “La educación en los hitos de transformaciones rurales contemporáneas” (2014), del profesor Favareto. Este documento muestra la definición de lo rural en diferentes países, respalda la postura según la cual el desarrollo rural involucra aspectos adicionales al mero desarrollo agrícola y propone lineamientos para el diseño de políticas rurales y políticas de educación rural en Brasil. En oposición a Favareto, Pinheiro Barbosa y Rosset (2017) sostienen que, a partir de la actividad agroecológica y los movimientos sociopolíticos rurales, en América Latina ha surgido un paradigma epistémico del campo que usa la educación como herramienta de consolidación conceptual. Posteriormente, otros trabajos brasileños de autores como Hornung *et al.* (2021) y Corrêa Pereira *et al.* (2022) analizan la incidencia de la formación profesional rural en el desarrollo sostenible y en la migración rural-urbano.

### **Sistematización temática**

La lectura de los documentos seleccionados y el uso de la herramienta Atlas Ti permitió identificar algunos temas sobre los que es pertinente reflexionar:

#### **Desafíos de la educación rural**

Diversos trabajos internacionales sobre educación rural muestran que algunos problemas son comunes a las diversas realidades rurales en el mundo, incluso en países de capitalismo avanzado (Stelmach, 2011, citado en Hornung *et al.*, 2021). La educación rural enfrenta serias limitaciones en términos de equidad, calidad y pertinencia (Mendoza, 2004). En relación con la equidad, Luo, Zuo y Wang (2022) exponen que la población campesina no cuenta con la misma experiencia de aprendizaje que los residentes urbanos, pues existen diferencias notables en el acceso a recursos humanos, tecnológicos y económicos tanto en las familias como en la financiación estatal. La riqueza del hogar es un factor categórico en el proceso de matrícula en escuelas secundarias (Janssens *et al.*, 2019) y la pobreza entre los jóvenes rurales aumenta sustancialmente las posibilidades de deserción escolar (Irvin, 2011, citado en Hornung *et al.*, 2021).

Las precariedades económicas de las zonas rurales además de condicionar la equidad de la educación también inciden en la calidad. El estudio adelantado por Arias Ortega y compañía (2020) expone cómo en Chile la calidad de la educación depende del grupo socioeconómico en el que se ubique la familia. Esto obliga a que los padres de contextos

rurales e indígenas vinculen a sus hijos a establecimientos educativos que, si bien se ajustan a sus condiciones económicas y a su ubicación espacial, registran resultados modestos en las evaluaciones estandarizadas nacionales. Para los autores, el sistema educativo contribuye a la reproducción de desigualdades sociales. La disparidad educativa está determinada por la estratificación socioeconómica y a la vez profundiza dichos procesos de estratificación, debido a que el nivel educativo incide en el estatus ocupacional, los ingresos y la movilidad social (Luo, Zuo y Wang, 2022).

Algunos autores consideran que el sistema educativo rural no solo es poco comprometido con las comunidades locales, sino que, en muchos casos, estimula la emigración de los jóvenes rurales, incluso de quienes permanecerían en sus lugares de origen (Schafft, 2016). De hecho, el éxodo rural-urbano se ha profundizado en los últimos años por razones educativas (Castillo Peña, 2021; Corrêa Pereira *et al.*, 2022) o por falta de oportunidades locales (Favareto, 2014). En palabras de Cragolino: “no poder seguir aprendiendo es una manera de desalojar a las familias campesinas” (2017: 679). A pesar de que el traslado de la población a centros urbanos no necesariamente es algo malo, sí agudiza el fenómeno de envejecimiento de la población campesina (Ye, Pan y Liu, 2022), y quienes migran del campo a la ciudad quedan en desventaja en las áreas urbanas (Xiang y Stillwell, 2023).

Dentro de este marco, la pertinencia de la educación rural se presenta como otro de los desafíos que ha sido ampliamente discutido. El compromiso de la educación con todos los sectores de la sociedad (Tünnermann Bernheim, 2000) ha suscitado reflexiones alrededor de la necesidad de educar para promover la productividad y mejorar las condiciones económicas del campo (Pinheiro Barbosa y Rosset, 2017; Liu *et al.*, 2022; Luna Cabrera, Narváz Romo y Molina Moreno, 2020; Peña Torres y Reina Rozo, 2022); pero también ha originado críticas que argumentan que los contenidos curriculares parecen poco relevantes para el futuro profesional de los pobladores rurales (Duarte y Figueira, 2017) y que la escuela moderna ha marginado los saberes locales (Retamal Cisterna, 2020). En estas discusiones es recurrente el razonamiento en torno a que existe educación en lo rural, pero no educación que responda a las expectativas de las comunidades rurales (Ávila, 2017). Los territorios requieren, por ende, una educación rural que “se convierta en campo”, es decir, una educación que se ajuste a la cotidianidad de las comunidades rurales (Cavalcante, 2010).

### *Políticas de educación rural*

Desde la perspectiva de Corbett y Helmer (2017), el problema de la escuela rural sigue siendo una parte constitutiva del problema de la vida rural. Las políticas educativas diseñadas para estas zonas abarcan acciones que van desde la oferta de educación multigrado y la existencia de escuelas nucleadas (Corrêa Pereira *et al.*, 2022) hasta la reubicación y el cierre de pequeñas escuelas rurales en Norteamérica (Corbett y Helmer, 2017), pasando por la entrega de subsidios a las familias con dificultades financieras (Xiang y Stillwell, 2023), la implementación de reformas a los procesos de formación profesional (Hornung *et al.*, 2021) y el uso de la tecnología en escuelas ubicadas en áreas remotas (Chen y Liu, 2013).

Sin embargo, algunos autores hacen notar que el alcance de las políticas educativas previstas para las zonas rurales dista mucho de lo que realmente llega a las poblaciones, debido a que la oferta educativa no satisface las demandas existentes (Corrêa Pereira *et al.*, 2022). La política educativa contemporánea se ha enfocado en el valor de mercado de la educación y ha incluido estándares curriculares centralizados. En consecuencia, se ha tenido el efecto no deseado de desvincular la educación de la comunidad (Schafft, 2016). Adicionalmente, existe un patrón de desconocimiento institucionalizado, en el que, con frecuencia, los estudiantes y maestros rurales son percibidos como inferiores o no calificados en comparación con sus pares urbanos, por lo que a menudo son excluidos de las interacciones estructurales que promueven la toma de decisiones (Luo, Zuo y Wang, 2022).

Autores como Xiang y Stillwell (2023) consideran que evaluar las políticas de educación rural desde la inversión monetaria o el logro educativo es insuficiente para determinar la disminución de la brecha existente entre la educación urbana y la rural. De acuerdo con esto, los autores proponen que, a partir del enfoque de las capacidades de Amartya Kumar Sen, se revisen tres dimensiones: el contexto económico y político, la relación estudiante-docente y la calidad derivada de la clasificación profesional docente. Por su parte, Sharma, Marinova y Bogueva (2020) hacen una crítica similar: los resultados de permanencia de los estudiantes rurales en el sistema educativo, derivados de las políticas implementadas, no son satisfactorios. Esto debido a que no se contemplan factores como la ubicación de las localidades, las condiciones sociales y los aspectos culturales relacionados con los padres y los maestros.

En este contexto, muchos de los trabajos examinados coinciden en la necesidad de abordar la política educativa rural desde una perspectiva holística que contemple las necesidades del mercado laboral y las especificidades de las comunidades rurales. Es probable que no sea necesario crear nuevos instrumentos, sino integrar de manera armónica los existentes (Favareto, 2014), teniendo presente que la equidad educativa no solo consiste en igualar el gasto educativo por alumno, o nivelar los resultados, sino que también debe priorizar las oportunidades educativas para que los pobladores rurales exploren sus capacidades (Xiang y Stillwell, 2023).

### *Educación rural y desarrollo*

La revisión de los materiales seleccionados permitió identificar tres tendencias en la producción académica referente a educación rural y desarrollo. La primera tendencia tiene que ver con informes sobre la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el quehacer pedagógico. En la segunda tendencia se reconocieron trabajos en los que, a partir de iniciativas productivas rurales, se construyen procesos de formación y generación de conocimiento. La última tendencia involucra documentos de análisis sobre el impacto de la educación rural en el desarrollo de los territorios.

### ***Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) en el quehacer pedagógico***

Frente a la primera tendencia, vale mencionar el texto de Dieste, Coma y Blasco Serrano, (2019) en el que se indaga sobre las acciones de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) implementadas en los centros de educación infantil, primaria y secundaria públicos del área rural de la provincia de Zaragoza. Los resultados señalaron que dichas acciones se ejecutan con mayor intensidad en escuelas primarias y que los contenidos más frecuentes son diversidad cultural, equidad de género, solidaridad y consumo responsable. Otro ejemplo de este tipo de trabajos es el artículo de Vargas Vargas (2021), el cual da cuenta de la construcción de una propuesta curricular para una comunidad rural en Pocora, Costa Rica. La propuesta incorporó tres módulos: pedagogía crítica, toma de decisiones comunitarias y liderazgo de jóvenes. Si bien ambos documentos se aproximan a la incorporación de los ods en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los autores reconocen que todavía es necesario integrarlos de forma más concreta (Dieste, Coma y Blasco Serrano, 2019).

### ***Procesos de formación y generación de conocimiento a partir de iniciativas productivas rurales***

Dos artículos colombianos proponen el fortalecimiento educativo y la construcción de conocimiento a partir de proyectos productivos que a la vez impulsan las capacidades de liderazgo y de emprendimiento de los jóvenes campesinos. Uno de estos proyectos es un espacio de prácticas agroecológicas organizado como laboratorio rural en la localidad de Sumapaz (Peña Torres y Reina Roza, 2022), y el otro es el de las actividades ecoturísticas en el Centro Ambiental Chimayoy de la ciudad de Pasto (Luna Cabrera, Narváz Romo y Molina Moreno, 2020). Estas iniciativas amplían las oportunidades de ocupación de los estudiantes rurales, constituyen alternativas de transformación positiva para los territorios y permiten que las poblaciones participantes construyan, documenten y difundan innovaciones referentes a tecnologías situadas.

### ***Impacto de la educación rural en el desarrollo de los territorios***

En los materiales revisados existe consenso en la noción de desarrollo rural sostenible. Hornung *et al.* (2021), citando a Freitag *et al.* (2019), la definen como la capacidad del agroecosistema para mantenerse a sí mismo, incluyendo el rendimiento, el mantenimiento y la preservación de la biodiversidad. Esta capacidad toma en consideración factores productivos, sociales y ambientales, encaminados a conservar el entorno y promover la economía. Se infiere, entonces, que existen diferencias entre desarrollo y crecimiento económico, por lo que resulta conveniente combinar políticas productivas con políticas de promoción del bienestar (Xue, Li y Li, 2021). Estas ideas se sintetizan en el planteamiento de Vargas Vargas (2021), según el cual las comunidades rurales requieren la preservación de la naturaleza y, al mismo tiempo, una transformación social que se acerque a lo que se puede llamar un buen vivir.

Además del desarrollo sostenible, varios trabajos han enfatizado en las particularidades del campo, la ruralidad o el territorio. Lo rural ya no es una categoría que se pueda interpretar solo en términos geográficos o sectoriales (sector primario de la economía), sino

que debe ser reconocida desde el territorio (Favareto, 2014; Fernandes, 2006; Masinire, Maringe y Nkambule, 2014). Esto implica una visión interdisciplinar y multidimensional (cultural, social, económica y política) del ámbito rural. El campo debería ser interpretado como un espacio vivo que sustenta la existencia y el desarrollo humano, y en el cual prevalecen las interacciones sociales (Boix y Buscà, 2020; Souza Freitas, Fernandes de Souza y Siqueira, 2022; Liu, 2022).

En este sentido, más allá de “homogeneizar” la definición de la ruralidad o, por el contrario, de desconocer las amplias generalizaciones de las condiciones del campo (Liu, 2022), lo que se recomienda es considerar los factores altamente contextualizados que podrían incidir en las desigualdades educativas rurales (Retamal Cisterna, 2020; Liu, 2022). Ello supone la deconstrucción de los modelos tradicionales de generación del conocimiento que ignoran la complejidad del medio natural (Peña Torres y Reina Roza, 2022), y exige avanzar en prácticas educativas que atiendan la diversidad, respeten los ritmos de aprendizaje y fomenten la autonomía (Duarte y Figueira, 2017; Corrêa Pereira *et al.*, 2022).

En las comunidades rurales hay una vulnerabilidad particular dada la relación entre pobreza, ruralidad y sector primario de la economía (Vargas Vargas, 2021). Esta desigualdad espacial genera una de las formas más perversas de restricción de oportunidades (Schafft, 2016), pues las personas nacidas en algunas zonas rurales están, de algún modo, forzadas a tener menores ingresos, menores años de escolaridad y menor calidad en servicios. Frente a esta realidad, Xue, Li y Li (2023) reconocen la existencia de estrategias duales de desarrollo rural y desarrollo educativo. Los autores manifiestan que la educación rural se refuerza de manera recíproca con el desarrollo sostenible. La educación genera una base política, económica, cultural y ecológica para el desarrollo, y este, a su vez, promueve la construcción de condiciones más favorables en la vida rural (Xue, Li y Li, 2021), incluyendo la optimización del sistema educativo.

Otros autores destacan que una de las metas de los ODS incluye el avance en la educación básica secundaria universal (Duflo, Dupas y Kremer, 2021), y reconocen que la educación secundaria contribuye de manera significativa a la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la adopción de tecnología y la conciencia cívica. Así mismo, la educación en el campo propicia el desarrollo y la soberanía alimentaria (Hornung *et al.*, 2021). La creación de una fuerza laboral rural más educada, además de aumentar el nivel de ingresos, suscita comunidades más saludables y prósperas (Schafft, 2016). Incluso, autores como Luo, Zuo y Wang (2022) proponen que el desempeño de las escuelas rurales no solo debe medirse por sus resultados académicos, sino también por su capacidad para mejorar las condiciones de salud y apoyar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes rurales. Tal fin requiere de la aplicación de valores de integridad, de apertura y de desarrollo endógeno, lo que se traduce en la construcción de desarrollo coordinado de la educación rural y la sociedad a partir del capital humano (Xue, Li y Li, 2021). En consecuencia, la educación rural debe contribuir a la construcción y acumulación de “conocimientos que permitan conservar la tierra, proteger el ambiente, mejorar las condiciones de vida y trabajo” (Cragnolino, 2017: 684) sin abandonar las formas de existencia campesinas.

## Actores de la educación rural y la comunidad

En el ámbito rural, la organización social se caracteriza por el mutuo conocimiento entre los miembros de una comunidad local, lo cual genera un estrecho relacionamiento personal y frecuentes manifestaciones de solidaridad (López Ramírez, 2006). En la mayoría de las comunidades rurales se distingue el papel preeminente de la escuela en aspectos sociales, institucionales, económicos y en la continua transformación del territorio. Las escuelas funcionan como centros de comunidad (Boix y Buscà, 2020; Schafft, 2016). Incluso, la infraestructura escolar de zonas rurales tiene una vinculación estrecha con la población local. Los habitantes le asignan valor de uso, se apropian de la obra y la convierten en referente de identidad dentro del marco de su cotidianidad (Durá Gúrpide y Esteves, 2020). Las escuelas rurales desarrollan una importante función integradora en la población a la que sirven, dada su capacidad de reunir a diversos segmentos de las comunidades (Schafft, 2016). Sin embargo, las desventajas educativas locales pueden entorpecer el logro de los objetivos personales de los habitantes de estas zonas (Xiang y Stillwell, 2023) y limitar el desarrollo comunitario.

Por tanto, es necesario impulsar la educación de calidad en escenarios rurales. La calidad educativa contribuye a que los jóvenes desarrollen habilidades personales y profesionales y los convierte en agentes de cambio de sus territorios (Hornung *et al.*, 2021). Son los jóvenes quienes posiblemente tienen mayor interés en el futuro de sus comunidades. Conviene entonces ampliar las oportunidades de participación juvenil en la esfera pública (Schafft, 2016) e insistir en un empoderamiento guiado y regulado, para que, a partir del conocimiento que los jóvenes tienen sobre las debilidades y fortalezas del entorno, identifiquen lo que cada uno puede aportar (Vargas Vargas, 2021).

En estos procesos, la motivación, la intervención y la cooperación de padres de familia y maestros resulta trascendente. Son ellos quienes a través de una manifestación regular y contundente podrían ejercer presión sobre las autoridades educativas, con miras a progresar en la asignación de recursos para el sector, al tiempo que consolidarían un sistema de controles que facilite el funcionamiento efectivo de la escuela (Sharma, Marinova y Bogueva, 2020).

El rol de los padres de familia es cardinal en la educación rural. El trabajo de Corbett y Helmer (2017) describe cuatro arquetipos de padres de familia en las escuelas rurales: emocional, activista, comprometido y ausente. Para los autores, los padres comprometidos aportan de mejor manera en los procesos educativos, debido a que asumen un comportamiento democrático, aceptan los estándares de evidencia y ponderan diversos factores en la toma de decisiones. Por su parte, los padres ausentes o indiferentes ejercen una influencia negativa en la asistencia y en el desempeño de los niños en la escuela (Sharma, Marinova y Bogueva, 2020). Sin duda, las realidades familiares afectan el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los niños (Luo, Zuo y Wang, 2022). Con frecuencia, el abandono de la escuela está motivado por la necesidad de los jóvenes de desempeñar actividades que incrementen el ingreso familiar; su decisión de permanecer y culminar su formación básica



está profundamente ligada a la vulnerabilidad económica, las expectativas escolares y las condiciones materiales de vida los padres (Aguilar Balam et al., 2019).

Vale decir que los hogares no son el único factor que repercute en la educación rural, pues los docentes ejercen una influencia similar en el proceso. El papel principal de los maestros es apoyar el crecimiento de los estudiantes a través del plan de estudios y la experiencia pedagógica. Sin embargo, la limitación de recursos en las escuelas rurales exige de los docentes un mayor grado de motivación (Kim y Jang, 2020). Son numerosos los desafíos en materia de docencia rural y las áreas rurales experimentan escasez cuantitativa y cualitativa de maestros. Las instituciones de formación docente no han tomado medidas proactivas que atiendan específicamente los desafíos de las escuelas rurales (Masinire, Maringe y Nkambule, 2014); en concordancia, algunos estudios señalan que las calificaciones obtenidas por docentes rurales son significativamente inferiores a las de sus pares urbanos (Xiang y Stillwell, 2023). Esto, a pesar de que en muchas escuelas un solo maestro asegura el conocimiento de las diferentes áreas curriculares mediante la enseñanza multigrado (De Souza, 2014; Corrêa Pereira *et al.*, 2022). No obstante, no existe un apoyo adecuado para el desarrollo profesional docente, y en algunos países las condiciones de vinculación y remuneración son deficientes (Xue, Li y Li, 2021).

Ante este panorama, los programas de formación docente podrían incluir un componente rural en el que se abarquen aspectos como la relación entre las escuelas y las comunidades, la comprensión del territorio, el desarrollo de habilidades para enseñar en grupos con edades y grados múltiples (Masinire, Maringe y Nkambule, 2014), y el diseño de prácticas pedagógicas que se adapten al estilo de aprendizaje de los estudiantes rurales (Duarte y Figueira, 2017).

Estas particularidades traen nuevamente a discusión la diferencia entre educación rural y educación en el medio rural. La educación rural se presenta como una oportunidad de fortalecer la comunidad, atender los retos de cada territorio y promover la calidad y la sostenibilidad del campo (Masinire, Maringe y Nkambule, 2014). En esta visión, los docentes rurales son actores que contribuyen a que las comunidades sean social y económicamente vitales (Schafft, 2016), siempre que se apoyen en una conexión más significativa y cercana con los estudiantes (Duarte y Figueira, 2017). Los estudiantes, a su vez, deben adoptar una postura crítica de su contexto, pues solo así se desarrollarán procesos educativos que cuestionen y transformen cotidianamente las realidades particulares de la zona rural (Vargas Vargas, 2021).

### ***Relación de la educación rural con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)***

De acuerdo con Arias Gaviria, “La construcción de la realidad en el mundo modernizado está fuertemente influenciada por el contexto comunicativo del proceso pedagógico” (2017: 58). Por consiguiente, la mayoría de los currículos escolares han adoptado las tecnologías de la información y la comunicación como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Kim y Jang, 2020).

Algunos autores plantean que un mayor acceso a la infraestructura de la información podría facilitar el aprendizaje continuo de los estudiantes de áreas rurales (Chen y Liu, 2013) y también podría actuar como ecualizador social (Kim y Jang, 2020). En tal sentido, muchos países en desarrollo han adoptado las TIC como estrategia gubernamental encaminada a mejorar los programas educativos para las poblaciones desfavorecidas (Luo, Zuo y Wang, 2022).

La viabilidad de implementar este tipo de iniciativas depende de la prestación efectiva de los servicios de energía y de conectividad, con la que no siempre se cuenta en las zonas rurales (Corrêa Pereira *et al.*, 2022). Pero además de la inversión inicial, para que estas propuestas generen un impacto positivo sostenido se requiere de constantes acciones de mantenimiento y de actualización de *hardware* y *software*, y, al mismo tiempo, de un proceso de capacitación docente y de acondicionamiento de las poblaciones estudiantiles rurales (Luo, Zuo y Wang, 2022).

El objetivo de los maestros rurales en aulas con tecnología integrada es propiciar el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante el uso efectivo de la tecnología. Sin embargo, muchos de los retos que enfrenta el maestro rural (multiplicidad de materias, limitación de recursos y ubicación geográfica) podrían obstaculizar la aplicación de estas prácticas innovadoras (Kim y Jang, 2020). Entre tanto, estrategias como la conexión de estudiantes rurales con docentes urbanos a través de las TIC, podrían disminuir la identidad de los maestros rurales y, consecuentemente, su disposición a participar en actividades de enseñanza colaborativa (Luo, Zuo y Wang, 2022).

Pese a que las TIC ofrecen oportunidades para que los estudiantes rurales puedan acceder a material educativo, debe señalarse que aún existen desventajas digitales derivadas de las limitaciones de recursos financieros y del aislamiento geográfico (Kim y Jang, 2020). Con dicho acceso desigual a recursos educativos, la brecha entre educación urbana y rural seguirá presente (Wang, Tigelaar y Admiraal, 2019).

## Consideraciones finales

El interés académico por las necesidades de la educación rural y sus aportes al desarrollo local ha aumentado en el último lustro. China y Brasil registran mayor producción sobre esta temática, debido a que los gobiernos de estos países han implementado políticas de fortalecimiento para zonas rurales, como el programa de Revitalización Rural o la Reforma Agraria. Otros países de la región iberoamericana, como España, Chile, Argentina y Colombia también han abordado la relación entre educación rural y desarrollo desde diferentes perspectivas. Es posible indicar que la contribución de la educación rural a los procesos de transformación y mejora de las condiciones de vida de los pobladores rurales es cada vez más reconocida. Sin embargo, también son recurrentes las expresiones críticas frente a las limitaciones de las políticas educativas implementadas en los contextos rurales.

En respuesta al objetivo planteado en el presente estudio, se puede afirmar que una de las principales discusiones académicas entre políticas de educación rural y desarrollo

gira en torno a los desafíos y los retos de la educación en contextos campesinos. Diversos documentos coinciden en que en diferentes regiones son palpables las brechas de equidad, calidad y pertinencia de la educación rural con respecto a la educación en zonas urbanas. Factores como la pobreza, la ubicación geográfica y la restringida asignación de recursos estatales aportan en esta fisura.

El diseño de políticas de atención educativa a las poblaciones rurales no siempre contribuye a minimizar las problemáticas existentes. La mayoría de las políticas diseñadas se enfocan en la ampliación de la cobertura educativa, y sus resultados se miden en términos de inversión presupuestal por estudiante o en resultados académicos. No obstante, los indicadores de permanencia y promoción en el sistema educativo siguen siendo insatisfactorios. Las disparidades regionales en la finalización de la educación terciaria están aumentando con el tiempo y se prevé que continúen haciéndolo (Friedman *et al.*, 2020).

Las expectativas y las necesidades educativas de los habitantes de los territorios rurales no han sido completamente atendidas. Esto, en parte es consecuencia de currículos centralizados y del desconocimiento de las realidades particulares de estas poblaciones.

La educación rural debe ajustarse al contexto territorial, es decir, debe contemplar las múltiples dimensiones de aquel espacio en el que confluyen la proximidad con la naturaleza (Favareto, 2014), el estrecho relacionamiento personal entre los miembros de la comunidad y los diferentes sistemas productivos particulares. Esto exige que los territorios rurales sean reconocidos más allá de la clasificación geográfica. Se requiere, entonces, que la educación rural no solo permita la generación y la transferencia de conocimientos, sino que rescate los saberes locales de manera que se proteja al medio ambiente, se promuevan las libertades reales (Sen, 2000) de sus habitantes y se optimicen sus posibilidades de trabajo digno.

En este proceso es necesaria la participación de las comunidades locales. Los entornos rurales presentan ciertas limitaciones que demandan un amplio compromiso por parte de los docentes. Por consiguiente, las políticas educativas rurales podrían potenciar los procesos de formación para los maestros de estas zonas. Así mismo, estudiantes y padres de familia pueden contribuir al desarrollo de sus regiones desde diferentes espacios formativos. En este sentido, resulta primordial que la escuela rural se fortalezca como escenario participativo social y que, desde los procesos que allí se lleven a cabo, se impulse el desarrollo local.

En los materiales analizados se logró identificar que la relación entre desarrollo y educación rural fue abordada desde tres tendencias: en primer lugar, algunos estudios refieren los resultados de experiencias pedagógicas de incorporación de los ODS en el currículo o en las actividades de aula; como segunda tendencia se encontraron trabajos que muestran la construcción de conocimiento desde iniciativas de emprendimiento rural: el caso de un laboratorio campesino en la localidad de Sumapaz (Bogotá) y un proyecto de fortalecimiento de la actividad turística en los campos del sur de Colombia; en la última tendencia, en la que se halló un mayor número de documentos, se analiza a partir de información documental la contribución de la educación rural en el desarrollo territorial. Allí se señala

que la educación rural impacta positivamente el nivel de ingresos, las posibilidades de movilidad social, la equidad de género y las condiciones de salud de las comunidades.

Finalmente, el estudio encontró que el uso de la tecnología en contextos educativos rurales es otra de las discusiones académicas más frecuentes en relación con el desarrollo rural. Experiencias de incorporación de tecnología para reducir las brechas de conocimiento urbano-rural dan cuenta de los beneficios de que los estudiantes accedan a recursos educativos de calidad. Sin embargo, la aplicación de estas estrategias demanda una inversión importante en infraestructura y capacitación, difícilmente alcanzable para países en desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Balam, Karla Stefanie; Ek Yam, Geysi Yazury; Alamilla Morejón, Pedro y Rodríguez Pech, Juanita de la Cruz (2019). "Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: Tres casos de abandono escolar". En: *Perspectiva Educativa*, vol. 58, n.º 2, pp. 98-120.
- Amezcuca, Manuel (2015). "La Búsqueda Bibliográfica en diez pasos". En: *Índex de Enfermeria*, vol. 24, n.º 1-2, pp. 14-14.
- Araque Suárez, Giovanny (2019). *Educaciones rurales: Geografías y fronteras*. Fundación Universitaria Unipanaamericana y Ediciones desde abajo, Bogotá. [En línea:] <https://repositorioicrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/2163>.
- Arias Gaviria, Jairo (2017). "Problemas y retos de la educación rural colombiana". En: *Educación y Ciudad*, n.º 33, pp. 53-62. DOI:10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647.
- Arias Ortega, Katerin Elizabeth; Peña Cortés, Fernando; Quintriqueo Millán, Segundo y Andrade Mansilla, Elías Alejandro (2020). "Escuelas en territorio mapuche: Desigualdades en el contexto chileno". En: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25. DOI:10.1590/S1413-24782019250003.
- Ávila, Blanca Rosa (2017). "Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México". En: *Revista del Centro de Investigación*, vol. 14, n.º 48, pp. 121-158.
- Banet Rodríguez, Mikhail; Zafra, Sandra Liliana y Quintero Ortega, Sandra Patricia (2015). "La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones". En: *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 7, n.º 1, pp. 101-103.
- Boix, Roser y Buscà, Francesc (2020). "Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado". En: *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (reice), vol. 18, n.º 2, pp. 115-133. DOI:10.15366/REICE2020.18.2.006.
- Castillo Peña, Jorge (2021). "Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile: Una mirada desde el desarrollo humano". En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, n.º 34, pp. 127-144. DOI:10.22201/iisue.20072872e.2021.34.983.
- Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda (2010). "Das políticas ao cotidiano: Entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural". En: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 18, n.º 68, pp. 549-564. DOI:10.1590/S0104-40362010000300008.
- Chen, Ruy Shin y Liu, I-Fan (2013). "Research on the effectiveness of information technology in reducing the Rural-Urban Knowledge Divide". En: *Computers and Education*, vol. 63, pp. 437-445. DOI:10.1016/j.compedu.2013.01.002.

- Corbett, Michael y Helmer, Leif (2017). "Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates". En: *Geographical Research*, vol. 55, n.º 1, pp. 47-57. DOI:[10.1111/1745-5871.12209](https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209).
- Corrêa Pereira, Heloisa; Nascimento, Ana Claudeise do; Ferreira Moura, Edila Arnaud; Souza Corrêa, Dávila Suelen y Cruz das Chagas, Hudson (2022). "Rural-urban migration caused by educational needs in the Middle Solimões, Amazonas". En: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 27, pp. 1-26. DOI:[10.1590/S1413-24782022270030](https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270030).
- Cragnoilino, Elisa (2017). "Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas: Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina". En: *Educação & Sociedade*, vol. 38, n.º 140, pp. 671-688. DOI:[10.1590/es0101-73302017177882](https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177882).
- De Souza, Elizeu Clementino (2014). "Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: Redes de investigación y educación rural". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, n.º 62, pp. 787-808.
- Dieste, Belén; Coma, Teresa y Blasco Serrano, Ana Cristina (2019). "Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza". En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, n.º 1, pp. 97-115. DOI:[10.15366/RIEJS2019.8.1.006](https://doi.org/10.15366/RIEJS2019.8.1.006).
- Duarte, Antonio Manuel y Figueira, Ana Isa (2017). "The relationship of 'close' versus 'open' learning contexts with elementary rural students' approaches to learning". En: *Aula Abierta*, vol. 45, n.º 1, pp. 55-62. DOI:[10.17811/rife.45.2017.55-62](https://doi.org/10.17811/rife.45.2017.55-62).
- Duflo, Esther; Dupas, Pascaline y Kremer, Michael (2021). "The impact of free secondary education: Experimental evidence from Ghana". En: *National Bureau of Economic Research*, Working Paper n.º 28937.
- Durá Gúrpide, Isabel y Esteves, Matías José (2020). "La comunidad local en la valoración del patrimonio rural: La escuela Francisco Arias en Lavalle". En: *Revista de Arquitectura*, vol. 22, n.º 2, pp. 12-23. DOI:[10.14718/RevArq.2020.2281](https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2281).
- Echeverry Salazar, Carlos Andrés et al. (2019). *Lineamientos educativos para la Bogotá rural*. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. [En línea:] <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2554>.
- Favareto, Arilson (2014). "A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo". En: *Educação & Sociedade*, vol. 35, n.º 129, pp. 1137-1163. DOI:[10.1590/ES0101-73302014144331](https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144331).
- Fernandes, Bernardo Mançano (2006). "Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e território como categorias essenciais". En: Castagna Molina, Mônica (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, pp. 27-40.
- Friedman, Joseph et al. (2020). "Measuring and forecasting progress towards the education-related SDG targets". En: *Nature*, vol. 580, pp. 636-639. DOI:[10.1038/s41586-020-2198-8](https://doi.org/10.1038/s41586-020-2198-8).
- Hornung, Regiane; De Grandi, Adriana Maria; Da Silva Leonel, Ana Paula y Gonçalves, João Carlos (2021). "Educação profissional no meio rural e suas implicações no desenvolvimento sustentável". En: *Revista em Agronegócio e Meio Ambiente*, vol. 14. DOI:[10.17765/2176-9168.2021v14Supl.2.e9430](https://doi.org/10.17765/2176-9168.2021v14Supl.2.e9430).
- Janssens, Charlotte; Van den Broeck, Goedele; Maertens, Miet y Lambrecht, Isabel (2019). "What if mothers are entrepreneurs? Non-farm businesses and child schooling in rural Ghana". En: *Journal of Rural Studies*, vol. 66, pp. 95-103. DOI:[10.1016/j.jrurstud.2019.01.004](https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.01.004).
- Kim, Hye Jeong y Jang, Hwan Young (2020). "Sustainable technology integration in underserved area schools: The impact of perceived student change on teacher continuance intention". En: *Sustainability*, vol. 12, n.º 12. DOI:[10.3390/SU12124802](https://doi.org/10.3390/SU12124802).

- Liu, Jianxu; Li, Xiaoqing; Liu, Shutong; Rahman, Sandizur, y Sriboonchitta, Songsak (2022). "Addressing rural-urban income gap in China through farmers' education and agricultural productivity growth via mediation and Interaction effects". En: *Agriculture*, vol. 12, N.º 11. DOI:10.3390/agriculture12111920.
- Liu, Suyu (2022). "Gender disparities in rural education attainments and agricultural landownership from the perspective of Sustainable Development Goals (sdgs): Evidence from 16 Sub-Saharan African countries". En: *RAUSP Management Journal*, vol. 57, n.º 4, pp. 401-412. DOI:10.1108/RAUSP-01-2022-0031.
- López Ramírez, Luis Ramiro (2006). "Ruralidad y educación rural: Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional". En: *Revista Colombiana de Educación*, n.º 51, pp. 138-159.
- Luna Cabrera, Gloria; Narváez Romo, Alejandra y Molina Moreno, Ángela (2020). "Percepción de jóvenes rurales frente al ecoturismo en el Centro Ambiental Chimayoy, Municipio de Pasto, Colombia". En: *Información Tecnológica*, vol. 31, n.º 2, pp. 229-237. DOI:10.4067/S0718-07642020000200229.
- Luo, Heng; Zuo, Mingzhang y Wang, Jixin (2022). "Promise and reality: Using ICTs to bridge China's rural-urban divide in education". En: *Educational Technology Research and Development*, vol. 70, n.º 3, pp. 1125-1147. DOI:10.1007/s11423-022-10118-8.
- Masire, Alfred; Maringe, Felix y Nkambule, Thabisile (2014). "Education for rural development: Embedding rural dimensions in initial teacher preparation". En: *Perspectives in Education*, vol. 32, n.º 3, pp. 146-158.
- Mendoza, Carmen Cecilia (2004). "Nueva ruralidad y educación: Miradas alternativas". En: *Geoenseñanza*, vol. 9, n.º 2, pp. 169-178.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2018). *Lineamientos estratégicos de política pública: Agricultura campesina, familiar y comunitaria acf*. [En línea:] <https://www.minagricultura.gov.co/Documents/lineamientos-acfc.pdf>.
- Muller, Pierre (2009). *Las Políticas Públicas*. [Traducido del francés *Les politiques publiques*, 1990. Traducido por Jean-François Jolly y Carlos Salazar Vargas]. 3a Ed. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Peña Torres, Jairo y Reina Roza, Juan David (2022). "Agroecology and communal innovation: *LabCampesino*, a pedagogical experience from the rural youth in Sumapaz Colombia". En: *Current Research in Environmental Sustainability*, vol. 4. DOI:10.1016/j.crsust.2022.100162.
- Petitti, Eva Mara (2020). "Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos: El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992)". En: *Población y Sociedad*, vol. 27, n.º 1, pp. 89-113. DOI:10.19137/pys-2020-270104.
- Pinheiro Barbosa, Lia y Rosset, Peter Michael (2017). "Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC". En: *Educação & Sociedade*, vol. 38, n.º 140, pp. 705-724. DOI:10.1590/es0101-73302017175593.
- Retamal Cisterna, Silvia Natalia (2020). "Principios educativos locales con miras a la autonomía: Construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile)". En: *Foro de Educación*, vol. 18, n.º 1, pp. 27-45. DOI:10.14516/fde.650.
- Santamaría Cárdbaba, Noelia y Carrasco Campos, Ángel (2021). "Los diarios de aula: Una herramienta crítico-reflexiva para aprender cuestiones de género". En: *Revista Fuentes*, vol. 3, n.º 23, pp. 296-305. DOI:10.12795/REVISTAFUENTES.2021.11389.
- Schafft, Kai A. (2016). "Rural education as rural development: Understanding the rural school-community well-being linkage in a 21st-century policy context. En: *Peabody Journal of Education*, vol. 91, n.º 2, pp. 137-154. DOI:10.1080/0161956X.2016.1151734.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. [Traducido del inglés *Development as freedom*, 1999. Traducido por Esther Rabasco y Luis Toharia]. Planeta, Barcelona.
- Sharma, Sandeep; Marinova, Dora y Bogueva, Diana (2020). "Transitioning to better primary education: The role of an expatriate organisation in India". En: *Sustainability*, vol. 12, n.º 16. DOI:10.3390/su12166489.

- Sousa, Romier da Paixão (2017). “Agroecología e educação do campo: Desafios da institucionalização no Brasil”. En: *Educação & Sociedade*, vol. 38, n.º 140, pp. 631-648. DOI:10.1590/es0101-73302017180924.
- Souza Freitas, Luíza; Fernandes de Souza, Maria Celeste y Siqueira, Sueli (2022). “Vivências e aprendizagens no ensino superior de jovens assentados: Entre a Venezuela e o Brasil”. En: *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, n.º 180. DOI:10.14507/epaa.30.7267.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2000). “Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior”. En: *Educación Superior y Sociedad* (ess), vol. 11, n.º 1-2, pp. 181-196.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Unesco.
- Vargas Vargas, Bryan Roberto (2021). “Integración curricular: Articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica”. En: *Territorios*, n.º 44, pp. 87-107. DOI:10.12804/REVISTAS.UROSARIO.EDUCO/TERRITORIOS/A.8999.
- Varón Torres, Alba Yaneth (2019). “Educación rural como eje de desarrollo”. En: *Revista de la Universidad de La Salle*, n.º 79, pp. 243-262.
- Wang, Jingxian; Tigelaar, Dineke y Admiraal, Wilfried (2019). “Connecting rural schools to quality education: Rural teachers’ use of digital educational resources”. En: *Computers in Human Behavior*, vol. 101, pp. 68-76. DOI:10.1016/j.chb.2019.07.009.
- Xiang, L., y Stillwell, J. (2023). “Rural-Urban educational inequalities and their spatial variations in China. En: *Applied Spatial Analysis and Policy*, vol. 16, pp. 873-896. DOI:10.1007/s12061-023-09506-1.
- Xue, Eryong; Li, Jian y Li, Xingcheng (2021). “Sustainable development of education in rural areas for rural revitalization in China: A comprehensive policy circle analysis”. En: *Sustainability*, vol. 13, N.º 23. DOI:10.3390/su132313101.
- Xue, Eryong; Li, Jian y Li, Xingcheng (2023). “Mapping historical trends of sustainable rural education policy development in China”. En: *Educational Philosophy and Theory*, vol. 55, n.º 2, pp. 217-226. DOI:10.1080/00131857.2021.2008358.
- Ye, Chao; Pan, Jiawei y Liu, Zhimin (2022). “The historical logics and geographical patterns of rural-urban governance in China”. En: *Journal of Geographical Sciences*, vol. 32, n.º 7, pp. 1225-1240. DOI:10.1007/s11442-022-1994-5.
- Zhang, Huafeng (2017). “Opportunity or new poverty trap: Rural-urban education disparity and internal migration in China”. En: *China Economic Review*, vol. 44, pp. 112-124. DOI:10.1016/j.chieco.2017.03.011.