

REVISTA
PERSPECTIVAS
UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.5868>

Desafíos y oportunidades en la implementación de prácticas educativas emancipadoras en Contextos Rurales: una revisión integradora

Challenges and Opportunities in Implementing Emancipatory Educational Practices in Rural Contexts: A Comprehensive Review

Yenny Paola Beltrán Páez^{1*}, Doris Amparo Parada Rico², Félix Joaquín Lozano Cárdenas³

¹MSc. en Educación, yennypaolabp@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0003-0689-8053, Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.

²PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, dorisparada@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0003-4713-6688, Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.

³PhD. en Educación, felixlozano@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0003-0832-6374, Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.

Cómo citar: Beltrán Páez, Y. P. ., Beltrán Páez, Y. P. ., Parada Rico, D. A. ., y Lozano Cárdenas, F. J. . (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de prácticas educativas emancipadoras en Contextos Rurales: una revisión integradora. *Revista Perspectivas*, 10(S1), 644–665. <https://doi.org/10.22463/25909215.5868>

Received: Agosto 23, 2025; Approved: Diciembre 18, 2025

RESUMEN

Palabras Clave:

Política Educativa,
Planes De Estudios,
Pertinencia De La
Educación, Práctica
Pedagógica, Ruralidad.
(Tesauro Unesco).

La educación rural y las prácticas educativas emancipadoras pueden coexistir en una relación dinámica de mutua influencia. La primera se entretiene en medio de realidades complejas, marcadas por desigualdades históricas que influyen en la vida escolar; la segunda, emerge como consecuencia de esa complejidad, buscando dar respuesta a las necesidades del territorio. Frente a este escenario se plantea analizar este tipo de prácticas en contextos rurales, ya sean colombianos e internacionales. En ese sentido, se presenta un artículo de revisión integradora de literatura con síntesis cualitativa de estudios exclusivamente empíricos, con orientación crítica e interpretativa. El objetivo es analizar los desafíos y oportunidades en la implementación de prácticas educativas emancipadoras en contextos rurales, dentro del periodo 2021 a 2026. La búsqueda y selección fue guiada por lineamientos PRISMA 2020, consolidándose un corpus de 50 artículos. Los hallazgos evidencian que, aunque las prácticas educativas emancipadoras fomentan la pertinencia, la justicia curricular y la inclusión de saberes subalternos, su aplicación enfrenta barreras normativas, institucionales y epistémicas. Se concluye que, pese a estas dificultades, la construcción de un currículo emancipador en zonas rurales, es posible articulando políticas públicas incluyentes que contribuyan al fortalecimiento de la autonomía escolar y formación docente en pedagogías críticas, dando paso así a una educación más equitativa, contextualizada y liberadora.

ABSTRACT

Keywords:

Educational Policy,
Curricula, Educational
Relevance, Teaching
Practice, Rural Context.
Introducción (Tesauro
Unesco).

Rural education and emancipatory educational practices can coexist in a dynamic relationship of mutual influence. The former is interwoven within complex realities marked by historical inequalities that shape school life; the latter emerges as a consequence of that complexity, seeking to address the needs of the local community. Against this backdrop, this study aims to analyze such practices in rural contexts, both in Colombia and internationally. In this regard, we present a comprehensive literature review article with a qualitative synthesis of exclusively empirical studies, with a critical and interpretive orientation. The objective is to analyze the challenges and opportunities in the implementation of emancipatory educational practices in rural contexts, within the period from 2021 to 2026. The search and selection were guided by the PRISMA 2020 guidelines, resulting in a corpus of 50 articles. The findings show that, although emancipatory educational practices promote relevance, curricular justice, and the inclusion of subaltern knowledge, their application faces normative, institutional, and epistemic barriers. It is concluded that, despite these challenges, developing a curriculum with an emancipatory approach in rural areas is both possible and sustainable if inclusive public policies are implemented that contribute to strengthening school autonomy and providing teacher training in critical pedagogies, thereby paving the way for a more equitable, context-specific, and liberating education.

*Corresponding author.

E-mail address: yennypaolabp@ufps.edu.co

(Yenny Paola Beltrán Páez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

La educación rural en América Latina, y particularmente en Colombia, ha enfrentado históricamente una serie de desafíos estructurales que perpetúan desigualdades en el acceso y la calidad de la enseñanza. Las instituciones rurales deben lidiar con condiciones adversas como el aislamiento geográfico, la escasez de recursos y la limitada formación docente específica para este contexto (UNESCO, 2008; INNE, 2019; World Bank Group, 2018; MEN, 2020).

A estos desafíos se suma la imposición de un currículo estandarizado de corte tradicional, diseñado desde lógicas urbanas y descontextualizadas, que ignora las particularidades socioculturales de la ruralidad (Díaz Villa, 2019; Ball, 2021; Freire, 1970). Aunque el marco jurídico colombiano promueve principios como la inclusión educativa, la justicia social y la autonomía institucional (MEN, 1997; MEN, 2009; MEN, 2017), en la práctica se reproducen modelos pedagógicos urbano-céntricos que marginan los saberes y las realidades campesinas e indígenas (Ossa et al., 2021; Walsh, 2019; Grundy, 1987; Giroux, 1983; Sandoval-Obando & Riquelme-Brevis, 2023).

Esta desconexión entre el currículo oficial y el currículo vivido es especialmente evidente en las zonas rurales, donde la escuela se inserta en comunidades de baja densidad poblacional, con fuertes vínculos entre la institución educativa y la vida comunitaria (González & López, 2022). En este contexto, el currículo, entendido como instrumento de organización de la experiencia educativa, además de definir qué se enseña y cómo, también refleja relaciones de poder y visiones del mundo (Grundy, 1987; Apple, 2023). Pero su formulación en las instituciones educativas se inclina por responder a intereses centralizados, excluyendo, notablemente, la participación activa de la comunidad y aumentando la desconexión entre escuela y territorio.

Tanto docentes e investigadores en el campo de la educación han advertido esta tensión. En cuanto a currículo, Avendaño Nieto, Forero Vargas y Trujillo Rocha (2021) exponen una dicotomía en la ruralidad entre los lineamientos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la realidad educativa que viven sus instituciones. A manera de reflexión investigativa, estos autores brindan un valor crucial y académico a los saberes locales de los campesinos, promoviendo su articulación con el currículo oficial, e invitando a construir herramientas teóricas y metodológicas que resguarden los modos de aprender propios de estas comunidades (Gaviria, 2017).

Llegado a este punto, el currículo no se concibe como un plan de estudios, es necesario abordarlo como un campo de tensiones, problemático y dinámico, que se debe construir socialmente. Por ello, desde los enfoques críticos, hay autores que lo entienden como un proyecto cultural que debe responder a las realidades específicas de cada comunidad, donde la articulación de saberes locales, inclusive prácticas, son primordiales para acercarse a la pertinencia académica y la pertinencia institucional en el territorio (López Jiménez et al., 2022; Díaz Villa, 2019; Holmos-Flores et al., 2023). Para profundizar este concepto de currículo, es necesario pasar la lectura por Freire (1970), él lo expresa como una práctica política, ética y pedagógica relacionada fundamentalmente con la vida y la cultura de los estudiantes; y Stenhouse (1975) lo describe como una hipótesis de trabajo que debe transformarse de manera constante a través de la reflexión docente.

A pesar de solidez teórica de los enfoques críticos sobre currículo, su implementación es todo un desafío en la ruralidad; ya que persisten barreras estructurales, normativas e institucionales que dificultan este tipo de prácticas educativas con enfoques más contextualizados al territorio, que sean eficientes y sostenibles (Oviedo, 2022). Es así como la categoría de emancipación educativa cobra alta relevancia como horizonte transformador de estas realidades territoriales. Autores como Freire, Giroux y Grundy vinculan esta categoría con procesos

de autonomía institucional, empoderamiento personal, crítica a las estructuras de poder, reflexión educativa, conciencia colectiva y reconfiguración de la experiencia educativa desde los propios sujetos (Freire, 1970; Giroux, 1983; Grundy, 1987).

En lo que respecta a Colombia, existen investigaciones exhaustivas sobre la implementación de prácticas educativas emancipadoras, sin embargo, se muestra un vacío en la práctica ya que no logran la sostenibilidad de estos procesos y desarrollos, por múltiples factores como la falta de rubros, la dependencia de las instituciones a proyectos investigativos financiados, el abandono estatal; esto demuestra que por sí solas, las instituciones no pueden garantizar su horizonte transformador (Montoya-Soto & Muñoz-Gaviria, 2022).

Materiales y métodos

Esta revisión integradora se basa exclusivamente en evidencia empírica de estudios nacionales e internacionales, centrada en la implementación de prácticas educativas emancipadoras en contextos rurales. La metodología fue guiada por los lineamientos del modelo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el fin de garantizar rigurosidad metodológica, transparencia y trazabilidad en las etapas de búsqueda, selección y análisis de fuentes.

La búsqueda bibliográfica se realizó en seis bases de datos académicas reconocidas: SCOPUS, Web of Science, Scielo, Redalyc, ERIC y Google

Scholar. Se definió una estrategia orientada por una ecuación principal que integró las palabras clave en español e inglés: “currículo OR curriculum” AND “educación rural OR rural education” AND “emancipación OR emancipation”. Se incorporaron descriptores vinculados a categorías analíticas relacionadas con el objeto de estudio, tales como: currículo emancipador, educación contextualizada, educación rural, equidad educativa, participación comunitaria y políticas educativas. Esta estrategia permitió identificar inicialmente 163 artículos.

En la fase de selección, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: estudios únicamente empíricos publicados entre 2021 y 2026; artículos en español, portugués o inglés; textos disponibles en acceso completo; documentos arbitrados por pares; investigaciones empíricas con aporte conceptual robusto sobre currículo emancipador, crítico o contextualizado; enfocados en experiencias educativas en zonas rurales de América Latina o de interés comparado.

Los criterios de exclusión fueron: estudios enfocados exclusivamente en contextos urbanos; textos sin relación directa con lo curricular; artículos no arbitrados, revisiones bibliográficas, tesis, documentos duplicados o ensayos sin respaldo metodológico; trabajos donde la emancipación se aborda de forma tangencial o sin relación explícita con la educación rural.

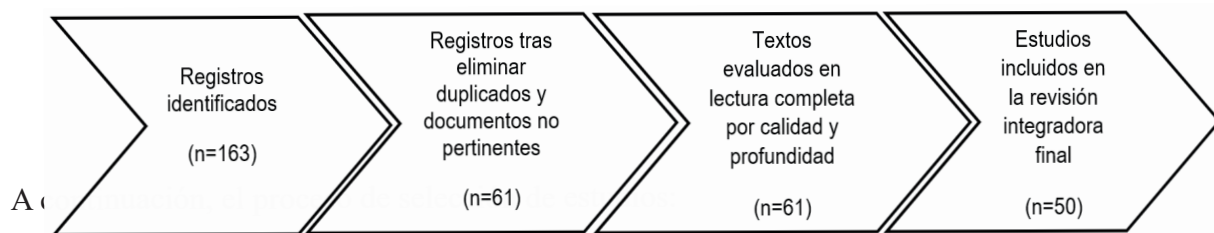


Figura 1. Diagrama PRISMA-Revisión integradora

Tras aplicar estos filtros, se seleccionaron 61 artículos, de los cuales 50 conformaron el corpus final por cumplir con criterios de calidad metodológica y profundidad analítica en relación con el enfoque

emancipador. El proceso de selección y depuración de los estudios incluidos en esta revisión integradora se detalla en la Tabla I, el cual resume las etapas de identificación, evaluación y exclusión de documentos, hasta conformar el corpus final de análisis.

Tabla I. Criterios de elegibilidad de los estudios incluidos en la revisión integradora.

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tema	Educación rural, currículo, prácticas pedagógicas y educativas en contextos rurales con enfoques críticos, emancipadores, participativos, interculturales o decoloniales.	Estudios centrados exclusivamente en contextos urbanos o sin relación con prácticas educativas rurales.
Idioma	Documentos en español, inglés y portugués.	Documentos en otros idiomas.
Bases de datos	SCOPUS, Web of Science, Scielo, Redalyc, ERIC y Google Scholar (para acceso complementario a artículos indexados).	Documentos provenientes de fuentes no indexadas o sin respaldo académico verificable.
Tipos de literatura	Artículos científicos empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos), estudios de caso, etnografías, investigación-acción (IAP), evaluaciones e intervenciones educativas publicadas en revistas indexadas.	Revisiones bibliográficas, ensayos teóricos, libros, capítulos de libro, tesis, informes técnicos, actas de congreso y literatura gris.
Área temática	Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, con énfasis en educación rural.	Estudios de otras áreas no relacionadas con educación (ej. medicina, ingeniería, negocios).
Palabras clave	Educación rural, currículo, prácticas educativas, pedagogía crítica, educación intercultural, educación decolonial, participación comunitaria, justicia social, aprendizaje situado.	Estudios que no incluyan términos relacionados con educación rural o prácticas educativas.
Periodo de publicación	2021 a 2026.	Publicaciones anteriores a 2021 o fuera del rango definido.
Contexto geográfico	Estudios desarrollados en contextos rurales a nivel internacional, latinoamericano y colombiano.	Estudios en contextos urbanos o sin especificación del entorno rural.

Como resultado del proceso de búsqueda, filtrado y aplicación de los criterios de elegibilidad, se consolidó un corpus de 50 estudios empíricos publicados entre 2021 y 2026 en revistas indexadas. Estos estudios corresponden a diversos contextos geográficos —internacionales, latinoamericanos y colombianos— y presentan enfoques metodológicos variados, incluyendo investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas. A continuación, la Tabla II presenta la caracterización general de los estudios incluidos, organizados según autor, año, país, enfoque metodológico, tipo de estudio y foco de investigación.

Tabla II. Estudios empíricos incluidos en la revisión integradora

No.	Referencia (autor/año)	País / contexto	Enfoque metodológico	Foco del estudio	Categoría emergente predominante
1	Bonatti et al. (2025)	Brasil, Colombia y Perú (estudio comparativo en América del Sur)	Cualitativo. Estudio de casos múltiples con análisis comparativo (análisis de arquetipos cualitativos).	Pedagogías decoloniales y transición agroecológica	Saberes locales/ interculturalidad
2	Belálcazar Valencia & Melo (2024)	Colombia. (Valle del Cauca –zona rural de Palmira)	Cualitativo. Estudio de caso con análisis interpretativo y enfoque comunitario.	Pedagogías sociales para la paz rural	Participación comunitaria
3	Blanchar Añez (2023)	Colombia. (Riohacha, La Guajira)	Cualitativo. Investigación Acción Participativa (IAP)	Currículo crítico y turismo cultural autosustentable	Currículo-territorio
4	Vargas Arteaga et al. (2024)	Colombia. (Córdoba, zona rural)	Mixto. Tipo de estudio: Evaluación curricular con estudio de caso (modelo CIPP)	Evaluación y transformación curricular participativa	Currículo-territorio
5	Dodd et al. (2024)	Honduras	Cualitativo participativo. Estudio de caso. Investigación-acción participativa / autoetnografía colaborativa	Evaluación participativa con jóvenes rurales	Participación comunitaria
6	Quintero et al. (2024)	Colombia	Cualitativo. Investigación Acción Participativa (IAP). Estudio de caso comunitario	Praxis comunitaria, educación rural y paz	Participación comunitaria
7	Rubyutsa et al. (2024)	Ruanda	Cualitativo. Entrevistas (múltiples actores).	Formación informal y emprendimiento rural	Transformación social
8	Nubia & Blignaut (2024)	Sudáfrica	Cualitativo. Fenomenológico. Entrevistas semiestructuradas (9 docentes rurales).	Implementación curricular rural en pandemia	Currículo-territorio

9	Sandoval-Obando & Riquelme-Brevis (2023)	Chile	Cualitativo. Descriptivo-exploratorio con enfoque narrativo (historias de vida / teoría fundamentada)	Saberes docentes y pedagogía generativa	Rol/formación docente
10	Estanga Abreu (2023)	Venezuela	Cualitativo. Investigación Acción Participativa (IAP)	Transformación de la praxis docente	Rol/formación docente
11	Perea Palacios & Mora Delgado (2023)	Colombia	Cualitativo. Análisis de contenido curricular (empírico-documental) Corpus: currículos de 6 escuelas rurales Uso de software (MAXQDA)	Currículo en territorios altoandinos	Saberes locales/interculturalidad
12	Holmos-Flores et al. (2023)	Perú	Cuantitativo. Metodología descriptiva	Pedagogía crítica y justicia social	Innovación situada
13	Bermejo Malumbres et al. (2023)	República Dominicana	Mixto (cualitativo + cuantitativo). Estudio de caso comparativo con análisis mixto. Caso principal: Liceo Científico Dr. Miguel Canela Comparación con 17 instituciones rurales	Innovación STEAM rural	Currículo-territorio
14	Gonda & Bori (2023)	Hungría	Cualitativo. Estudio de caso (análisis crítico de iniciativas rurales).	Iniciativas rurales y potencial emancipador	Transformación social
15	López Ibañez et al. (2022)	Colombia. Boyacá Municipios / zonas: Tunja Ventaquemada Contexto específico: Veredas cercanas al Puente de Boyacá Colegio Rural Panamericano Puente de Boyacá	Cualitativo. Estudio de caso con intervención pedagógica comunitaria. Muestra / participantes 26 estudiantes	Educación comunitaria, patrimonio e identidad	Saberes locales/interculturalidad
16	De Klerk & Palmer (2022)	Escuelas rurales en Sudáfrica.	Estudio empírico cualitativo (estudio de caso múltiple) Participantes: 5 directivos (rectores/principales) de escuelas rurales.	Estrategias emancipadoras de aprendizaje	Innovación situada
17	Pérez Ríos & Cárdenas Vera (2022)	México (Sierra Sur de Oaxaca). Municipio: San Jerónimo Coatlán	Cualitativo. Etnografía educativa con enfoque histórico. (Caso en comunidades rurales indígenas)	Escuelas comunitarias y territorio	Saberes locales/interculturalidad
18	Jácome Castilla et al. (2022)	Colombia. Los Patios, Norte de Santander	Cualitativo-descriptivo con enfoque participativo. Paradigma: Socio-crítico. 2 docentes 30 estudiantes (básica primaria).	Educomunicación ambiental	Innovación situada
19	Miano et al. (2024)	Argentina. Provincia de Buenos Aires Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)	Cualitativo. Etnografía colaborativa Paradigma: Interpretativo / sociocrítico. Estudio etnográfico (caso múltiple con trabajo de campo prolongado) (2016-2023)	Pedagogía de alternancia y comunidad	Participación comunitaria
20	Páez Triviño (2021)	Colombia. Guaviare (zona rural, posacuerdo de paz)	Cualitativo. Trabajo de campo (2018-2020). Etnografía en dos escuelas rurales.	Escuela rural en conflicto armado	Agencia/subjetividad
21	Auli (2021)	México	Cualitativo. Trabajo de campo (2016-2018) Tipo de estudio etnográfico en comunidad rural.	Jóvenes rurales, escolaridad y trabajo	Agencia/subjetividad
22	Ramírez Otálvaro & Marín Bolívar (2022)	Colombia	Cualitativo. Hermenéutica implícita (interpretación de significados) Interpretativo - narrativo (con base en experiencias pedagógicas).	Comunidades de aprendizaje rurales	Participación comunitaria
23	Rivera Sepúlveda & Quitián Álvarez (2022)	Colombia. Caribe colombiano Departamento de Bolívar	Cualitativo. Investigación etnográfica. Trabajo de campo en 3 instituciones rurales.	Participación estudiantil y agencia	Participación comunitaria
24	Thompson & Crockett (2022)	Estados Unidos. Escuela rural. Estado: Nueva Jersey (zona sur rural)	Cualitativo -evaluativo (seguimiento de intervención educativa) Evaluación longitudinal (dos años después).	YPAR y transformación escolar	Agencia/subjetividad
25	Miano (2025)	Argentina. Provincia de Buenos Aires CEPT (Centros Educativos para la Producción Total)	Cualitativo. Trabajo de campo desde 2016 hasta 2023. Estudio etnográfico longitudinal (caso múltiple con trabajo colaborativo).	Cogestión educativa rural	Participación comunitaria
26	Mazzuki & Chiwamba (2024)	Tanzania. Dos universidades formadoras de docentes Prácticas en escuelas rurales (zonas con alta pobreza)	Cualitativo. Estudio interpretativo basado en percepciones. codificación con MAXQDA.	Currículo transformador y formación docente	Currículo-territorio

27	Anlimachie (2026)	Ghana. Distrito rural (Asunafo North) Alta diversidad cultural y lingüística.	Cualitativo. Estudio de caso con enfoque etnográfico + investigación participativa (IAP)	Pedagogía culturalmente pertinente	Rol/formación docente
28	Mercier et al. (2025)	Estados Unidos. Escuela rural remota (Wyoming) Comunidad pequeña (~220 habitantes)	Cualitativo con apoyo cuantitativo. Estudio de caso mixto con enfoque participativo (PBE + PAR).	STEM situado y aprendizaje basado en lugar	Participación comunitaria
29	Reyes-Galeano & Restrepo-Neme (2025)	Colombia. Escuela rural Municipio de Filandia (Quindío) Modelo Escuela Nueva.	Cualitativo. Estudio de caso con intervención didáctica (diseño, implementación y evaluación).	Prácticas situadas en Escuela Nueva	Saberes locales/ interculturalidad
30	Hoyos Pipicano & Jaime Osorio (2025)	Colombia. Escuela pública rural Departamento del Huila.	Cualitativo. Investigación basada en la comunidad (CBR) Intervención pedagógica longitudinal. (2021–2024)	Pedagogía comunitaria y conciencia cultural	Saberes locales/ interculturalidad
31	Hoyos Pipicano & España Delgado (2025)	Colombia (Huila, contexto rural)	Cualitativo -Empírico con intervención pedagógica (IBL – Inquiry-Based Learning).	Indagación en el aula rural	Currículo-territorio
32	Cossio Moreno (2025)	Colombia. Urabá antioqueño (Chigorodó y Vigía del Fuerte) Comunidades: afrodescendientes indígenas campesinas	Cualitativo crítico – decolonial Investigación colaborativa con enfoque intercultural (IAP + cartografía social).	Interculturalidad en territorios diversos	Saberes locales/ interculturalidad
33	Echavarría-Grajales et al. (2023)	Colombia. 6 departamentos: Casanare, Huila, Chocó, Putumayo, Caldas, Atlántico. (Educación rural dispersa)	Mixto con predominio cualitativo. Investigación pedagógica con enfoque narrativo.	Narrativas docentes y construcción de paz	Rol/formación docente
34	Pulgarín Rodríguez et al. (2024)	Colombia. Departamento: Antioquia (Bello, Don Matías, Barbosa)	Cualitativo. Estudio de caso múltiple. Empírico docentes rurales estudiantes 3 instituciones educativas rurales	Prácticas situadas en Escuela Nueva	Currículo-territorio
35	Anlimachie et al. (2023)	Gahana	Cualitativo. Estudio de caso etnográfico 47 participantes.	Pedagogía basada en lugar	Innovación situada
36	Echavarría-Grajales et al. (2021)	Colombia. Caldas, Huila, Casanare, Atlántico, Putumayo, Chocó.	Mixto (cuantitativo + cualitativo) Estudio empírico con múltiples técnicas encuesta (524 docentes).	Educación rural, equidad y paz	Rol/formación docente
37	Mathikithela & Wood (2021)	Sudáfrica Contexto: escuela secundaria rural en la provincia de Limpopo.	Cualitativo. Investigación-Acción Participativa Juvenil (YPAR) Proceso en dos ciclos. Estudio empírico participativo con intervención escolar.	YPAR y transformación escolar	Innovación situada
38	Sobon et al. (2025)	Indonesia. Papúa (zonas rurales, montañosas y costeras)	Cualitativo – Grounded Theory Empírico cualitativo (construcción de modelo teórico).	Internado rural y formación integral	Saberes locales/ interculturalidad
39	Gunawan et al. (2025)	Indonesia Región: Luwu Timur, Sulawesi del Sur (zona rural)	Empírico- Cualitativo – Estudio de caso 16 participantes.	Política multilingüe rural	Saberes locales/ interculturalidad
40	Rangarajan (2025)	India Zona rural: Uttarakhand.	Empírico-Cualitativo – Etnografía focalizada.	Pedagogía relacional e inclusión	Rol/formación docente
41	Rahman et al. (2023)	Perú – Amazonía (Loreto, Iquitos) Programa: FORMABIAP	Cualitativo – etnográfico / colaborativo. Tipo de estudio Empírico (con fuerte densidad teórica)	Formación docente indígena biosocial	Saberes locales/ interculturalidad
42	Camayo-Tolentino et al. (2022)	Perú. Contexto: zonas rurales andinas y amazónicas.	Cualitativo – Exploratorio con enfoque prospectivo. Empírico (basado en expertos y análisis sistémico) no trabaja directamente con estudiantes o aula sino con expertos.	Ciudadanía democrática intercultural	Saberes locales/ interculturalidad
43	De Rueda Alonso et al. (2025)	México. Contexto: telebachilleratos rurales en Aguascalientes.	Cualitativo – Estudio de caso – Exploratorio.	Pedagogía crítica y justicia social	Rol/formación docente
44	Pérez López et al. (2024)	México (Oaxaca). Contexto: Educación media superior rural. Comunidades indígenas.	Cualitativo – Estudio de caso – corte transversal Unidad de análisis: prácticas educativas de docentes del CECyTEC (educación media superior rural)	Prácticas críticas y defensa territorial	Saberes locales/ interculturalidad
45	Sartorello (2024)	México. (Puebla, Chiapas, Oaxaca, comunidades indígenas)	Cualitativo – etnográfico colaborativo. Basado en Rappaport (2007) Co-construcción del conocimiento con docentes.	Conocimiento indígena y milpas educativas	Saberes locales/ interculturalidad

46	Silva & Sousa (2024)	Brasil – Marabá (Pará) Educación rural pública.	Empírico -cualitativo. Investigación-formación (Josso) MRDP (Movimiento de Reorientación Didáctico-Pedagógica).	Reorientación didáctico-pedagógica	Currículo-territorio
47	Soares et al. (2024)	Brasil Región: Pontal do Paranapanema (São Paulo) Contexto: escuela pública rural en asentamientos.	Cualitativo – Estudio de caso empírico (escuela rural) crítico Basado en: Materialismo histórico-dialéctico. Investigación: bibliográfico documental empírica (entrevistas + observación)	Política curricular estatal	Currículo-territorio
48	Sachs & Alves (2021)	Brasil Contexto: asentamientos de reforma agraria (MST) – Londrina, Paraná.	Cualitativo – Investigación-acción (IAP) en escuelas rurales.	Inventario de la realidad y currículo situado	Currículo-territorio
49	Madrigal Luna & Carpio Domínguez (2026)	México Contexto: Chihuahua – educación primaria indígena (pueblo rarámuri)	Empírico- Cualitativo –interpretativo enfoque hermenéutico.	Educación intercultural indígena	Saberes locales/ interculturalidad
50	Santana et al. (2026)	Colombia y República Dominicana.	Cualitativo – paradigma crítico – etnografía digital 12 jóvenes no escolarizados.	Aprendizaje virtual autónomo	Innovación situada

En la siguiente Tabla III, se muestra la clasificación regional de los estudios empíricos, entre internacionales, latinoamericanos y colombianos. El orden obedece a la enumeración que le correspondió a cada estudio en la tabla inmediatamente anterior.

Tabla III. Clasificación regional de los estudios empíricos.

Grupo	N.º de filas	Orden final por “No.”
Estudios internacionales	13	27, 28, 38, 39, 40, 7, 8, 26, 14, 35, 16, 24, 37
Estudios latinoamericanos	20	49, 50, 1, 25, 43, 5, 19, 44, 45, 46, 47, 9, 10, 12, 13, 41, 17, 42, 21, 48
Estudios colombianos	17	29, 30, 31, 32, 2, 4, 6, 34, 3, 11, 33, 15, 18, 22, 23, 20, 36

La sistematización de los hallazgos se realizó a partir de un proceso de análisis cualitativo, se identificaron patrones recurrentes en los 50 estudios empíricos. Inicialmente, se efectuó una lectura comprensiva de los artículos incluidos en la revisión, seguida de una codificación temática centrada en los desafíos y oportunidades asociados a la implementación de prácticas educativas emancipadoras en contextos rurales. Este proceso permitió agrupar los resultados en categorías emergentes, es decir, fueron construidas inductivamente desde los datos, garantizando su correspondencia con la evidencia empírica. Luego, dichas categorías fueron contrastadas y refinadas mediante un análisis comparativo entre estudios de distintos contextos geográficos, esto facilitó la identificación de tendencias comunes, tensiones estructurales y configuraciones diferenciadas.

Resultados y Discusión

A continuación, se desarrolla cinco apartados que emergen del proceso de análisis inductivo de los estudios empíricos, en el que se identificaron patrones recurrentes que alcanzaron saturación temática, permitiendo agrupar los hallazgos en núcleos interpretativos coherentes como los siguientes:

1. Desigualdades estructurales como condición de posibilidad (y límite) de las prácticas emancipadoras

En el análisis de las iniciativas educativas, aquellas enfocadas a las prácticas emancipadoras en la ruralidad, se halla una constante: estas nacen en los territorios marcados por una desigualdad estructural, por ejemplo, son contextos marcados por la pobreza, la exclusión social, las limitaciones institucionales, el aislamiento geográfico y la persistente brecha digital. En estos entornos, la educación no transcurre en condiciones ideales; por el contrario, enfrenta

barreras de todo tipo que afectan el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos formativos (De Klerk & Palmer, 2022; Rubyutsa et al., 2024; Páez Triviño, 2021).

En muchos de estos territorios rurales, dichas condiciones llegan a tocar la esencia misma de lo que significa ir a la escuela. Un caso es en las comunidades rurales de México, la educación se ve tensionada por la necesidad económica de las familias, donde el trabajo se convierte en prioridad, esto hace que los estudiantes pierdan el interés, deserten del sistema educativo (Auli, 2021). De manera similar, en contextos atravesados por el conflicto armado en Colombia, la escuela no queda al margen de la violencia, el desplazamiento y sobre todo, la precariedad; la escuela tiene el reto de mantener su funcionamiento y continuidad (Páez Triviño, 2021).

A pesar de estas situaciones complejas, también emerge un rasgo profundamente significativo: la capacidad de resistencia. Las fisuras aparecen como oportunidades para pensar críticamente en la permanencia escolar, en la reconstrucción del tejido social y en la creación de espacios donde el aprendizaje pueda compartirse en comunidad. Estas acciones que nacen del territorio representan la capacidad que tienen los sujetos para superar parte de las adversidades, evidenciando su potencial transformador (Belálcazar & Melo, 2024; Quintero et al., 2024).

2. Tensión entre currículo hegemónico y territorialidad

Uno de los hallazgos que con mayor fuerza emerge en los estudios analizados es la sensación de que el currículo escolar, en muchos casos, parece hablar un idioma distinto al de las comunidades rurales. Se evidencia una desconexión entre los planes de estudio oficiales y las realidades que se viven en el campo, como si las orientaciones educativas respondieran a lógicas externas al territorio. Diversos

investigadores advierten que los sistemas educativos continúan operando bajo enfoques estandarizados y urbanocéntricos, que no siempre logran reconocer ni valorar las particularidades culturales y sociales de las comunidades rurales (Perea & Mora, 2023; Nubia & Blignaut, 2024; Mazzuki & Chiwamba, 2024).

Esta distancia se hace visible en prácticas como la enseñanza de contenidos poco pertinentes, la centralidad de evaluaciones estandarizadas que dejan por fuera los saberes locales y la tendencia a reducir el currículo a una lista de temas por cumplir (Sandoval-Obando & Riquelme, 2023). En este contexto, la educación corre el riesgo de perder su sentido más profundo: acompañar, responder y aportar a las necesidades reales de las comunidades.

Sin embargo, en medio de estas tensiones, también se abren caminos esperanzadores. Se reconocen experiencias en las que el currículo comienza a transformarse desde el territorio, a partir de procesos en los que la comunidad investiga, participa y actúa sobre sus propias problemáticas. Iniciativas de educación comunitaria y propuestas pedagógicas innovadoras muestran que es posible construir una educación con sentido, conectada con los desafíos locales y respetuosa de las dinámicas propias de cada contexto (Blanchar, 2023; Bermejo et al., 2023; Miano et al., 2024). Estas experiencias no solamente transforman el currículo, sino que también iluminan rutas posibles para una educación más pertinente y significativa.

3. Saberes locales y diálogo de saberes: hacia una ruptura epistemológica

Emerge una tensión fundamental que existe entre lo que tradicionalmente se enseña en la escuela y el valioso conocimiento que se ha gestado en la propia comunidad. En muchas ocasiones, las formas de enseñar tradicionales tienden a privilegiar una visión del mundo más occidental, dejando en un segundo plano, o incluso subestimando, todo el

saber acumulado por los campesinos, los pueblos indígenas y las comunidades en general (así lo documentan Bonatti et al., 2025; López Ibañez et al., 2022).

Sin embargo, ante esta realidad, las prácticas educativas que buscan empoderar y liberar proponen algo diferente: fomentan el diálogo de saberes como un pilar fundamental de la enseñanza. Se pueden ver ejemplos claros en iniciativas de agroecología, en la educación que valora el patrimonio cultural o en los programas de formación comunitaria. Estos demuestran cómo el conocimiento florece de manera colectiva, integrando lo que la ciencia aporta con la sabiduría local, siempre en función de lo que el contexto demanda (Bonatti et al., 2025; Jácome et al., 2022, son buenos ejemplos).

Este proceso, sin duda, implica una profunda resignificación de lo que significa aprender. Ya no se trata de que alguien "transmita" contenidos y otros los reciban pasivamente. Ahora, el aprendizaje se convierte en una construcción activa, arraigada en la vida diaria, la cultura y las actividades productivas de cada territorio (como lo explican Pérez Ríos & Cárdenas, 2022). Es un aprendizaje vivo, que late al ritmo de la comunidad.

4. Participación, comunidad y construcción de lo común

La participación de la comunidad se dispone como uno de los pilares más significativos de las prácticas educativas orientadas a la emancipación. Los estudios permiten reconocer un cambio importante en la forma de concebir la educación: se pasa de modelos en los que la escuela asumía un rol central y exclusivo, hacia enfoques en los que la comunidad en su conjunto adquiere un papel activo y fundamental en la construcción del proceso educativo (Ramírez & Marín, 2022; Miano, 2025).

Diversas experiencias evidencian este tránsito. Procesos como la cogestión educativa,

las comunidades de aprendizaje y la pedagogía de la alternancia muestran cómo las familias, los estudiantes y los actores del territorio comienzan a involucrarse de manera directa en la vida educativa: participan en la toma de decisiones, contribuyen a la construcción del currículo y buscan soluciones a problemáticas locales (Miano et al., 2024; Rivera & Quitián, 2022).

Este proceso implica una transformación profunda en las relaciones de poder, al favorecer la democratización de la escuela y reconocer a la comunidad como un conjunto de sujetos con voz y capacidad de acción. Sin embargo, esta participación no se desarrolla en condiciones simples; por el contrario, se construye en medio de tensiones constantes, muchas veces vinculadas a desigualdades estructurales, conflictos territoriales y limitaciones institucionales (Miano, 2025).

5. Agencia, subjetividad y transformación social

Los estudios analizados permiten reconocer un aspecto profundamente significativo: las prácticas educativas emancipadoras generan impactos que trascienden los conceptos pedagógicos contemporáneos, ya que, además de contribuir al desarrollo de formas de pensamiento crítico, les otorga a los actores educativos el empoderamiento en las decisiones de los propios procesos formativos. De esta manera, dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos, capaces de interpretar su propia realidad y promover transformaciones en ella (Dodd et al., 2024; Thompson & Crockett, 2022).

En las experiencias donde se realizan participaciones estudiantiles, donde la investigación-acción como enfoque metodológico se muestra relevante dentro de los paradigmas sociocríticos, o en los casos donde es partícipe la comunidad educativa, se evidencia un tránsito importante: los sujetos pasan de recibir información (enfoque transmisionista de

la educación) a construir conocimiento de manera autónoma (enfoque emancipador de la educación). Por tanto, la participación activa de los actores educativos fortalece su capacidad de incidencia, así como el desarrollo de liderazgo en sus contextos (Rivera & Quitián, 2022). De este modo, la educación se configura como un espacio clave para la formación política y la construcción de una ciudadanía más consciente y comprometida con su territorio.

Este fenómeno de resistencia (Giroux, 1983), no obstante, no se da en condiciones neutras, precisamente nace en el enfrentamiento de las estructuras que limitan su expresión como el predominio de visiones adultocéntricas, prácticas autoritarias en la escuela y persistentes desigualdades sociales (Rivera & Quitián, 2022). Es por esto que la emancipación no es un estado alcanzado, sino un proceso continuo, situado y atravesado por tensiones, en el que confluyen avances, resistencias y desafíos que coexisten de manera dinámica.

Síntesis discursiva

Los estudios empíricos analizados permiten comprender que las prácticas educativas emancipadoras en contextos rurales no responden a modelos únicos ni replicables; por el contrario, se configuran como procesos situados que emergen de las realidades propias de cada territorio, enfrentando tensiones profundas de carácter estructural, curricular y epistemológico. Su potencial transformador reside en su capacidad de articular resistencia y cambio, dando un papel protagónico a los saberes locales, la participación activa de la comunidad y el desarrollo de una reflexión crítica sobre la educación (praxis en términos de Grundy).

En este complejo fenómeno, la implementación de estas prácticas exige una mirada atenta al territorio, que reconozca verdaderamente sus realidades y se trabaje de forma colaborativa en las necesidades que se vayan presentando. La emancipación educativa nace de la emergencia, en un proceso en constante

construcción, dinámico y abierto, que se transforma en la práctica. Sin embargo, para sostener la dinámica emancipadora en estas instituciones y su potencial transformador, resulta fundamental la creación de políticas públicas coherentes y contextualizadas, el fortalecimiento de la autonomía institucional y el reconocimiento y la valoración de los saberes que emergen de la experiencia y la vida comunitaria.

Ahora bien, como resultado del análisis interpretativo realizado, se sistematizaron en la Tabla IV, las tensiones estructurales más recurrentes en los contextos rurales y las respuestas pedagógicas que, desde una perspectiva emancipadora, diversos autores han propuesto.

Tabla IV. Categorías emergentes, tensiones y oportunidades identificadas en los estudios empíricos.

Categoría emergente	Manifestación en los estudios	Desafíos recurrentes	Oportunidades identificadas	Estudios asociados
Desigualdades estructurales en la ruralidad	Pobreza, aislamiento, conflicto armado, brecha digital, inseguridad, trabajo juvenil, precariedad institucional y exclusión educativa.	Limitan acceso, permanencia, participación y continuidad de los procesos pedagógicos; convierten la innovación en una práctica intermitente y dependiente de condiciones externas.	Visibilizan la necesidad de estrategias diferenciadas, flexibles y territorializadas; activan respuestas de resiliencia escolar, comunitaria y juvenil.	1, 2, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 47, 49, 50
Desarticulación entre currículo oficial y realidad territorial	Predominio de currículos estandarizados, urbanocéntricos o tecnocráticos; débil articulación con PEI, evaluación y necesidades locales.	Invisibilización del territorio, baja pertinencia de contenidos, pérdida de autonomía escolar y docente, tensión entre estándares y vida comunitaria.	Construcción de currículo territorial, evaluación participativa, inventarios de realidad, flexibilización curricular y reorientación pedagógica desde la práctica.	3, 4, 8, 11, 13, 17, 26, 29, 31, 34, 39, 46, 47, 48
Saberes locales, interculturalidad y justicia epistémica	Reconocimiento de saberes campesinos, indígenas, afrodescendientes, lingüísticos, agroecológicos, patrimoniales y comunitarios.	Persisten colonialidad del saber, folclorización, asimilacionismo, pérdida de lengua, subordinación del conocimiento comunitario y brecha teoría-práctica.	Diálogo de saberes, educación intercultural crítica, pedagogías decoloniales, fortalecimiento identitario y currículo desde prácticas locales.	1, 11, 15, 17, 29, 30, 32, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 49
Participación comunitaria y co-construcción educativa	IAP, cogestión, comunidades de aprendizaje, proyectos comunitarios, educación popular, participación familiar y redes escuela-comunidad.	La participación puede ser instrumental, irregular o tensionada por jerarquías, burocracia, tiempos cortos de intervención y conflictos entre actores.	Co-construcción curricular, corresponsabilidad, autogestión, construcción de lo común, fortalecimiento del tejido social y democratización escolar.	2, 3, 5, 6, 15, 17, 19, 22, 23, 25, 28, 30, 32, 44, 45, 48
Formación, autonomía y rol docente	Docentes rurales como mediadores, investigadores, líderes, agentes comunitarios y productores de saber pedagógico situado.	Formación inicial poco contextualizada, sobrecarga, escasez de recursos, baja autonomía, presión evaluativa y reproducción de prácticas tradicionales.	Formación continua crítica, investigación-formación, reflexión pedagógica, reprofesionalización situada y reconocimiento del docente como sujeto epistémico.	4, 8, 9, 10, 22, 26, 27, 33, 34, 36, 40, 43, 46, 47, 49
Innovación pedagógica situada	STEAM/STEM situado, educomunicación, PhenoBL, aprendizaje basado en indagación, pedagogía relacional, internados rurales, tecnologías digitales y proyectos locales.	Las innovaciones se enfrentan a brechas de recursos, conectividad, evaluación tradicional, falta de apoyo institucional y riesgos de implementación aislada.	Promueven aprendizaje significativo, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, resolución de problemas reales y articulación entre escuela y vida cotidiana.	12, 13, 16, 18, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 50
Agencia, participación juvenil y subjetividad crítica	Estudiantes y jóvenes como investigadores, participantes, narradores, agentes digitales, sujetos políticos y constructores de proyectos de vida.	Adultocentrismo, participación simulada, exclusión escolar, racismo, trabajo juvenil, deslegitimación del aprendizaje informal y desigualdad de oportunidades.	Empoderamiento, liderazgo juvenil, autonomía digital, producción de conocimiento, participación auténtica y resignificación de trayectorias educativas.	5, 20, 21, 23, 24, 28, 31, 37, 40, 42, 50
Educación rural como transformación social y territorial	Escuela como centro de paz, soberanía alimentaria, desarrollo territorial, defensa del territorio, pedagogía biosocial, liderazgo distribuido y reconstrucción comunitaria.	Conflictos territoriales, violencia, fragmentación social, dependencia de actores externos, tensiones productivas y débil sostenibilidad de procesos.	Construcción de paz, arraigo territorial, liderazgo comunitario, justicia social, cultura de cuidado, desarrollo local y prácticas educativas transformadoras.	2, 6, 7, 14, 15, 19, 20, 22, 25, 33, 36, 41, 43, 44, 48

Discusión ampliada

Superando el currículo tradicional: hacia una emancipación integral

La emancipación del currículo representa un proceso de transformación profunda y necesaria en los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en contextos donde la homogenización curricular ha invisibilizado las múltiples realidades socioculturales presentes en las aulas. Este fenómeno afecta tanto la forma en que se imparten los contenidos como la construcción de identidades, la reproducción de estereotipos y la perpetuación de desigualdades. La emancipación curricular, en tanto proyecto político y pedagógico, debe entenderse como un proceso integral que no se limita a las áreas tradicionalmente centrales como matemáticas o lenguaje, sino que abarca todas las dimensiones de la formación.

Por ejemplo, la educación física ha sido un campo históricamente atravesado por normativas sexistas que refuerzan visiones binarias y excluyentes del cuerpo. Según Johnson (2020), estas normas condicionan la participación estudiantil, impactando la autoestima y limitando la expresión corporal. Mujica Johnson y Orellana Arduiz (2019) denuncian además la marginación de esta disciplina frente a aquellas consideradas más relevantes en términos de medición estandarizada, lo cual restringe su potencial formativo en lo socioemocional, el trabajo en equipo y el autoconocimiento. Esta lógica tecnocrática prioriza la cuantificación sobre la formación integral, restringiendo también la autonomía docente y la capacidad de adaptar el currículo a necesidades contextuales.

En contraste con estos enfoques instrumentales, propuestas como el modelo PID (Propósito, Intervención y Decisión) promueven una enseñanza horizontal, colaborativa e integral. Quishpe Salcán (2021) argumenta que este enfoque permite integrar habilidades blandas como la empatía, el pensamiento crítico o la resolución de conflictos. Sin embargo, Posada Escobar y Carrero Romero (2020), en su análisis del Distrito de Riego Triángulo del Tolima, advierten que la emancipación curricular debe articularse con dinámicas comunitarias para evitar procesos desconectados de la realidad local, lo cual puede incluso derivar en el despoblamiento juvenil.

Autores como Lódi y Sanceverino (2021) retoman la pedagogía freireana en la educación de jóvenes y adultos para subrayar la importancia de construir un currículo basado en la experiencia y el diálogo. Esta postura converge con Bezerra, Silva y Oliveira (2022), quienes analizan la curricularización de la extensión en la formación docente. No obstante, ambas propuestas enfrentan obstáculos cuando deben insertarse en marcos educativos neoliberalizados que priorizan eficiencia y rentabilidad sobre equidad.

El legado de Paulo Freire ha sido, en muchos contextos, apropiado de forma reduccionista.

Rodríguez y Fortunato (2024) alertan sobre un “freireanismo light”, instrumentalizado por regímenes autoritarios que vacían de contenido crítico la pedagogía del oprimido. Esta instrumentalización convierte la praxis emancipadora en una retórica inofensiva o incluso en herramienta de adoctrinamiento vertical, contradiciendo la ética dialógica de Freire (1970). En esa línea, Rodríguez (2024) critica también la visión reduccionista del currículo como técnica neutra, proponiendo en su lugar una “deconstrucción rizomática” que permita resignificar el conocimiento desde una perspectiva transdisciplinaria, espiritual y ecológica.

La crítica de Rodríguez (2024) se articula con la noción de “epistemicidio” de Sousa Santos (2019), para quien la escolarización moderna, al reproducir lógicas coloniales, silencia sistemáticamente los saberes ancestrales y subalternos. Esta crítica se extiende a múltiples ámbitos del currículo. En el caso de la educación sexual, Moreno Rojas, Pérez y González (2021) encontraron que menos del 4% de los objetivos curriculares en Ecuador abordan este campo de forma integral, perpetuando visiones normativas del cuerpo. Lopes Louro (1999) denuncia este silenciamiento como parte de una pedagogía disciplinaria que niega la emancipación corporal y afectiva.

Del mismo modo, en el campo de las ciencias de la computación, Martínez, Sánchez y Torres (2022) sostienen que la enseñanza se ha reducido a habilidades técnicas, dejando de lado su potencial crítico. La brecha digital y la desigualdad en el acceso a la tecnología agravan esta situación. Rivera-Vargas, Miño Puigcercós y Passeron (2022) advierten que los algoritmos de plataformas como Google o TikTok reproducen contenidos hegemónicos, lo cual alimenta lo que Santamaría (2023) denomina “epistemicidio digital”.

La decolonialidad ofrece una vía crítica para repensar el currículo. Walsh (2019) insiste en que no basta con incorporar contenidos indígenas o

afrodiaspóricos si no se desmantela la jerarquía epistémica subyacente. En Chile, por ejemplo, Cabaluz y Areyuna-Ibarra (2020) documentan cómo, a pesar de las reformas multiculturales, el pueblo mapuche sigue excluido de las decisiones curriculares. Esto refuerza lo que Castro-Gómez (2007) y Quijano (2019) han llamado la colonialidad del saber.

La transformación curricular exige reconocer las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2018) como marco legítimo para construir justicia cognitiva. Sin embargo, como advierten Grosfoguel (2013) y Tubino (2005), estas propuestas enfrentan fuertes resistencias estructurales en sistemas educativos que aún reproducen jerarquías coloniales. Fernández Herrería (2007) argumenta que esta exclusión constituye una forma de violencia estructural que impide una educación verdaderamente inclusiva.

Finalmente, Bezerra et al. (2022) y Muñoz y Gómez (2021) subrayan la urgencia de conectar el aprendizaje con la cotidianidad de los estudiantes. En el caso de las ciencias biológicas, esta conexión permite resignificar el conocimiento, aumentar la motivación y fortalecer el vínculo entre escuela y territorio. En síntesis, la discusión en torno a la emancipación del currículo se encuentra en una encrucijada entre la necesidad de transformación y las barreras estructurales que la dificultan. La tarea pendiente es construir modelos curriculares que no sólo transmitan conocimientos, sino que contribuyan a una sociedad crítica, equitativa y profundamente humana.

Vacíos y desafíos para la investigación futura

La persistencia de currículos estandarizados, diseñados desde perspectivas urbanas y occidentocéntricas, continúa invisibilizando las realidades socioculturales de los territorios rurales. Esta situación genera vacíos críticos que obstaculizan la implementación de propuestas curriculares emancipadoras. Uno de los principales desafíos es lo que autores como Correa Álvarez (2021) han identificado como un epistemicidio curricular,

expresado en la exclusión sistemática de saberes ancestrales, lenguas indígenas y conocimientos locales vinculados a la tierra, lo que perpetúa una colonialidad del saber que anula las epistemologías del sur.

A esta exclusión se suma la escasez de estudios longitudinales rigurosos que evalúen el impacto de los currículos emancipadores en las trayectorias educativas y las oportunidades de vida de los estudiantes rurales. Si bien existen investigaciones con enfoques cualitativos y críticos que resaltan la necesidad de contextos educativos transformadores, la falta de evidencia empírica robusta limita la formulación de políticas públicas sostenidas y con base científica (Montoya-Soto & Muñoz-Gaviria, 2021). Esto plantea interrogantes fundamentales sobre la sostenibilidad y escalabilidad de estas propuestas en escenarios educativos rurales diversos.

Por otro lado, aunque el discurso académico y normativo promueve enfoques pedagógicos participativos y contextualizados, existe una brecha importante entre la teoría y la práctica. Esta contradicción se refleja en la limitada formación docente en pedagogía crítica y en las reducidas condiciones de autonomía curricular en muchas escuelas rurales. Montoya-Soto y Muñoz-Gaviria (2021) sostienen que gran parte del profesorado ha sido formado bajo modelos tradicionales, lo que dificulta la implementación de propuestas transformadoras. En efecto, sin procesos sistemáticos de cualificación docente con enfoque crítico, es improbable que estas iniciativas trasciendan el plano declarativo.

A nivel estructural, se identifican contradicciones significativas entre la retórica de innovación curricular y las políticas públicas que continúan priorizando evaluaciones estandarizadas y contenidos homogéneos, tal como lo han documentado estudios como los de Arias-Gaviria (2021) y Puruncajas (2021). A pesar de un consenso académico cada vez más amplio sobre la necesidad de

currículos contextualizados, los marcos normativos vigentes en América Latina todavía dificultan su implementación genuina, reproduciendo lógicas burocráticas y modelos tecnocráticos.

En contraposición, experiencias puntuales como las escuelas quilombolas en Brasil o los diseños curriculares participativos implementados en Bolivia demuestran el potencial transformador de una educación anclada en la cultura local. Fernández y Navarro (2021) destacan cómo la incorporación de saberes comunitarios en los procesos educativos puede fortalecer el sentido de pertenencia y la pertinencia pedagógica. No obstante, la sostenibilidad de estas experiencias se ve afectada por la falta de financiamiento especializado y la resistencia institucional al cambio (Rodríguez & Muñoz, 2023). La UNESCO (2022), en su informe de seguimiento educativo, ha advertido que menos del 5% del presupuesto regional se destina a innovación educativa en zonas rurales, lo que limita el alcance de estas propuestas.

Otro de los retos emergentes tiene que ver con la brecha tecnológica, que afecta de manera desproporcionada a las zonas rurales más apartadas, dificultando la integración de tecnologías educativas con enfoques críticos y contextualizados (Velásquez & Peña, 2023). A esto se suma una deuda investigativa importante: la escasa atención a la educación rural en la primera infancia. CARE International (2022) señala que las intervenciones tempranas en contextos rurales son fundamentales para reducir desigualdades estructurales, pero los datos sobre esta franja etaria siguen siendo insuficientes.

Frente a este panorama, se hace urgente redefinir las condiciones para una implementación efectiva de currículos emancipadores. En primer lugar, es necesario superar el epistemicidio curricular mediante la inclusión sustantiva de los saberes locales en el diseño y desarrollo curricular. En segundo lugar, se debe invertir en la formación especializada de docentes rurales con un enfoque crítico y contextualizado, como lo plantea Walsh

(2019), de modo que puedan romper con los modelos de transmisión unidireccional y generar procesos pedagógicos dialógicos. Finalmente, se requiere reorientar las políticas públicas educativas para garantizar no sólo recursos financieros adecuados, sino también flexibilidades normativas que permitan la adaptación curricular a las realidades locales.

La pregunta central, entonces, ya no puede ser si es necesario implementar currículos emancipadores, sino cómo hacer viables y sostenibles estos procesos en sistemas educativos que, pese a sus discursos innovadores, siguen reproduciendo prácticas coloniales y estructuras homogeneizantes. Sin condiciones estructurales que lo respalden, todo intento de emancipación curricular en contextos rurales corre el riesgo de quedar limitado a experiencias marginales, sin capacidad real de transformación sistémica.

Conclusiones

A la luz de los hallazgos analizados, se confirma que la implementación de un currículo emancipador en contextos rurales latinoamericanos constituye una urgencia pedagógica, ética y política. Las revisiones realizadas revelan que los enfoques tradicionales —urbanocéntricos, homogéneos y evaluativos— continúan invisibilizando las realidades territoriales, los saberes comunitarios y las formas propias de producción de conocimiento en la ruralidad. Esta situación responde no a fallas aisladas, sino a una estructura persistente de colonialidad curricular que aún organiza los sistemas educativos.

El análisis permitió identificar cinco tensiones centrales: la desconexión de la formación docente con enfoques críticos, la rigidez de los diseños curriculares, el escaso financiamiento destinado a innovaciones en la ruralidad, el predominio de sistemas de evaluación estandarizados y la limitada autonomía de las escuelas para adaptar el currículo a sus contextos. Frente a ello, la literatura especializada propone alternativas emancipadoras con base en la co-construcción del conocimiento, la

participación comunitaria y el reconocimiento de la diversidad epistémica. No obstante, tales propuestas se encuentran constantemente tensionadas por barreras estructurales, normativas y políticas que impiden su consolidación.

Los estudios revisados muestran que, cuando hay condiciones institucionales adecuadas — formación docente pertinente, normativas flexibles, participación comunitaria, apoyo financiero y acompañamiento técnico—, las experiencias educativas rurales pueden convertirse en espacios de reconfiguración del vínculo escuela-territorio, fortaleciendo la identidad cultural, la apropiación del saber y la permanencia escolar. No obstante, estas condiciones son todavía la excepción y no la norma en la región.

La revisión también advierte que la emancipación curricular no puede concebirse como un modelo único ni como una solución técnica, sino como una praxis situada, heterogénea y adaptativa que se transforma desde y con las comunidades. En este sentido, más que una receta, el currículo emancipador exige una disposición permanente al diálogo intercultural, a la revisión crítica de las epistemologías escolares y a la resignificación del rol de los docentes como mediadores culturales y agentes políticos.

Finalmente, la transformación curricular en la ruralidad debe darse de forma simultánea en tres niveles: en el plano micro, empoderando a los docentes como intelectuales críticos capaces de interpretar y recrear el currículo en diálogo con su territorio; en el plano meso, institucionalizando mecanismos de participación comunitaria en las decisiones pedagógicas; y en el plano macro, generando marcos normativos y financieros que respalden con coherencia estas prácticas. La tarea no es únicamente educativa, sino profundamente política: implica decidir si la escuela rural continuará reproduciendo lógicas de dominación o si podrá

consolidarse como un espacio de justicia epistémica, dignidad territorial y emancipación colectiva.

Este estudio aporta una sistematización empírica reciente que permite comprender la implementación de prácticas educativas emancipadoras en contextos rurales más allá del plano teórico, evidenciando su carácter situado, tensionado y profundamente vinculado a las dinámicas territoriales.

Se sugiere avanzar en estudios longitudinales que permitan analizar el impacto de estas prácticas en las trayectorias educativas y en las condiciones de vida de las comunidades rurales.

Referencias

- Andrade, C., & Rivas, J. (2021). Descentralización educativa en Argentina: Avances y desafíos para la educación rural. *Revista de Políticas Educativas Comparadas*, 14(2), 78–95.
- Apple, M. W. (2023). Doing things the ‘right’ way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *En Mapping the field* (pp. 106–126). Routledge.
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171–185. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Auli, I. (2021). *Escolaridad y trabajo en jóvenes rurales: Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*.
- Avendaño Nieto, S., Forero Vargas, L. A., & Trujillo Rocha, L. C. (2021). *Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas* [Documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13588/Curr%C3%ADculo%20y%20educaci%C3%B3n%20rural%20como%20campo%20de%20tensiones%20%C3%A9ticas>.

pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ball, S. J. (2012). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en educación y política educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 31–46. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/270555417>
- Ball, S. J. (2021). *The education debate* (3a ed.). Policy Press.
- Belálcazar Valencia, J. G., & Melo, J. L. (2024). Las “Tertulias Campesinas por la paz” y la construcción de paz desde la ruralidad: Un análisis de caso para reflexionar el lugar de las pedagogías sociales y la psicología de las ruralidades. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(1), 1–23. <https://doi.org/10.48162/rev.36.117>
- Bermejo Malumbres, E., Peña Ascacibar, G., & Clemente, C. (2023). El enfoque STEAM como proyecto educativo en un entorno rural: Análisis comparativo en República Dominicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 145–161. <https://doi.org/10.35362/rie9115520>
- Bezerra, L., Silva, R., & Oliveira, T. (2022). Curricularizing university extension in teacher training: Challenges and possibilities. *Journal of Higher Education Policy*, 26(1), 75–90.
- Blanchar Añez, F. J. (2023). Escuela y currículo: Propuesta educativa crítica y emancipadora para la formación rural en turismo cultural autosustentable. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.223>
- Bonatti, M., Guimaraes Reynaldo, R., Martín-López, B., Bolívar, S., Cordero-Fernández, M., Chavez Miguel, G., Martin, A., Hammerle, J., Schroter, B., Erismann, C., da Silva Rosa, T., Hellin, J., Schlindwein, I., Acevedo Osorio, A., Medina, L., Baldivieso, C., Eufemia, L., Jacobi, J., Lobo Guerrero, A. M., & Sieber, S. (2025). Uncovering decolonial pedagogies for learning agroecological transitions: Comparative analysis of South America cases. *Global Environmental Change*, 94, 103042. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2025.103042>
- Cabaluz, F., & Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964–1969): Alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 291–312. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9509>
- Cárdenas, C., & Maldonado, J. (2022). Currículo emancipador y desarrollo territorial: Una propuesta para la educación rural en América Latina. *Revista de Educación y Sociedad*, 18(4), 112–138.
- CARE International. (2022). *Village savings and loan associations*. CARE. Recuperado de https://www.care.org/wp-content/uploads/2022/09/2022_VSLA_Report_EN.pdf
- Castrejón Amaya, C. J. (2021). Educación rural en América Latina: Entre lo comunitario y popular. *Revista ProPulsión. Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 65–77.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *Tabula Rasa*, (6), 123–148. Recuperado de <https://doi.org/10.25058/20112742.52>
- da Cruz, D. U. (2024). O mundo rural e a prática educativa: Para continuar a refletir uma educação emancipadora. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, 21, 1–15. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/espccch.v21i0.8673403>
- Damacena, F. A. F., & Lopes, R. (2021). Formación de profesores, currículo e infancia en comunidades

- tradicionales en la Amazonia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(16), 51–68. Recuperado de <https://doi.org/10.30972/riie.13165757>
- de Klerk, E. D., & Palmer, J. M. (2022). Emancipatory strategies to advance learning in rural schools amid the COVID-19 pandemic and beyond. *Alternation*, 29(1), 1–22. Recuperado de <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2022/v29n1a1>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Díaz Villa, M. (2019, mayo 4). *Conocimiento y currículo*. *Educação e Filosofia*, 32(64), 1–18. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49751>
- Dodd, W., Wyngaarden, S., Humphries, S., Lobo Tosta, E., Zelaya Portillo, V., & Orellana, P. (2024). How long-term emancipatory programming facilitates participatory evaluation: Building a methodology of participation through research with youth in Honduras. *Action Research*, 22(3), 243–261. <https://doi.org/10.1177/14767503231160960>
- Estanga Abreu, E. E. (2023). Prácticas pedagógicas emancipadoras como estrategia de transformación de la praxis educativa. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 10(1).
- Feito, R., Cabrera, L., & Beltrán, J. (2022). La sociología de la educación en España: Cronología de una época: 1990–2021. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 15(1), 70–94. Recuperado de <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>
- Feliciano-Semidei, R., & Palencia, K. A. (2025). Contexto rural del Caribe colombiano descrito por docentes de matemáticas de secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 95, e19016. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num95-19016>
- Fernández Herrería, A. (2007). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista de Educación*, 342, 25–47.
- Fernández, A., & Navarro, J. (2021). Escuelas campesinas en Bolivia: Una alternativa pedagógica para la emancipación educativa. *Revista Internacional de Educación Rural*, 7(2), 67–89.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (17a ed.). Siglo XXI Editores.
- Furtado, M., & Carmo, J. (2021). Traditional curricula as devices of domination: A critique of Eurocentric knowledge systems. *Journal of Critical Pedagogy*, 19(2), 112–128.
- Gadotti, M., Torres, C. A., Gutiérrez, F., Romao, J. E., & Esteves García, W. (2021). Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI. Octaedro.
- García, A. (2020). Epistemologies of the South in education: A strategy to combat Western hegemony. *Journal of Decolonial Studies*, 14(4), 201–218.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 87–100. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy.

Continuum.

- Gómez, R. (2022). *Resistencias institucionales en la educación rural latinoamericana*. Editorial Académica Andina.
- Gonda, N., & Bori, P. J. (2023). Rural politics in undemocratic times: Exploring the emancipatory potential of small rural initiatives in authoritarian Hungary. *Journal of Rural Studies*, 99, 88–98. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2022.10.012>
- González, P., & López, R. (2022). Impacto de los programas de educación comunitaria en la equidad de género en zonas rurales. *Revista de Estudios Educativos Comparados*, 15(3), 132–156.
- Grosfoguel, R. (2013). La estructura del conocimiento en las universidades occidentales: Epistemología, racismo y “patriarcado epistémico”. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 113–148). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.
- Gualapuro-Gualapuro, S. D., Belli, S., & Chicaiza-Lema, M. B. (2022). Adaptation of the periodic table to Kichwa: An Ecuadorian native language. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 211–218. Recuperado de <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00647>
- Hernández, S., & Mora, F. (2023). Evaluación del impacto a largo plazo de los currículos emancipadores en comunidades rurales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 12(3), 97–123.
- Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Informe sobre la educación en zonas rurales*. México. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0402.html
- Jácome Castilla, E. H., Jácome Castilla, N. J., & Jácome Castilla, E. L. (2022). La educación comunicativa para la alfabetización ecológica y la construcción participativa de una cultura ambiental en niños. *Mundo Fesc*, 12(S3), 222–241.
- Johnson, A. (2020). Reimagining physical education: A dialogic approach to challenging gender stereotypes. *Journal of Educational Reform*, 45(3), 210–225.
- Lódi, J., & Sanceverino, S. (2021). Freirean pedagogy in youth and adult education: Towards an emancipatory curriculum. *Journal of Critical Education*, 22(3), 156–170.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En O. corpo educado. *Pedagogias da sexualidade* (pp. 95–112). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- López Ibañez, F. L., Sánchez Orjuela, F. A., & Argüello Parra, J. A. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: Una experiencia de educación comunitaria. *Praxis Educativa*, 26(3), 1–32. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304>
- López Jiménez, N. E., Castro Javela, C. P., & Arguello Martínez, M. M. (2022). Relación entre el ambiente universitario y la permanencia y abandono estudiantiles. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 18(2), 45–61.
- López, M. J., & Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y

- la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, 12(33), 98–117.
- Martínez, M., & Castro, J. (2023). Educación ambiental crítica y currículo emancipador: Una convergencia necesaria en tiempos de crisis ecológica. *Revista Internacional de Educación para el Desarrollo Sostenible*, 8(4), 201–225.
- Martínez, P., Sánchez, L., & Torres, R. (2022). Beyond coding: Computer science as a tool for curricular justice. *Journal of Technology and Education*, 24(3), 301–315.
- Mazzuki, B. D., & Chiwamba, S. V. (2024). Transforming rural teaching: Teacher educators and pre-service teachers' perspectives on transformative curriculum and pedagogy. *Australian and International Journal of Rural Education*, 1–16.
- Miano, M. A. (2025). Familias, comunidad y escuela en el contexto de la coestión educativa rural. *Praxis Educativa*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290214>
- Miano, M. A., Moleón Torres, N. A., & Foio, M. del S. (2024). Pedagogía de la alternancia y comunidad: Un estudio en los Centros Educativos para la Producción Total. *Revista IRICE*, 47, 83–108. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1930>
- Mignolo, W. D. (2007). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial (S. Jawerbaum & J. Barba, Trads.). Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. (2015). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1997). Decreto 0180. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103104.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Decreto 1290. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Decreto 1421. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Informe de seguimiento al Plan Nacional de Educación Rural*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Montoya-Soto, D., & Muñoz-Gaviria, D. A. (2022). Entre la nueva ruralidad y la nueva educación: Hacia un contexto reflexivo desde un enfoque pedagógico crítico. *Memorias Forenses*, (5), 67–74.
- Moreno Rojas, C., Pérez, J., & González, A. (2021). The absence of an emancipatory perspective in Ecuadorian sexual education curricula. *Journal of Gender and Education*, 33(5), 567–582. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1900021>
- Mujica Johnson, D., & Orellana Arduiz, N. (2019). Marginalization of physical education in standardized curricula: A call for professional recognition. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 28(2), 134–150.
- Muñoz, G., & Gómez, A. (2021). Contextualizing biology education: Linking science to students' everyday lives. *Journal of Science Education*, 37(6), 789–805.
- Nubia, W. D., & Blignaut, S. (2024). Rethinking curriculum implementation in time of COVID-19 and beyond: Lessons learnt from rural science teachers. *Curriculum Perspectives*, 44, 15–24.

- <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00211-0>
Ortega Mejía, D. A., & Meza Negrete, D. C. (2020). *Representaciones e imágenes sobre la escuela rural en Colombia: Caso de una escuela de la ciudad de Montería*. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 10, 35–47.
- Ossa, M. E. Á., Gutiérrez, E. M., & Rodríguez, P. A. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Boletín Redipe*, 10(11), 78–98. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1503>
- Oviedo Oviedo, A. (2022). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 25–40. Recuperado de <https://revista.uasb.edu.ec/index.php/andina/article/view/341>
- Páez Triviño, Y. C. (2021). La escuela un lugar de lugares: Testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177–200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379>
- Paredes, M. L. (2021). *Saberes ancestrales y currículo: Hacia una pedagogía de la identidad cultural*. Bogotá: Ediciones Pedagógicas.
- Peralta, R., & Guzmán, L. (2022). Currículo y políticas públicas en Paraguay: Análisis de la centralización educativa y su impacto en zonas rurales. *Revista Paraguaya de Educación y Sociedad*, 10(1), 56–82.
- Perea Palacios, A. P., & Mora Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), e15107. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pérez Ríos, E., & Cárdenas Vera, E. Y. (2022). Entre la escuela y los cafetales: La importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17), 125–150. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.413>
- Pinto, N., Julier, G., & Tapia, A. (2023). Pictograms for resistance: Historicity and militant design research in Amazonian Ecuador. *Journal of Visual Culture*, 22(2), 176–201. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/14704129231157670>
- Posada Escobar, L., & Carrero Romero, M. (2020). Community dynamics and curricular disconnection: A case study of the Triángulo del Tolima Irrigation District. *Journal of Rural Education*, 17(1), 45–60.
- Puruncajas, V. (2023). Estado de la educación rural en Iberoamérica: Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 13–26.
- Quijano, A. (2019). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29720>
- Quintero, J. S., Fino, M. A., Carreño, M. P., González Bernal, M. R., Tovar, D. F., & Fonseca, L. (2024). La Guardia del Monte: Praxis, educación rural y construcción de paz en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 339–361. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.019>
- Quishpe Salcán, R. (2021). The PID model: Integrating soft skills into the curriculum for holistic learning. *Educational Innovation Quarterly*, 12(4), 89–103.
- Ramírez Otálvaro, O. P., & Marín Bolívar, Y. E. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 13(33), e13210.

- <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>
- Rivera Sepúlveda, Á. A., & Quitián Álvarez, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e12690. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690>
- Rivera Vargas, P., Miño Puigcercós, R., & Passeron, E. (2022). *Educar con sentido transformador en la universidad*. Barcelona: Octaedro-IDP/ICE, Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, J., & Muñoz, M. (2023). Tensiones y contradicciones en la implementación de modelos educativos emancipadores en comunidades rurales de México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 9(3), 110–134.
- Rodríguez, M. E. (2024). *Pensar lo humano desde transepistemes en la decolonialidad planetaria-complejidad*. Trans/Form/Ação, 47(2), e02400235. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2024.v47esp2.pens>
- Rodríguez, M. E., & Fortunato, I. (2024). Liberación freiriana hoy: La emergencia de una política educativa como humanidad en la tierra-patria. *Educar em Revista*, 40. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.91741>
- Rubyutsa, J. M., Achtenhagen, L., Stendahl, E., & Musekura, C. (2024). *Advancing rural entrepreneurship in Rwanda through informal training: Insights from Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 7(3), 347–376. <https://doi.org/10.1177/25151274231204342>
- Sandoval-Obando, E., & Riquelme-Brevis, H. (2023). ¿Es posible una pedagogía generativa?: Experiencias y saberes de docentes situados en la ruralidad chilena. *Revista de Psicología*, 32(2), 1–16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2023.71410>
- Santamaría, D. R. L. (2023). De la injusticia epistémica al epistemicidio: Un análisis comparado de los dos conceptos. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (48), 314–345. Recuperado de <https://doi.org/10.7203/CEFD.48.25184>
- Sousa Santos, B. de. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96g6s>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Thompson, C., & Crockett, F. (2022). Race, repair, and youth participatory action research in one rural school. *The Rural Educator*, 43(1), 1–12. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v43i1.1203>
- Torres, D., & Espinosa, C. (2022). Movimientos indígenas y educación autodeterminada en Ecuador. *Revista de Educación Intercultural*, 11(1), 45–70.
- Torres, L. (2022). Políticas públicas y transformación curricular en América Latina. *Revista de Políticas Educativas*, 18(2), 89–112.
- Tubino, F. (2005). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 29–50). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UNESCO. (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125>
- Vargas Arteaga, J., Barboza Díaz, A., & Montiel

- Tavera, D. M. (2024). Transformación pedagógica desde el currículo: Un enfoque contextual y participativo en una institución educativa rural. *Revista Assensus*, 9(17). <https://doi.org/10.21897/assensus.3507>
- Vásquez, N. D. S. P., & Jiménez, N. E. L. (2021). Propuesta curricular alternativa en educación ambiental: Base para resignificar la formación docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), 609–615. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ted.num50-13719>
- Velásquez, L., & Peña, M. (2023). Brechas de género en la educación rural: Un análisis desde Guatemala. *Estudios Latinoamericanos de Género*, 9(1), 85–102.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 21(1), 45–67.
- Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- World Bank Group. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>