

## Rural-centered pedagogical knowledge: construction through networks and resistance

---

Jhohana Eugenia Reyes Mina

Zona rural del Departamento del Cauca, Ministerio de Educación Nacional, Colombia  
jhohana.reyes@correounivalle.edu.co

### Contextos de Educación

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 10 junio 2025

Aprobación: 19 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/hf2etv43>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935440006/>

**Resumen:** El presente ensayo analiza la construcción del saber pedagógico rural-céntrico como una forma legítima de producción epistémica desarrollada por maestros y maestras rurales en América Latina. A partir de una crítica al modelo educativo urbanocéntrico que ha dominado históricamente la política y la formación docente, se examina cómo este enfoque ha generado exclusión epistémica y la marginalización de los conocimientos producidos en los territorios rurales. En contraste, se pone en evidencia que los docentes rurales elaboran saberes situados, vinculados a la experiencia en aulas multigrado, al diálogo con las comunidades y la reinterpretación crítica del currículo. Asimismo, se destaca el papel de las redes pedagógicas rurales como escenarios de resistencia, colaboración y producción colectiva de conocimiento. Desde una perspectiva ética y política, se argumenta que el reconocimiento de estos saberes es fundamental para avanzar hacia la justicia epistémica y la pluralidad educativa. Finalmente, se plantea que integrar el saber pedagógico rural-céntrico en la formación docente y en las políticas educativas constituye un requisito indispensable para construir modelos educativos más democráticos, territoriales y culturalmente pertinentes. El ensayo concluye señalando líneas de investigación relacionadas con la identidad profesional docente, la sistematización de experiencias y la construcción de pedagogías territoriales.

**Palabras clave:** educación rural, saber pedagógico, justicia epistémica, redes docentes, territorialidad.

**Abstract:** This essay examines the construction of rural-centric pedagogical knowledge as a legitimate form of epistemic production developed by rural teachers across Latin America. Through a critical analysis of the urban-centric educational model that has historically shaped policy and teacher training, the essay explores how this paradigm has produced epistemic exclusion and marginalized knowledge generated within rural territories. In contrast, the study shows that rural teachers create situated pedagogical knowledge rooted in multigrade classroom practice, dialogue with

communities, and the critical reinterpretation of the national curricula. The text also highlights the role of rural teacher networks as spaces for resistance, collaboration, and collective knowledge production. From an ethical and political perspective, the essay argues that recognizing these forms of knowledge is essential to advancing epistemic justice and educational plurality. Finally, it is proposed that integrating rural-centric pedagogical knowledge into teacher training and educational policies is fundamental for building more democratic, territorially relevant, and culturally responsive educational models. The essay concludes by outlining lines of research related to teacher professional identity, the systematization of experiences, and the development of territorial pedagogies.

**Keywords:** rural education, pedagogical knowledge, epistemic justice, teacher networks, territoriality.

## Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos han sido modelados desde una racionalidad urbana que se presenta como universal y neutra, pero que opera como aparato de homogenización cultural y epistémica (Corvalán, 2019). Este enfoque deriva en currículos, políticas y programas de formación docente diseñados desde ciudades capitales y aplicados indiscriminadamente en territorios rurales, reproduciendo desigualdades históricas (Rivas, 2015; Kalman, 2020).

Santos (2009) plantea que esta dinámica constituye un *epistemicidio*, entendida como la supresión de formas de conocimiento no alineadas con los cánones occidentales o modernizantes. En el caso de la educación rural, esta violencia epistémica se traduce en la deslegitimación de prácticas comunitarias, saberes territoriales y pedagogías vinculadas a la vida rural (López, 2010).

En otras palabras, la educación rural latinoamericana ha sido históricamente diseñada e interpretada desde marcos urbanocéntricos que homogenizan la experiencia educativa y relegan las realidades territoriales, culturales y sociohistóricas del campo (Corvalán, 2019; Tadeu da Silva, 2021). Este sesgo estructural ha producido formas persistentes de exclusión epistémica que invisibilizan a los maestros rurales como productores legítimos de conocimiento pedagógico (Santos, 2009; Díaz & Farías, 2022).

Frente a esta marginalización, los docentes que trabajan en aulas multigrado han desarrollado saberes situados profundamente entrelazados con sus territorios, sus comunidades y la historia social del campo latinoamericano (Bolívar, 2002; Ospina, 2019). Estos saberes pedagógicos emergentes no solo constituyen prácticas locales, sino marcos epistémicos que ofrecen alternativas críticas a la hegemonía educativa urbana. Asimismo, las redes de educadores rurales han surgido como espacios de resistencia y colaboración donde circulan, se resignifican y se fortalecen estos conocimientos (Torres Carrillo, 2012; Red Estrado, 2020). En estos espacios, los maestros se reconocen como intelectuales orgánicos y sujetos políticos capaces de disputar las narrativas oficiales sobre la educación rural (Giroux, 2001).

En base a ello, la tesis que se plantea en la presente reflexión teórica es que: *el saber pedagógico rural-céntrico constituye un conocimiento epistémico legítimo y transformador, producido colectivamente por maestros rurales en contextos de precariedad, diversidad territorial y resistencia y su reconocimiento es fundamental para construir una educación latinoamericana justa, situada y epistemológicamente plural.*

Se busca dar respuesta a la pregunta ¿Cómo construyen los maestros rurales saberes pedagógicos situados que cuestionan la hegemonía urbanocéntrica de los modelos educativos latinoamericanos?

A continuación, se desarrolla la tesis a partir de argumentos sustentados en fuentes académicas, poniendo en evidencia que los docentes rurales elaboran saberes situados, vinculados a la experiencia en aulas multigrado, al diálogo con las comunidades y la reinterpretación crítica del currículo; destacando el papel de las redes pedagógicas rurales como escenarios de resistencia, colaboración y producción colectiva de conocimiento y argumentando, desde una perspectiva ética y política, que el reconocimiento de estos saberes es fundamental para avanzar hacia la justicia epistémica y la pluralidad educativa.

## La emergencia del saber pedagógico rural-céntrico como respuesta situada

Diversos estudios han evidenciado que los maestros rurales desarrollan saberes pedagógicos que emergen de su experiencia cotidiana en aulas multigrado, en el diálogo con las comunidades y en la reinterpretación crítica del currículo oficial (García, 2017; Molina & López, 2021). Estos saberes se construyen en condiciones adversas, muchas veces marcadas por precariedad institucional, aislamiento geográfico y violencia estructural, pero también por fuertes vínculos comunitarios y prácticas territoriales de cuidado.

Lejos de ser saberes menores, constituyen lo que Clandinin y Connelly (2000) denominan *conocimiento profesional narrativo*, anclado en la vida práctica y en la experiencia vivida. Rockwell (2009) añade que este conocimiento encarna una racionalidad pedagógica que no cabe en los marcos estandarizados de la formación docente urbana, pues se produce en contextos heterogéneos donde la escuela es parte integral de la vida comunitaria.

### **Redes docentes rurales: espacios de resistencia, formación y producción epistémica**

Las redes pedagógicas rurales —formales e informales— se constituyen como escenarios clave para el intercambio horizontal de saberes y la construcción colectiva de alternativas pedagógicas (Guevara & Moreno, 2018). En estas redes, los maestros no solo comparten estrategias didácticas o experiencias del aula, sino que construyen reflexiones críticas sobre su rol, su territorio y su agencia política.

Porto-Gómez y Díaz (2018) sostienen que las redes permiten sistematizar experiencias, fortalecer identidades profesionales y crear comunidades de sentido. En sintonía, Santos Guerra (2006) afirma que estas prácticas colectivas configuran una *pedagogía situada* que articula la escuela con la historia local, la memoria comunitaria y los proyectos de vida territoriales.

Al asumirse como productores de conocimiento, los maestros rurales se posicionan como *intelectuales públicos* (Giroux, 1990), actores capaces de disputar las narrativas dominantes y generar pensamiento pedagógico crítico desde los márgenes. Torres Carrillo (2001), desde la educación popular, refuerza que estos educadores son agentes de transformación social y cultural que actúan desde la cotidianidad, la resistencia y la esperanza.

### **Dimensión ética y política del saber rural-céntrico: hacia una justicia epistémica**

La pedagogía rural-céntrica implica una postura ética y política frente a la desigualdad. Freire (1997) señaló que la educación debe situarse del lado de los excluidos, para que estos se reconozcan como sujetos históricos. Los maestros rurales encarnan esta pedagogía crítica al sostener la escuela como un proyecto comunitario, aún en contextos de despojo y violencia.

Fricker (2007) argumenta que la *justicia epistémica* supone reconocer a los sujetos históricamente marginados como agentes válidos de conocimiento. En educación, esto implica transformar las estructuras que definen qué saberes importan, quiénes los producen y desde dónde se legitiman.

Por ello, integrar el saber pedagógico rural-céntrico a la formación docente no es un gesto compensatorio, sino una necesidad estructural para la construcción de un sistema educativo plural y democrático (Murillo & Duk, 2018).

### **Hacia una ecología de saberes rurales: rupturas, diálogos y horizontes**

Walsh (2009, 2013) propone avanzar hacia un *pensamiento otro*, fundamentado en la pluralidad epistémica y en la superación de los monoculturalismos educativos. Este horizonte dialoga con la propuesta de Santos (2010) sobre la *ecología de saberes*, donde los conocimientos subalternos no se integran como meras excepciones, sino como pilares constitutivos de un nuevo proyecto educativo.

En este marco, el saber pedagógico rural-céntrico se posiciona como un aporte fundamental para imaginar una educación contextualizada, intercultural y territorializada. Al incorporar estos saberes, se abren posibilidades para rediseñar políticas públicas, reformular las lógicas de formación docente y construir currículos que reconozcan la dignidad epistémica del mundo rural.

## Conclusiones

Las reflexiones compartidas muestran que el saber pedagógico rural-céntrico constituye una forma legítima y necesaria de producción epistémica que nace de la experiencia situada de los maestros rurales, de su relación profunda con el territorio y de su práctica pedagógica en escenarios históricamente marginados. La hegemonía urbanocéntrica no solo ha invisibilizado estos saberes, sino que ha contribuido activamente a su deslegitimación, configurando un tipo de epistemicidio educativo (Santos, 2009).

Las redes docentes rurales aparecen como espacios vitales para la construcción, circulación y fortalecimiento de este saber, al permitir el diálogo horizontal, la sistematización crítica y la consolidación de subjetividades políticas y profesionales. Estas redes encarnan prácticas de resistencia que reafirman la pedagogía como un acto colectivo, comunitario y transformador.

Reconocer el valor epistémico del saber pedagógico rural-céntrico implica avanzar hacia modelos educativos que promuevan la justicia epistémica (Fricker, 2007), la pluralidad cultural (Walsh, 2013), territorialización del currículo y la formación docente (Murillo & Duk, 2018). Ello supone no solo incluir estos saberes en los discursos oficiales, sino transformar las estructuras que históricamente han relegado a los maestros rurales a posiciones periféricas.

Así, nuevas líneas de investigación o reflexión que se derivan de este ensayo incluyen:

- Estudios comparados sobre redes pedagógicas rurales en América Latina y sus formas de producción de saber.
- Análisis narrativos sobre la construcción identitaria y política de los maestros rurales como intelectuales públicos.
- Propuestas curriculares que integren saberes territoriales, memoria comunitaria y epistemologías subalternas.
- Investigaciones sobre prácticas pedagógicas en contextos de violencia rural y su relación con la resistencia educativa.
- Modelos de formación docente inicial y continua que reconozcan la ruralidad como un territorio epistémico y no como una categoría administrativa.

En conclusión, reconocer, sistematizar y legitimar el saber pedagógico rural-céntrico constituye una apuesta ética, política y pedagógica ineludible para avanzar hacia una educación verdaderamente democrática, contextualizada y plural en América Latina.

## Referencias

- Bolívar, A. (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla. <https://books.google.com/books?id=R9sQAQAAIAAJ>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. <https://books.google.com/books?id=Eo8RAAAAMAAJ>
- Corvalán, J. (2019). Educación rural y desigualdad territorial en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 45–67. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3572>
- Díaz, A., & Farías, M. (2022). Epistemologías del sur y educación rural. *Revista Educación y Fronteras*, 14(2), 55–70. <https://revistas.uv.cl/index.php/REF/article/view/3488>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. <https://books.google.com/books?id=i2ILAAAAYAAJ>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- García, C. (2017). Prácticas pedagógicas en escuelas multigrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(18), 89–112. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.9.2.2670>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. <https://books.google.com/books?id=fpQFAQAAIAAJ>
- Giroux, H. (2001). *Cultura, poder y transformación educativa*. Miño y Dávila. <https://books.google.com/books?id=HkYmAQAIAAJ>
- Guevara, A., & Moreno, J. (2018). Redes pedagógicas rurales y desarrollo profesional. *Educación y Pedagogía*, 30(78), 215–232. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/336502>
- Kalman, J. (2020). *Educación en contextos rurales: Desafíos y oportunidades*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ec/publicaciones/educacion-contextos-rurales>
- López, A. (2010). Epistemicidio y educación rural. *Educación y Sociedad*, 31(3), 1125–1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300010>
- Molina, P., & López, R. (2021). Saberes docentes y ruralidad. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 123–147. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11567>
- Murillo, F., & Duk, C. (2018). Formación docente y justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, 10(2), 34–57. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/rlpe/article/view/2232>
- Ospina, J. (2019). Saberes pedagógicos en el aula multigrado. *Educación y Desarrollo Social*, 13(2), 44–61. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IJDS/article/view/1923>
- Porto-Gómez, I., & Díaz, C. (2018). Redes docentes y pedagogía situada. *Praxis Educativa*, 22(3), 1–16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3650>
- Red Estrado. (2020). *Informe anual de redes educativas en América Latina*. CLACSO. <https://www.clacso.org/red-estrado>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. UNSAM Edita. <https://books.google.com/books?id=5KTeDwAAQBAJ>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós. [https://books.google.com/books?id=7d\\_nSAAACAAJ](https://books.google.com/books?id=7d_nSAAACAAJ)
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI. <https://books.google.com/books?id=AxnYzQEACAAJ>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. [https://books.google.com/books?id=Z3Y\\_AQAAIAAJ](https://books.google.com/books?id=Z3Y_AQAAIAAJ)
- Santos Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende*. Graó. <https://books.google.com/books?id=VA8uAQAAIAAJ>
- Tadeu da Silva, T. (2021). Estudios curriculares y construcción de hegemonías. *Currículo y Sociedad*, 29(1), 15–29. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/curriculo/article/view/90535>
- Torres Carrillo, A. (2001). *Educación popular: Trayectoria y desafíos*. Dimensión Educativa. <https://books.google.com/books?id=OAFYAAAAMAAJ>
- Torres Carrillo, A. (2012). Redes pedagógicas y resistencia. *Educación y Ciudad*, 22, 33–47. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/140>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación. *Revista Educación*, 33(2), 25–45. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2168>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Abya Yala. <https://books.google.com/books?id=1vLtnQEACAAJ>

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935440006/6935440006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Jhohana Eugenia Reyes Mina

**Saber pedagógico rural-céntrico: construcción desde la red y la resistencia**

**Rural-centered pedagogical knowledge: construction through networks and resistance**

*Contextos de Educación*

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

[contextos@hum.unrc.edu.ar](mailto:contextos@hum.unrc.edu.ar)

**ISSN-E:** 2314-3932

**DOI:** <https://doi.org/10.63207/hf2etv43>