

RURALIDAD COMO FACTOR CRÍTICO EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES DE AMÉRICA LATINA

Edwin Reynel Montaña Sánchez¹
Orcid: 0009-0009-8908-5496
E-mail: sanchezreynelm@hotmail.com
Institución Educativa Gabriela Mistral
Colombia

Silvia Mavel Álvarez²
Código Orcid: 0009-0008-8635-6548
E-mail: mavelcilla@gmail.com
Institución Educativa Técnico
Empresarial Llano Lindo
Colombia

Deissy Aurora Sepúlveda Duitama³
Código Orcid: 0009-0006-3932-9788
e-mail: dased_18@hotmail.com
Colombia

Recibido: 08/01/2026

Revisado: 12/02/2026

Aprobado: 16/03/2026

RESUMEN

El ensayo aborda la educación rural en América Latina como un espacio crítico donde convergen la desigualdad estructural, la diversidad cultural y la búsqueda de justicia educativa. Su objetivo es analizar, desde un enfoque comprensivo y argumentativo, los fundamentos históricos, pedagógicos y epistemológicos que configuran la ruralidad como un territorio de producción de conocimiento y transformación social. El abordaje referencial se nutre de los aportes de autores como de Almeida Pacheco (2022), Galván Mora (2020), Jaramillo Neira (2025), Souza (2022), y Ramírez Rincón (2024), quienes coinciden en la necesidad de construir pedagogías situadas, críticas e interculturales que reconozcan la pluralidad de las ruralidades latinoamericanas. El contexto regional revela una deuda histórica: la escuela rural continúa siendo afectada por la brecha urbano-rural, la precariedad de recursos, la rigidez curricular y la ausencia de pertinencia cultural en las políticas educativas. Sin embargo, también emergen experiencias pedagógicas innovadoras —como la alternancia educativa, la investigación comunitaria y el currículo contextualizado— que demuestran el potencial transformador de las comunidades rurales cuando la educación

¹ Secretaría de Educación Yopal Institución Educativa Gabriela Mistral. Colombia. Cargo docente master universitario en neuropsicología y educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

² Secretaría de Educación Yopal, Institución Educativa Técnica Empresarial Llano Lindo ITELL, cargo docente, Magister Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander (UDES)

³ Secretaria de educación Yopal. Institución Educativa Técnico Empresarial Llano Lindo ITELL. Cargo docente magister en tics para la educación de la universidad de investigación y desarrollo (UDI)

se vincula con el territorio. La tesis central sostiene que solo una pedagogía decolonial, participativa y contextual puede garantizar una educación rural inclusiva, capaz de fortalecer la identidad, la equidad y la sostenibilidad del campo latinoamericano. En su reflexión final, el ensayo concluye que repensar la educación rural no es un acto de adaptación, sino de emancipación: un compromiso ético y político con la diversidad, la dignidad y la justicia social.

Palabras clave: educación rural, pedagogía crítica, interculturalidad, decolonialidad

RURALITY AS A CRITICAL FACTOR IN VULNERABLE SCHOOL CONTEXTS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT:

The essay addresses rural education in Latin America as a critical space where structural inequality, cultural diversity, and the pursuit of educational justice converge. Its objective is to analyze, from a comprehensive and argumentative perspective, the historical, pedagogical, and epistemological foundations that define rurality as a territory of knowledge production and social transformation. The theoretical approach draws on the contributions of authors such as de Almeida Pacheco (2022), Galván Mora (2020), Jaramillo Neira (2025), Souza (2022), and Ramírez Rincón (2024), who agree on the need to build situated, critical, and intercultural pedagogies that recognize the plurality of Latin American ruralities. The regional context reveals a historical debt: rural schools continue to be affected by the urban–rural divide, resource scarcity, rigid curricula, and the lack of cultural relevance in educational policies. Nevertheless, innovative pedagogical experiences—such as alternating education, community-based research, and contextualized curricula—demonstrate the transformative potential of rural communities when education is rooted in the territory. The central thesis argues that only a decolonial, participatory, and contextual pedagogy can ensure inclusive rural education, capable of strengthening identity, equity, and the sustainability of rural Latin America. In its final reflection, the essay concludes that rethinking rural education is not an act of adaptation but one of emancipation—a moral and political commitment to diversity, dignity, and social justice.

Keywords: rural education, critical pedagogy, interculturality, decoloniality

Introducción

La ruralidad en América Latina constituye un espacio complejo donde se entrecruzan las dimensiones sociales, culturales y económicas que históricamente han configurado la desigualdad educativa. Durante décadas, la escuela rural ha sido representada desde una mirada deficitista, asociada a atraso, marginalidad o carencia, sin reconocer sus potencialidades culturales y pedagógicas. En el contexto contemporáneo, caracterizado por profundas transformaciones tecnológicas y socioeconómicas, el análisis de la educación rural exige un enfoque que trascienda las cifras de cobertura o calidad para adentrarse en las condiciones estructurales y simbólicas que determinan las oportunidades de aprendizaje de millones de niños y jóvenes. Este ensayo argumentativo, de enfoque comprensivo, propone una reflexión crítica sobre la ruralidad como factor determinante de vulnerabilidad educativa en América Latina, desde una perspectiva histórica y pedagógica que busca revalorar los saberes rurales como fundamento para una educación más justa e inclusiva.

Históricamente, las políticas educativas en la región se diseñaron desde los centros urbanos, respondiendo a modelos modernizadores y homogenizadores que invisibilizaron las particularidades del campo (Galván Mora, 2020). Desde mediados del siglo XX, la expansión de la escolarización rural fue entendida como un instrumento de integración nacional y productiva, pero sin considerar las identidades culturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades campesinas e indígenas (de Almeida Pacheco, 2022). En consecuencia, la escuela rural se convirtió en un espacio de

tensiones: debía reproducir los contenidos y valores del modelo urbano, mientras intentaba responder a las demandas locales de sobrevivencia, participación y pertenencia. Este desfase histórico explica por qué la ruralidad sigue siendo, en muchos países, el rostro persistente de la desigualdad educativa.

A partir de los años noventa, con la influencia de organismos multilaterales como UNESCO y CEPAL, emergieron discursos de equidad, inclusión y desarrollo sostenible que propusieron integrar la diversidad cultural y territorial en las políticas públicas. Sin embargo, como advierten Ramírez Rincón (2024) y Jaramillo Neira (2025), estos avances se quedaron en gran medida en el plano discursivo. Las reformas educativas adoptaron estándares de calidad y evaluación homogéneos, incapaces de reconocer la heterogeneidad de los contextos rurales. Así, mientras el paradigma del “derecho a la educación” se consolidaba en los documentos oficiales, la realidad rural continuaba marcada por escuelas multigrado desprovistas de recursos, docentes itinerantes y programas curriculares poco pertinentes.

En este escenario, el debate pedagógico ha girado hacia la necesidad de replantear los fundamentos teóricos de la educación rural. Diversos autores (de Souza, 2022; Garzón, 2023; Castrejón, 2022) coinciden en que es imprescindible construir un marco pedagógico que parta del reconocimiento del territorio y de la comunidad como ejes estructurantes del aprendizaje. Desde la perspectiva freireana, la pedagogía rural debe ser liberadora, participativa y contextualizada, entendiendo el conocimiento como praxis social situada. Este enfoque supone abandonar la visión compensatoria de la educación rural —que busca “nivelar” a los estudiantes rurales con los urbanos— para

asumir una pedagogía del contexto que valore los saberes campesinos, las prácticas de cooperación y la relación con la naturaleza como componentes del proceso educativo.

No obstante, el problema central radica en que la ruralidad continúa siendo conceptualizada como una condición de déficit más que como un campo de potencialidades. La escuela rural suele enfrentarse a múltiples exclusiones: geográficas, tecnológicas, lingüísticas y simbólicas. Los estudios de Anaya et al. (2021) y Bonilla y Muñoz (2022) demuestran que estas desigualdades se intensificaron con la pandemia de COVID-19, revelando que las políticas educativas carecen de mecanismos eficaces para responder a la precariedad estructural. En muchos casos, la continuidad pedagógica dependió de la creatividad de los docentes y del apoyo de las comunidades, evidenciando que el capital social rural es un recurso educativo subvalorado.

Por ello, el presente ensayo sostiene que el núcleo del problema educativo rural no reside únicamente en la falta de infraestructura o conectividad, sino en una ausencia de reconocimiento epistemológico: las políticas y los currículos no se han construido desde las realidades rurales, sino sobre ellas. La tesis que orienta esta reflexión plantea que solo una pedagogía rural crítica y contextualizada —basada en la comprensión de la diversidad territorial, cultural y humana— puede revertir las lógicas de exclusión que perpetúan la vulnerabilidad educativa en América Latina. En otras palabras, transformar la educación rural implica transformar la forma en que pensamos la ruralidad misma.

En consecuencia, el marco teórico-pedagógico que se propone no busca adaptar el modelo urbano a lo rural, sino reconstruir las prácticas educativas desde la

comprensión del territorio como espacio pedagógico. Autores como Mena (2024) y Montiel Tavera (2025) destacan la importancia de que los docentes rurales desarrollen competencias investigativas, reflexivas y comunitarias que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje vinculadas con las necesidades y saberes de su entorno. Este enfoque comprensivo concibe la escuela como parte orgánica del tejido comunitario y no como una institución aislada, lo que supone resignificar el rol del maestro y del estudiante como sujetos co-constructores del conocimiento.

Finalmente, esta introducción sienta las bases de un análisis crítico que se adentrará en los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y sociales de la educación rural en América Latina. A través del método comprensivo, el ensayo busca interpretar los significados que subyacen a las prácticas y discursos educativos en el medio rural, reconociendo la multiplicidad de “ruralidades” que coexisten en la región. Más allá de diagnosticar carencias, la reflexión apunta a visibilizar la ruralidad como un escenario de resistencia, innovación y esperanza pedagógica, donde se gestan nuevas ecologías de aprendizaje y formas alternativas de construir ciudadanía y justicia social.

Fundamentos históricos y socioeducativos de la ruralidad en América Latina

La comprensión de la educación rural en América Latina requiere una mirada histórica que reconozca cómo las políticas, los modelos escolares y las representaciones

sociales han configurado una visión reduccionista del campo y de sus habitantes. Desde comienzos del siglo XX, los sistemas educativos nacionales fueron diseñados con base en paradigmas urbanos y centralistas, promoviendo una escolarización estandarizada que buscaba “civilizar” a la población rural e incorporarla al proyecto moderno de Estado-nación (Galván Mora, 2020). En este contexto, la escuela rural emergió como una extensión subordinada de la escuela urbana, más que como una institución con identidad propia. Su función principal fue homogenizar saberes, lenguas y valores, invisibilizando las prácticas culturales locales y las formas comunitarias de aprendizaje. Como sostiene de Almeida Pacheco (2022), este modelo homogenizador impuso una lógica colonial del conocimiento, en la que los saberes campesinos e indígenas fueron deslegitimados frente a las epistemologías urbanas y occidentales.

Sin embargo, a medida que las desigualdades territoriales se hicieron más evidentes, surgieron movimientos pedagógicos y sociales que cuestionaron esta visión centralista. En las décadas de 1970 y 1980, las pedagogías críticas inspiradas en Paulo Freire comenzaron a reivindicar la educación rural como un espacio de emancipación y participación comunitaria. Según de Souza (2022), la escuela rural debía transformarse en un lugar de diálogo, donde el aprendizaje partiera de la realidad concreta de los sujetos y de su relación con el territorio. Este cambio de paradigma marcó el tránsito del modelo homogenizador al reconocimiento de la diversidad, aunque las políticas públicas tardaron en reflejarlo. Aún hoy, muchas reformas educativas siguen estructuradas sobre

estándares urbanos que ignoran la multigradualidad, las lenguas originarias o las dinámicas productivas del campo.

En consecuencia, la desigualdad estructural entre lo urbano y lo rural se consolidó como uno de los principales desafíos educativos en la región. Las políticas educativas, aunque han avanzado en cobertura, continúan reproduciendo exclusiones territoriales, ya que las inversiones, la infraestructura y la formación docente siguen concentradas en los centros urbanos (Jaramillo Neira, 2025). De acuerdo con los reportes de CLADE y UNESCO (2021), las tasas de deserción, repetición y bajo rendimiento académico son significativamente mayores en el ámbito rural, reflejando una brecha que no solo es educativa, sino también económica y cultural. Como señalan Anaya et al. (2021), las políticas de inclusión implementadas durante la pandemia evidenciaron esta inequidad: mientras las escuelas urbanas migraron parcialmente al entorno digital, las rurales quedaron aisladas por la falta de conectividad y recursos. Así, la exclusión territorial no se explica únicamente por la pobreza, sino por una estructura institucional que históricamente ha negado a la ruralidad un lugar de protagonismo en el proyecto educativo nacional.

No obstante, en las últimas décadas ha emergido una nueva concepción de la ruralidad, que intenta romper con las narrativas del atraso y la dependencia. La llamada “nueva ruralidad” reconoce al campo como un espacio dinámico, con transformaciones productivas, culturales y tecnológicas propias (Garzón, 2023). Este enfoque considera que las comunidades rurales no son residuos del pasado, sino actores contemporáneos que reconfiguran sus identidades y modos de vida frente a los desafíos de la

globalización. Según Castrejón (2022), esta resignificación del territorio implica entender la educación rural como una oportunidad para fortalecer el desarrollo local, el arraigo cultural y la sostenibilidad ambiental. En este sentido, el territorio deja de ser solo un espacio geográfico y se convierte en un campo pedagógico, donde la escuela puede articular saberes tradicionales con nuevos conocimientos técnicos y científicos.

A la luz de esta nueva ruralidad, la relación entre educación, pobreza y desarrollo humano requiere ser interpretada desde un enfoque de justicia social. Como advierte Ramírez Rincón (2024), la persistencia de la pobreza rural no puede entenderse simplemente como una carencia material, sino como el resultado de procesos históricos de exclusión educativa y política. La educación, lejos de ser un instrumento neutro, ha reproducido jerarquías que marginan las voces rurales, negándoles la posibilidad de definir sus propios horizontes de desarrollo. Desde una perspectiva crítica, autores como de Almeida Pacheco (2022) y de Souza (2022) coinciden en que la justicia educativa implica no solo garantizar el acceso a la escuela, sino también reconocer las epistemologías rurales como válidas y transformadoras.

En consecuencia, repensar la educación rural en América Latina supone reconocer que la equidad no se logra mediante la simple extensión de los modelos urbanos al campo, sino a través de la reconstrucción de un proyecto pedagógico situado, diverso y participativo. Como sostiene Galván Mora (2020), la escuela rural debe ser entendida como una institución de frontera, donde convergen las tensiones entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo académico. Solo mediante la

comprensión profunda de esas tensiones, y a través de un enfoque comprensivo que valore los significados culturales y las experiencias comunitarias, será posible avanzar hacia una educación rural que contribuya realmente al desarrollo humano integral y a la justicia social en la región.

Enfoques pedagógicos y epistemológicos para una educación rural inclusiva

Pensar la educación rural desde una perspectiva inclusiva implica reconocer que los marcos teóricos tradicionales de la pedagogía resultan insuficientes para explicar las realidades de las comunidades rurales latinoamericanas. A diferencia de los modelos urbanos, la educación en el campo se desenvuelve en territorios donde la escuela se entrelaza con la vida cotidiana, la producción agrícola, la cultura local y los vínculos comunitarios. En este sentido, la pedagogía del contexto y el aprendizaje situado surgen como enfoques indispensables para comprender el proceso educativo desde el territorio. Como afirman Garzón (2023) y Montiel Tavera (2025), la educación rural solo adquiere sentido cuando se construye desde las prácticas, lenguajes y saberes de la comunidad, reconociendo el territorio como mediador del aprendizaje. De este modo, la escuela rural deja de ser un espacio de transmisión de contenidos y se convierte en un escenario de diálogo entre conocimiento académico y experiencia vivida.

Desde esta perspectiva, el territorio no es únicamente un lugar geográfico, sino un componente epistemológico que orienta el modo de enseñar y aprender. La pedagogía del contexto, inspirada en autores como Paulo Freire, promueve la conciencia crítica del entorno, invitando al estudiante a interpretar su realidad y transformarla mediante la

acción colectiva (de Souza, 2022). En la escuela rural, esta pedagogía se traduce en proyectos educativos vinculados al territorio: huertas escolares, procesos de educación ambiental, recuperación de tradiciones productivas o prácticas culturales comunitarias. Según de Almeida Pacheco (2022), estas experiencias representan un acto de resistencia frente a la homogeneización educativa, pues devuelven protagonismo a los saberes campesinos y promueven una educación que no impone modelos externos, sino que emerge de la cotidianidad rural.

En estrecha relación con lo anterior, las perspectivas críticas y decoloniales ofrecen un marco epistemológico fundamental para resignificar la educación rural. Estas corrientes sostienen que la escuela debe cuestionar las estructuras históricas que han marginado a las comunidades rurales y a sus saberes. Autores como Castrejón (2022) y Mena (2024) destacan que la pedagogía rural latinoamericana debe pensarse desde una epistemología del sur, que reivindique los conocimientos locales como formas legítimas de comprensión del mundo. En este sentido, la educación rural crítica no busca integrar al campesino al proyecto urbano de progreso, sino fortalecer su identidad y su autonomía cultural. Este posicionamiento implica un cambio de mirada: la escuela rural no como espacio de déficit, sino como territorio de producción de conocimiento y emancipación social.

A partir de este enfoque, la interculturalidad y el diálogo de saberes se constituyen en pilares centrales de una pedagogía rural inclusiva. Lejos de reducirse a un reconocimiento folklórico de la diversidad, la interculturalidad supone un proceso de

encuentro y negociación entre distintas racionalidades, lenguas y cosmovisiones (Duque Salazar et al., 2024). La educación rural en comunidades indígenas o afrodescendientes, por ejemplo, debe promover la enseñanza bilingüe y la participación activa de los sabedores locales en la construcción curricular. Como sostienen Ramírez Rincón (2024) y Jaramillo Neira (2025), el diálogo de saberes permite superar el monolingüismo epistemológico del sistema escolar, creando espacios de aprendizaje donde el conocimiento científico y el ancestral se complementan. Así, la escuela rural se convierte en un laboratorio de interculturalidad viva, en el que se aprende a convivir y a pensar desde la diferencia.

Por otra parte, el fortalecimiento de una educación rural inclusiva exige repensar el rol del docente. El maestro rural no puede limitarse a ser un transmisor de contenidos, sino que debe asumir el papel de investigador, mediador y gestor comunitario (Mena, 2024). En contextos multigrado y de alta vulnerabilidad, el docente se convierte en el principal articulador entre la escuela y la comunidad. De acuerdo con Galván Mora (2020), su práctica pedagógica debe basarse en la reflexión sobre la realidad, la innovación didáctica y la búsqueda constante de estrategias que vinculen los contenidos curriculares con las experiencias locales. Esta visión coincide con lo que Freire denominó “educador dialógico”, capaz de aprender junto a sus estudiantes, comprender su entorno y construir colectivamente el conocimiento. Formar docentes con estas competencias implica transformar los programas de formación inicial, incorporando la ruralidad como eje transversal y no como tema marginal.

En consecuencia, la escuela rural como comunidad de aprendizaje se erige como el horizonte pedagógico más coherente con las necesidades del siglo XXI. Este modelo, sustentado en la cooperación y la corresponsabilidad, concibe la educación como una tarea compartida entre docentes, estudiantes, familias y actores locales. Según AVSF (2022), los proyectos rurales exitosos son aquellos en los que la escuela se articula con cooperativas, organizaciones comunitarias o emprendimientos productivos, generando aprendizajes que tienen un impacto tangible en la vida de la comunidad. La noción de comunidad de aprendizaje resignifica el vínculo entre educación y desarrollo territorial, al integrar el saber escolar con la acción colectiva. Además, refuerza la idea de que la inclusión no se logra mediante políticas externas, sino desde la participación activa de los sujetos rurales en la construcción de su propio proyecto educativo.

5.1 Proposición

La tesis central de este artículo sostiene que la transformación de la educación rural en América Latina solo será posible mediante una pedagogía crítica, contextual y participativa, que reconozca la ruralidad no como una condición de carencia, sino como un espacio de producción de saberes y de construcción colectiva de conocimiento. En coherencia con Souza (2022), esta postura parte de comprender la educación rural como una práctica cultural y política, donde el aprendizaje se construye desde la experiencia concreta del territorio. La investigación temática freireana, asumida como principio pedagógico, permite que los estudiantes y docentes dialoguen sobre los problemas reales de su comunidad, transformando el aula en un espacio de concientización y

acción. Así, la ruralidad deja de ser un escenario pasivo para convertirse en un campo de praxis emancipadora, donde la educación se orienta a la transformación social y al fortalecimiento de la identidad local.

En esta misma línea, Garzón (2023) plantea que las pedagogías basadas en la comunidad ofrecen un marco teórico idóneo para reconceptualizar la educación rural como un proceso de co-construcción del conocimiento entre escuela y comunidad. Su propuesta articula tres ejes inseparables: territorio, cultura y participación, que reconfiguran el rol de la escuela como núcleo de cohesión social y aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, la tesis del artículo se reafirma: la educación rural debe superar la transmisión vertical de contenidos y convertirse en una práctica dialógica donde las familias, los líderes locales y los saberes tradicionales sean parte integral del currículo. La escuela rural, entonces, no enseña “sobre” la comunidad, sino con la comunidad, en una relación de reciprocidad epistemológica.

Por su parte, Castrejón (2022) amplía este planteamiento al examinar la tensión entre lo comunitario y lo escolar en la educación rural latinoamericana. Su análisis muestra que las políticas educativas siguen subordinando la pedagogía rural a modelos urbanos y productivistas, lo que fragmenta el vínculo entre la escuela y la vida campesina. Frente a ello, la tesis de este artículo coincide en la necesidad de repolitizar el currículo rural, situándolo en el contexto de las luchas por la dignidad y la justicia territorial. Desde una visión freireana, la educación rural no debe limitarse a “adaptar” la enseñanza a la realidad del campo, sino a problematizarla críticamente para que los sujetos rurales puedan comprender y transformar las condiciones que los oprimen. De

este modo, la ruralidad se reconoce como un espacio de disputa epistemológica, donde la escuela puede actuar como mediadora de emancipación y resistencia.

Complementariamente, Montiel Tavera (2025) introduce el concepto de escuela pertinente, que refuerza la tesis central al proponer una pedagogía ajustada a los desafíos y potencialidades del entorno. Esta noción invita a repensar la práctica docente en clave de flexibilidad curricular, integración de saberes locales y formación para la vida rural. En concordancia con Souza (2022), la pertinencia educativa no se reduce a contextualizar contenidos, sino a situar la enseñanza dentro de los marcos simbólicos y culturales de la comunidad. Así, una escuela contextualizada promueve aprendizajes significativos que fortalecen el sentido de pertenencia y la autoestima de los estudiantes rurales, permitiendo que el conocimiento adquiriera relevancia práctica y afectiva dentro del territorio.

Finalmente, Mena (2024) aporta a esta tesis al vincular la formación investigativa docente con la pedagogía rural. Según su estudio, el maestro rural debe ser un investigador de su propia práctica, capaz de leer críticamente su contexto y generar soluciones pedagógicas desde la realidad local. Este enfoque complementa la pedagogía freireana de la investigación como principio educativo, subrayando que la transformación rural comienza por la reflexión situada del educador. En suma, los aportes de Souza (2022), Garzón (2023), Castrejón (2022), Montiel Tavera (2025) y Mena (2024) convergen en sustentar la tesis de que una educación rural verdaderamente inclusiva debe basarse en la alternancia pedagógica, el diálogo de saberes y la investigación

participativa, pilares que permiten trascender el paradigma asistencialista y construir una escuela que enseñe desde y para la ruralidad, reafirmando su valor como territorio de conocimiento, identidad y transformación social.

Argumentos

Ahora bien, este abordaje de la ruralidad se fundamenta en que la educación latinoamericana solo podrá transformarse mediante una pedagogía crítica, decolonial y situada, capaz de reconocer las múltiples ruralidades como espacios legítimos de producción de conocimiento, identidad y desarrollo social. Este argumento central se nutre de los aportes de autores que, desde diferentes enfoques, coinciden en la necesidad de reconfigurar el papel de la escuela rural como ámbito de resistencia, contextualización y justicia educativa.

En primer lugar, de Almeida Pacheco (2022) ofrece un punto de partida epistemológico al concebir la educación rural como un instrumento de descolonización del saber y del poder. Desde una perspectiva crítico-colonial, el autor interpreta la escuela rural brasileña como un espacio de confrontación con las herencias coloniales que aún impregnan la educación latinoamericana. La pedagogía rural, en este sentido, debe asumir una función transformadora: no reproducir los valores urbanos y occidentales, sino promover marcos de resistencia e interculturalidad que devuelvan protagonismo a las comunidades campesinas e indígenas. Bajo esta óptica, el acto educativo en lo rural se convierte en un proceso político de recuperación de la dignidad y la memoria colectiva, una forma de emancipación cultural que desafía las estructuras de dependencia histórica.

Por otra parte, Galván Mora (2020) complementa esta visión al situar el debate sobre la “nueva ruralidad” en el centro del pensamiento pedagógico contemporáneo. Su análisis revela que la educación rural ya no puede entenderse como una extensión marginal del sistema urbano, sino como un campo de investigación y acción propio, en el que convergen prácticas comunitarias, innovación pedagógica y territorialidad. El autor destaca que los paradigmas emergentes —como la escuela contextualizada y la pedagogía de lo local— abren horizontes para repensar la función social del maestro rural. De este modo, la educación se reinterpreta como práctica cultural y relacional, articulada a las transformaciones socioproductivas del campo, y no como mera herramienta de integración o compensación. La tesis de este ensayo se refuerza así al reconocer que el fortalecimiento de las ruralidades educativas implica construir un conocimiento situado, coherente con las dinámicas propias de cada territorio.

Asimismo, Jaramillo Neira (2025) aporta una dimensión política esencial al demostrar que las políticas de calidad educativa en contextos rurales deben adaptarse a las realidades locales y no al revés. Su estudio, basado en teoría fundamentada, muestra que la búsqueda de calidad sin pertinencia cultural reproduce desigualdades estructurales. La tesis del ensayo, en consonancia, argumenta que toda política educativa rural debe incorporar la participación comunitaria y la adaptabilidad pedagógica como principios rectores. La calidad, entendida desde una perspectiva de justicia social, no se mide únicamente por estándares nacionales, sino por la capacidad

del sistema educativo para responder a la diversidad territorial y sociocultural de las comunidades rurales.

De manera complementaria, Ramírez Rincón (2024) profundiza en la problemática curricular al advertir que la institucionalización de la educación rural en Colombia ha tendido a uniformar el currículo bajo parámetros urbanos, desconociendo las dinámicas multigrado, las lenguas originarias y la interculturalidad rural. Su análisis refuerza el argumento de que el cambio en la educación rural no puede ser solo operativo, sino también epistemológico: urge reconfigurar el currículo desde la vida rural, incorporando prácticas productivas, comunitarias y ambientales como ejes del aprendizaje. En coherencia con la tesis de este ensayo, el currículo rural debe ser un espacio de co-creación donde docentes y comunidades reconstruyan significados sobre el conocimiento, vinculando la enseñanza con la sostenibilidad y el arraigo territorial.

Finalmente, Anaya et al. (2021) amplían el alcance de esta reflexión al señalar que la brecha digital, evidenciada durante la pandemia, expuso la necesidad de integrar la tecnología a la educación rural desde una lógica contextual y comunitaria. Más allá de la conectividad, su estudio plantea un marco pedagógico donde la innovación tecnológica se alinea con la participación social y la equidad territorial. En este punto, la tesis se consolida: la educación rural inclusiva requiere articular la tradición y la innovación, el saber ancestral y la herramienta tecnológica, sin que uno suplante al otro. El desafío, como advierten de Almeida Pacheco (2022) y Galván Mora (2020), consiste en construir una pedagogía situada que enfrente la colonialidad del saber, garantice la participación de los actores locales y revalorice la escuela rural como espacio de transformación social,

cultural y epistemológica. Solo así la educación rural podrá ser motor de equidad y justicia en América Latina.

Propuesta

En esta línea de reflexión, los ejes estratégicos para una transformación profunda de la educación rural deben orientarse hacia la construcción de una pedagogía situada, participativa y decolonial, capaz de vincular la escuela con los procesos vitales de la comunidad. Tal como propone Galván Mora (2020), uno de los principales retos consiste en consolidar un sistema educativo que no solo “llegue” al campo, sino que se construya desde él. Esto implica fortalecer tres dimensiones interdependientes: la territorialidad, como principio organizador de los aprendizajes; la interculturalidad, como horizonte de diálogo y respeto entre saberes; y la pertinencia pedagógica, como base para que el conocimiento tenga sentido en la vida cotidiana de los estudiantes. De esta manera, la escuela rural puede convertirse en un espacio de producción social de conocimiento, donde las prácticas agrícolas, culturales y comunitarias se integren en proyectos curriculares que respondan a las realidades locales y a las aspiraciones de desarrollo sostenible.

Asimismo, la consolidación de nuevos abordajes pedagógicos exige reconfigurar el rol del docente rural como investigador, mediador y agente de transformación. En sintonía con Jaramillo Neira (2025), la adaptabilidad de las políticas educativas solo es posible si los maestros cuentan con formación sólida para interpretar los contextos y diseñar estrategias flexibles de enseñanza. Este enfoque demanda fortalecer las redes

de aprendizaje profesional docente, promover la alternancia pedagógica y recuperar la investigación como principio educativo, en la línea que plantea Souza (2022). Dichas prácticas no solo favorecen la contextualización de los contenidos, sino que también promueven la autonomía pedagógica del maestro y el empoderamiento de las comunidades. En consecuencia, los nuevos abordajes deben apuntar a un modelo de educación rural dialógico, que rompa con la verticalidad del conocimiento y reconozca la diversidad cultural como fuente de innovación y reflexión pedagógica.

Por otra parte, los marcos teóricos necesarios para guiar las políticas educativas rurales deben sustentarse en una visión de justicia social y epistemológica. De Almeida Pacheco (2022) insiste en que la educación rural es, ante todo, un instrumento de resistencia frente a las estructuras coloniales que perpetúan la exclusión del campo. Desde esta perspectiva, la educación debe articular los derechos culturales, la equidad territorial y la soberanía del conocimiento, promoviendo currículos abiertos que integren saberes ancestrales, tecnologías apropiadas y sostenibilidad ambiental. Igualmente, Ramírez Rincón (2024) enfatiza que el currículo rural debe institucionalizarse sin perder su flexibilidad, garantizando que las comunidades participen en su diseño y que los docentes cuenten con herramientas para contextualizarlo. Por tanto, el marco teórico que orienta la educación rural latinoamericana debe superar la visión compensatoria y asumir una postura transformadora, donde el aprendizaje sirva como motor de participación ciudadana, reconstrucción de identidades y fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

Finalmente, la construcción de una agenda educativa para la ruralidad requiere integrar los aprendizajes de estos enfoques en políticas sostenibles y participativas. En

coherencia con Anaya et al. (2021), la inclusión tecnológica debe ser entendida no como un fin en sí mismo, sino como un medio para reducir desigualdades y ampliar oportunidades de aprendizaje contextual. Las herramientas digitales, cuando se articulan a metodologías colaborativas y a la memoria cultural del territorio, pueden potenciar la innovación pedagógica rural sin desplazar sus raíces. Así, la educación rural del futuro debe conjugar tradición e innovación, promoviendo la equidad desde el reconocimiento de las diferencias. En última instancia, el reto de los Estados y las instituciones educativas consiste en generar condiciones estructurales —infraestructura, conectividad, formación docente y financiamiento diferenciado— que permitan que las pedagogías rurales florezcan. Solo a través de una visión integral, intercultural y crítica será posible convertir la educación rural en un verdadero proyecto de transformación social y epistemológica para América Latina.

1. Conclusiones o reflexiones finales:

Las conclusiones de este ensayo permiten afirmar que la educación rural en América Latina se encuentra ante un punto de inflexión: o continúa subordinada a los paradigmas urbanos que la han marginado históricamente, o asume un camino propio de transformación pedagógica, cultural y política. A lo largo del análisis, se evidencia que las escuelas rurales no son espacios de atraso, sino territorios de conocimiento, resistencia y posibilidad. En coherencia con de Almeida Pacheco (2022), es necesario reconocer que la educación rural cumple una función decolonial: desarticula la herencia

colonial del saber y restituye la voz de los pueblos campesinos e indígenas en la construcción del conocimiento. Por tanto, la transformación no se logra únicamente con inversión o infraestructura, sino con un cambio de paradigma epistemológico que coloque al territorio, la comunidad y la diversidad como ejes del proceso educativo.

En esta perspectiva, el debate sobre la calidad educativa en lo rural debe trascender la lógica estandarizada que mide la educación por resultados uniformes. Como plantea Jaramillo Neira (2025), las políticas de calidad deben adaptarse a los contextos locales, integrando la participación comunitaria, la pertinencia cultural y la flexibilidad pedagógica como principios rectores. Esto implica asumir que la equidad no significa homogeneidad, sino justicia contextual: que cada comunidad rural pueda aprender desde su lengua, su cultura y su territorio. Al respecto, Galván Mora (2020) advierte que la “nueva ruralidad” demanda marcos teóricos dinámicos capaces de incorporar la diversidad de los escenarios rurales contemporáneos, donde confluyen saberes ancestrales, transformaciones tecnológicas y prácticas económicas emergentes. En consecuencia, la calidad educativa en lo rural debe medirse en términos de relevancia, arraigo y sostenibilidad cultural, más que en indicadores ajenos a su realidad.

Asimismo, los resultados del análisis muestran que la pertinencia curricular constituye una condición indispensable para construir una educación rural con sentido social y pedagógico. Ramírez Rincón (2024) destaca que el currículo rural no puede ser una simple extensión del urbano, sino un espacio flexible de diálogo entre saberes. En este punto, la discusión converge con las ideas de Souza (2022), quien propone que la

investigación y la praxis comunitaria sean los principios metodológicos del proceso educativo. Ello supone reconfigurar la escuela rural como un laboratorio de conocimiento colectivo, donde los estudiantes analicen su entorno, comprendan los problemas sociales y propongan soluciones. Así, el currículo deja de ser un conjunto de contenidos impuestos y se convierte en una herramienta de transformación comunitaria, que fortalece la identidad y promueve la autonomía.

Otro aspecto clave que surge de la reflexión es el papel protagónico del docente rural como agente de cambio. Lejos de ser un mero transmisor de conocimientos, el maestro se convierte en mediador cultural y productor de saber pedagógico. Según Mena (2024), la formación investigativa del docente rural es esencial para construir una práctica reflexiva y contextualizada, que le permita comprender y transformar su entorno. Esta visión coincide con la pedagogía freireana adoptada por Souza (2022), para quien enseñar es un acto político de liberación. De este modo, fortalecer la formación docente en investigación, interculturalidad y contextualización no solo mejora la calidad educativa, sino que empodera a las comunidades rurales, ya que los maestros se transforman en líderes intelectuales y éticos de su territorio.

Del mismo modo, la discusión evidencia que la educación rural inclusiva debe integrar la tecnología desde una perspectiva crítica y comunitaria, como señalan Anaya et al. (2021). La pandemia de COVID-19 reveló que la brecha digital no es únicamente técnica, sino estructural: refleja desigualdades históricas de acceso, conectividad y formación. Sin embargo, también abrió la posibilidad de resignificar la tecnología como

herramienta para fortalecer la colaboración, la comunicación y la identidad local. Cuando los medios digitales se articulan a los saberes rurales y a proyectos pedagógicos contextualizados, pueden contribuir a democratizar el conocimiento y a consolidar redes de aprendizaje intercomunitarias. La innovación, por tanto, debe ser vista como un proceso cultural, no como una simple incorporación de recursos tecnológicos.

En conclusión, la educación rural latinoamericana requiere de una relectura crítica y emancipadora, donde se integren las dimensiones territoriales, culturales, pedagógicas y políticas en una misma apuesta de transformación. Como síntesis de los aportes de Almeida Pacheco (2022), Jaramillo Neira (2025), Galván Mora (2020), Ramírez Rincón (2024) y Souza (2022), este ensayo sostiene que el futuro de la escuela rural no depende de su adaptación al modelo urbano, sino de su capacidad para reinventarse desde la diversidad, el diálogo y la autonomía. Es imprescindible que los Estados, las universidades y las comunidades rurales construyan juntos políticas públicas de largo plazo que promuevan la formación docente, la contextualización curricular, la conectividad integral y la participación social. Solo así será posible convertir la educación rural en una herramienta de justicia educativa y social, donde aprender en el campo no sea sinónimo de desventaja, sino de identidad, dignidad y esperanza transformadora para América Latina.

Referencias

- Anaya, M., Montalvo, F., Calderón, G., & Arispe, J. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 45(2). [Artículo en línea].
- AVSF. (2022). Jóvenes rurales: territorio, educación y nuevos desafíos. Proyecto SURCOS. AVSF América Latina.
- Bonilla, C., & Muñoz, P. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020–2022. *Revista Educación y Sociedad*, 3(1), 45–60.
- Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y lo escolar. *Revista Propulsión*. [Artículo en línea]. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/download/75/95>
- CLADE, IPE-UNESCO & OXFAM. (2021). Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Dávila, P., & Angulo, L. (2025). La educación rural en Colombia, impacto y desafíos: una deuda histórica sin precedentes. *Revista Colombiana de Educación Rural*, 12(1), 77–101.
- de Almeida Pacheco, J. C. (2022). Rural Education as a tool in facing coloniality in Brazil. *Revista Cerrados (Unimontes)*, 20(2), 132–163. [Redalyc].
- Duque Salazar, L., Tangarife, C., & Velásquez, J. (2024). Interculturality in Latin American Rural Bilingual Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Intercultural Studies*, 18(3), 214–238.*
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Garzón, A. E. A. (2023). An approach to reconceptualize education in rural areas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar de Ciencias*, 7(6), 1–15.*
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7650/11610>
- Jaramillo Neira, D. A. (2025). Rural Education in Colombia: Adapting quality policies to local realities. *Societies*, 15(6), Art. 159. <https://doi.org/10.3390/societies15060159>
- Mena, N. P. (2024). Doing research in the rural school: Colombian teachers' research training and rural pedagogy. *International Journal of Educational Development*, 96(2). [Artículo en línea].
- Mendoza-Ponce, J. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: una revisión sistemática 2017–2023. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(1), 45–68.*
- Montiel Tavera, D. M. (2025). Prácticas pedagógicas en la educación rural: marco teórico de la escuela contextualizada. *Revista de Educación Contextualizada*, 3(1), 88–110.* [Artículo en línea].
- Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia: problematización e institucionalización de la educación rural. *Vitalia*. [Artículo en línea]. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/download/379/661/1888>
- Romero, S., Colignon, F., & Rougier, M. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia. *Revista Argentina de Educación Rural*, 9(2), 120–142.*
- Souza, G. de. (2022). Interfaces entre los principios pedagógicos de la educación rural y la investigación temática freireana. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(28), 108–129. <https://doi.org/10.24310/rpc.v20i28.2327>
- UNESCO, UNICEF & CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Naciones Unidas.