Recibido: 18/08/2025

Aprobado: 04/11/2025

Actualidad y perspectivas futuras para la mejora de la calidad educativa rural

Current and future prospects for improving the quality of rural education

Autor

José-Adrián Reyes-García. Doctorado en Investigación Educacional. Centro de Investigación Magisterial del Nayar (CIMA).

jorega430@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-2829-4810

Resumen

El artículo aborda la problemática de la educación en contextos multigrado rurales iberoamericanos, reconociendo su importancia estratégica para la equidad educativa y el desarrollo sostenible. El objetivo general fue analizar los desafíos y estrategias pedagógicas vinculadas a la formación docente, la evaluación multinivel del aprendizaje, la participación comunitaria y la calidad educativa en zonas rurales de América Latina. La metodología empleada consistió en una revisión bibliográfica narrativa que integró investigaciones recientes de México, Colombia, Perú, España y otros países iberoamericanos. Los principales hallazgos revelaron que la formación inicial docente presentó deficiencias para atender aulas multigrado, lo que propició el desarrollo de estrategias empíricas y la creación de redes de colaboración entre maestros. La evaluación multinivel evidencia tensiones entre la atención personalizada y los estándares institucionales, aunque instrumentos como portafolios y rúbricas multinivel demostraron potencial formativo. La participación comunitaria surgió como factor clave para la cohesión social y el rendimiento académico. Las conclusiones destacaron que la calidad educativa rural requiere políticas públicas integrales que garanticen recursos, formación contextualizada, estabilidad docente y currículos pertinentes, reconociendo a la escuela rural como agente transformador hacia sociedades más equitativas y sostenibles.

Palabras claves: educación rural, aulas multigrado, formación docente, evaluación multinivel, participación comunitaria y calidad educativa.

Abstract

This article addresses the problems of education in multigrade rural contexts in Latin America, recognizing its strategic importance for educational equity and sustainable development. The overall objective was to analyze the challenges and pedagogical strategies linked to teacher training, multilevel learning assessment, community participation, and educational quality in rural areas of Latin America. The methodology employed consisted of a narrative literature review that integrated recent research from Mexico, Colombia, Peru, Spain, and other Latin American countries. The main findings revealed that initial teacher training presented deficiencies in addressing multigrade classrooms, which led to the development of empirical strategies and the creation of collaborative networks among teachers. Multilevel assessment reveals tensions between personalized attention and institutional standards, although instruments such as portfolios and multilevel rubrics demonstrated formative potential. Community participation emerged as a key factor for social cohesion and academic achievement. The conclusions emphasized that quality rural education requires comprehensive public policies that guarantee resources, contextualized training, teacher stability, and relevant curricula, recognizing rural schools as transformative agents toward more equitable and sustainable societies.

Keywords: *rural education, multi-grade classrooms, teacher training, multi-level assessment, community participation ande educational quality.*

Introducción

Uno de los retos más difíciles y persistentes que afrontan los sistemas educativos de América Latina en el siglo XXI es el de asegurar una educación de calidad en áreas rurales. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha hecho progresos en cuanto a normas y compromisos internacionales, especialmente con respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad). Sin embargo, las disparidades entre áreas urbanas y rurales siguen aumentando, lo que pone de manifiesto desigualdades estructurales en términos de acceso, permanencia, infraestructura, capacitación del personal docente y resultados de aprendizaje (Bautista & Gómez, 2025; Solís Ventura et al., 2025). Esta cuestión cobra especial importancia si se tiene en cuenta que las poblaciones rurales constituyen cerca del 30% de la población total de la zona iberoamericana y que, a lo largo de la historia, han sido marginadas.

El problema central que motiva esta revisión radica en la intersección ~~la intersección~~ de varios factores que limitan la calidad educativa en el medio rural: condiciones socioeconómicas desfavorables, infraestructura educativa insuficiente, escasez de docentes capacitados, falta de formación especializada para contextos multigrado, una brecha digital cada vez mayor, programas curriculares no contextualizados y la ausencia de políticas públicas integrales que tengan en cuenta las características culturales, territoriales y pedagógicas propias de estos entornos (Solís Ventura et al., 2025; Montero Muñoz, 2025).

La migración interna, que causa la disminución de población en las zonas rurales, la reducción de la matrícula escolar, la inestabilidad institucional y el exceso de carga sobre los sistemas educativos urbanos receptores, también contribuye a esto (Solís Ventura et al., 2025). Es crucial analizar de manera crítica las circunstancias actuales de la educación rural en este escenario, así como detectar las nuevas tendencias en investigación y práctica pedagógica.

La urgencia de generar conocimiento contextualizado y crítico que sobrepase las visiones urbanas predominantes en la investigación académica y en las políticas educativas (Mora, 2020) sostiene la importancia científica de abordar este tema. Por décadas, han existido enfoques deficitarios hacia la educación rural, considerándola una "versión empobrecida" de la urbana, sin tener en cuenta el potencial pedagógico, cultural y comunitario que estos espacios educativos poseen (García Campos, 2006).

No obstante, estudios recientes han empezado a identificar la escuela rural como un laboratorio de innovación pedagógica, un lugar excepcional para fomentar metodologías contextualizadas, prácticas colaborativas y procesos de aprendizaje que rinden homenaje a las identidades locales, los conocimientos ancestrales y las maneras colectivas de organización social (Fernández-Morante, et al, 2023; Sokolowicz et al., 2025). Además, el crecimiento de las investigaciones acerca de aulas multigrado ha mostrado la complejidad pedagógica que presentan estos contextos y la imperiosa necesidad de generar marcos teóricos, metodológicos y evaluativos particulares que vayan más allá de la mera adaptación mecánica de modelos creados para aulas graduadas en zonas urbanas (Cano Ruíz, 2022; Montero, 2022).

Según una visión social, el aumento de la calidad educativa en zonas rurales es un deber ético y un elemento clave para disminuir las disparidades, fomentar la unidad de la sociedad, avanzar hacia un desarrollo sustentable y construir sociedades más equitativas y democráticas en América Latina (Bautista & Gómez, 2025). La educación rural no solo asegura el derecho elemental a la educación de un gran número de personas jóvenes y niños que viven en áreas periféricas, sino que también ayuda a consolidar las economías locales, mantener la diversidad cultural y lingüística, cuidar el medio ambiente y revitalizar las comunidades rurales que enfrentan riesgo por despoblación o migración (Montero Muñoz, 2025).

La escuela rural tiene la posibilidad de tener un rol transformador en los procesos de reconciliación, construcción de paz y reconstrucción del tejido social en situaciones caracterizadas por conflictos armados, fragilidad institucional y violencia estructural. Por estas razones, la inversión en la calidad educativa rural no es solo una responsabilidad del gobierno, sino también una estrategia para promover el desarrollo equitativo, sostenible e integral de la región.

El panorama actual del saber acerca de la educación rural en Iberoamérica está marcado por un interés político y académico en aumento, que se manifiesta en una multiplicación de investigaciones, monográficos, redes colaborativas y políticas concretas enfocadas a robustecer estos sistemas educativos (de Souza & Ribeiro, 2023). Algunos de los debates principales son: la tensión entre la pertinencia cultural y la estandarización del currículo, el conflicto entre modelos pedagógicos multigrado y graduados, las controversias sobre la estabilidad y movilidad del profesorado, los dilemas relacionados con la evaluación del aprendizaje en términos metodológicos y éticos, las contradicciones entre prácticas institucionales que excluyen e ideales normativos que incluyen, así como las limitaciones estructurales que surgen de una presupuestación deficiente y de políticas públicas fragmentadas (Bautista & Gómez, 2025; Mora, 2020).

Asimismo, emergen líneas de investigación prometedoras centradas en la responsabilidad social docente, las comunidades virtuales de aprendizaje profesional, el uso de tecnologías digitales en contextos de conectividad limitada, la educación bilingüe

intercultural, la educación ambiental y para el desarrollo sostenible, y los modelos de gestión territorializada que reconocen las especificidades de los contextos rurales (Montero Muñoz, 2025; Navarro-Arias, 2025).

Esta revisión busca ayudar a este campo de estudio al examinar de manera crítica las condiciones presentes de la calidad educativa en zonas rurales, sistematizar evidencias empíricas acerca de los factores económicos y sociales, así como pedagógicos e institucionales que influyen en ella, y proyectar futuros que guían la creación de políticas públicas, planes para formar docentes, tácticas pedagógicas y líneas investigativas comprometidas con el cambio educativo rural.

Se intenta formar una visión abarcadora, compleja y optimista acerca de las capacidades de la escuela rural para ser un agente de transformación social, cultural y ambiental en América Latina, por medio del diálogo con autores contemporáneos que tratan el asunto desde diferentes enfoques disciplinarios: pedagogía crítica, sociología educativa, gestión educativa y desarrollo sostenible.

Metodología

Para escribir el artículo, se utilizó un diseño metodológico fundamentado en una revisión sistemática y analítica de literatura científica actual y pertinente para "Perspectivas futuras y actualidad para la mejora de la calidad educativa rural". Se llevó a cabo una búsqueda completa de información en bases de datos académicas: Dialnet, Scielo, Redalyc, DOAJ y Scopus, con preferencia por investigaciones publicadas entre 2015 y 2025 para asegurar que fueran pertinentes y actuales.

La búsqueda se guio con palabras claves en inglés y español, como "calidad educativa", "educación rural", "Latinoamérica", "responsabilidad social del docente", "educación inclusiva", "retos rurales" e "innovación pedagógica rural". Al principio, la búsqueda produjo alrededor de 245 artículos. Los estudios se eligieron usando los siguientes criterios de inclusión: (a) trabajos empíricos o revisiones sistemáticas que consideren la calidad educativa en contextos rurales de América Latina; (b) artículos publicados en revistas indexadas y arbitradas; (c) acceso integral al texto; y (d) pertinencia del enfoque hacia

elementos pedagógicos, socioeconómicos o relacionados con la administración educativa. Se desecharon los documentos que se enfocaban solamente en la educación urbana, los que tuvieran un soporte metodológico insuficiente y los que carezcan de un análisis crítico o reciente. Después de esta selección, se mantuvo una muestra final de 38 artículos.

Los datos obtenidos de las investigaciones fueron sintetizados tanto cualitativa como cuantitativamente. Se clasificaron los artículos de acuerdo con variables como el país donde se realizó el estudio, la perspectiva temática, la metodología empleada y los hallazgos fundamentales. Para esto, se crearon tablas de caracterización que especificaban los autores, las clases de estudio, las variables examinadas y los hallazgos más importantes. Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo con el fin de determinar la frecuencia de enfoques temáticos concretos. Se informaron valores estadísticos relevantes y su importancia en los casos donde las fuentes ofrecieron datos cuantitativos, sobre todo en estudios que analizan intervenciones educativas.

Asimismo, se desarrolló un resumen comparativo de los resultados a través de tablas que permitieron visualizar y comparar hallazgos clave entre las diversas áreas rurales analizadas. Se utilizaron herramientas digitales de mapas mentales, como MindMeister, para optimizar la presentación visual y la organización conceptual. Esto ayudó a estructurar el conocimiento y a relacionar conceptos fundamentales.

Este proceso metodológico permitió construir un panorama detallado y crítico sobre la situación actual y las proyecciones para la calidad de la educación en zonas rurales de América Latina, garantizando rigor académico, transparencia y validez en la síntesis de la literatura científica consultada.

Formación y desarrollo profesional docente en contextos multigrado

La formación docente enfrenta un reto importante en situaciones multigrado, ya que requiere de capacidades concretas para poder atender a estudiantes con ritmos y niveles de aprendizaje distintos al mismo tiempo. En este contexto, es esencial que la capacitación inicial y continua de los docentes rurales se adapte gradualmente a estas necesidades, con el objetivo de fomentar prácticas pedagógicas innovadoras, colaborativas y contextualizadas. Estudios recientes han resaltado la relevancia de las tácticas comunitarias y reflexivas que fomenten

el desarrollo profesional de los docentes, la colaboración de conocimientos y la formación de una identidad profesional a partir del ambiente comunitario y de la experiencia, además de señalar las restricciones que poseen los planes de estudio tradicionales en zonas rurales.

El objetivo del subtema es analizar cómo la formación docente en contextos multigrado ha requerido una reconceptualización de los planos de estudio en las normales rurales, enfatizando la integración de competencias específicas, el fortalecimiento de la formación continua mediante redes de colaboración y la vinculación con las comunidades educativas rurales, para responder de manera efectiva a las necesidades pedagógicas y sociales de estos territorios.

La formación docente en contextos multigrado exigió una reconceptualización de los planos de estudio de las normales rurales, tal como describieron Garfias-Olán y Rubio-González (2021), quienes evidenciaron que los programas de formación inicial no contemplaban competencias específicas para atender simultáneamente a estudiantes de distintos niveles. En consecuencia, se observará un desfase entre las demandas reales del aula multigrado y las habilidades impartidas durante la formación inicial, lo que llevó a los docentes a desarrollar estrategias empíricas para afrontar la diversidad de contenidos y ritmos de aprendizaje (González Fraga et al., 2023).

González Fraga, Ramírez Hernández y León Rodríguez (2023) resaltaron el papel de la reflexión-acción como eje central en el desarrollo profesional docente, pues favoreció la construcción colectiva de conocimiento pedagógico al interior de redes de maestros multigrado. De acuerdo con estos autores, la sistematización de experiencias permitió validar prácticas innovadoras y generar recursos didácticos contextualizados, creando un repositorio de buenas prácticas accesible para otras comunidades rurales.

Cano et al. (2023) identificaron que los desafíos en la formación continua de docentes rurales se centraron en la escasa oferta de diplomados y talleres especializados, así como en la falta de acompañamiento permanente por parte de instituciones formadoras. Esta falta de formación propició la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, en las cuales los docentes intercambiaron instrumentos para elaborar contenidos multinivel y adecuar evaluaciones al entorno comunitario.

https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/issue/view/34/showTo

En Chiapas, Morales Soto (2022) documentó cómo la construcción de la identidad profesional de los docentes multigrado se vinculó estrechamente con su sentido de pertenencia comunitaria, fortaleciendo la motivación y la resiliencia frente a las adversidades del entorno. De acuerdo con su estudio, el reconocimiento social del trabajo realizado por los maestros hizo que estos estuvieran más dispuestos a involucrarse en procesos de formación intraescolar y en colaboraciones con universidades de la región.

En resumen, estas aportaciones mostraron la importancia de vincular la formación inicial con la continua, incluyendo elementos prácticos de gestión multigrado y fomentando áreas para intercambios interinstitucionales. De esta manera, se resalta la necesidad de reformular los planes de estudio de las escuelas normales, expandir la cantidad de especialidades y fortalecer redes de mentoría para asegurar una mejora perdurable en la calidad educativa en zonas rurales multigrado.

Evaluación y seguimiento multinivel del aprendizaje

Evaluar el aprendizaje en escenarios multigrado es uno de los retos más importantes para los docentes que laboran en áreas rurales, donde se agrupan alumnos de distintos niveles y grados de desarrollo en un solo espacio educativo. Este contexto requiere de estrategias de evaluación que sean diversas y adaptables, las cuales reconozcan la diversidad del grupo y fomenten el aprendizaje individualizado de cada alumno, teniendo en cuenta sus habilidades y ritmos individuales.

El análisis actual tiene el propósito de estudiar las estrategias de evaluación y seguimiento multinivel del aprendizaje en aulas multigrado, determinando los retos que afrontan los maestros, los beneficios y obstáculos del contexto multigrado, además de las sugerencias metodológicas y herramientas evaluativas que promueven la atención individualizada y el trabajo en equipo en estos espacios educativos rurales.

La evaluación en aulas multigrado plantea interrogantes fundamentales sobre cómo valorar de manera justa y pertinente los aprendizajes cuando convergen estudiantes de múltiples grados. Cano Ruíz (2022) identifica dilemas centrales que enfrentan los docentes rurales al evaluar en contextos multigrado, señalando que las principales tensiones se sitúan entre la necesidad de atender simultáneamente a estudiantes con diferentes niveles de

dominio curricular y la presión por cumplir con estándares homogéneos establecidos para cada grado escolar. Según Cano Ruíz (2022), los docentes manifiestan la dificultad de diseñar instrumentos de evaluación que sean lo suficientemente diferenciados para respetar las trayectorias individuales de aprendizaje, pero que al mismo tiempo permitan mantener criterios claros de promoción y acreditación. Esta investigación revela que los maestros rurales desarrollan prácticas evaluativas híbridas, combinando la evaluación formal requerida institucionalmente con formas alternativas de valoración que consideran el progreso individual, el esfuerzo y las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes.

El análisis de las percepciones docentes sobre la evaluación en aulas multigrado evidencia tanto obstáculos estructurales como oportunidades pedagógicas significativas. Fernández-Morante et al, (2023) documenta que los docentes de Galicia, España, reconocen beneficios únicos en el contexto multigrado, como la oportunidad de hacer un seguimiento del aprendizaje más personalizado y fomentar dinámicas de colaboración entre alumnos de distintas edades que mejoran los procesos evaluativos. No obstante, Fernández-Morante et al, (2023) también señala dificultades sustanciales: la sobrecarga de trabajo administrativo, la insuficiencia de recursos didácticos adaptados y la falta de formación específica para diseño evaluaciones multinivel constituyen barreras que limitan la implementación efectiva de prácticas evaluativas diferenciadas.

Entre las propuestas de mejora manifestadas por el profesorado, destacan la necesidad de materiales curriculares flexibles, la creación de redes de intercambio entre docentes rurales y el desarrollo de sistemas de evaluación formativa que valoren procesos más que resultados estandarizados (Fernández-Morante, et al. 2023).

El potencial del aula multigrado como contexto de aprendizaje colaborativo ofrece posibilidades innovadoras para repensar las estrategias de evaluación. Según Sokolowicz (2025), las aulas multigrado rurales constituyen escenarios privilegiados para desarrollar evaluaciones participativas donde los estudiantes mayores asumen roles de tutores y evaluadores de sus compañeros menores, generando procesos de metacognición que benefician a ambas partes.

Esta dinámica de colaboración posibilita que la evaluación vaya más allá de su función calificadora y se transforme en una herramienta formativa que robustece las capacidades socioemocionales, la responsabilidad compartida y la creación conjunta del saber. Sokolowicz (2025) argumenta que el seguimiento multinivel del aprendizaje en estos contextos debe incorporar sistemáticamente la coevaluación y la autoevaluación, aprovechando la diversidad de edades como recurso pedagógico que enriquece las perspectivas evaluativas y promueve el desarrollo de competencias colaborativas esenciales para la vida en comunidades rurales.

La implementación de herramientas específicas para la evaluación multinivel representa una respuesta concreta a los desafíos planteados por la heterogeneidad del aula multigrado. Montero (2022) propone el uso de rúbricas multinivel como instrumentos que permiten establecer criterios de evaluación diferenciados por niveles de logro, facilitando que cada estudiante sea valorado según su propio punto de partida y progreso individual, independientemente del grado escolar al que pertenezca formalmente.

Las rúbricas multinivel diseñadas por Montero (2022) incorporan descriptores adaptables que se ajustan a las variadas habilidades que pueden encontrarse en el aula, lo que posibilita al profesor hacer seguimientos simultáneos sin perder de vista los propósitos curriculares específicos de cada grado. El autor sostiene que esta propuesta metodológica no solamente mejora el tiempo del profesor rural, sino que además hace más claros los criterios de evaluación para los alumnos y sus familias, fomentando una cultura evaluativa enfocada en el aprendizaje constante y la retroalimentación constructiva en lugar de simplemente en la calificación sumativa (Montero, 2022).

La evaluación en aulas multigrado es un proceso difícil que tiene que adaptarse a la diversidad de ritmos y niveles existentes en estos entornos educativos rurales. Se evidencia que los profesores, pese a las tensiones que existen entre la necesidad de prestar atención a las trayectorias individuales y las exigencias institucionales de uniformidad, implementan prácticas híbridas que fusionan métodos alternativos enfocados en el progreso y las circunstancias del alumnado con la evaluación formal.

Estos análisis se fundamentan en investigaciones actuales que ponen de manifiesto tanto las dificultades prácticas como las potencialidades pedagógicas del aula multigrado, convirtiendo la evaluación en un proceso dinámico, inclusivo y situado en la realidad de sus protagonistas.

Participación comunitaria y corresponsabilidad social

Para el fortalecimiento de las escuelas rurales y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos con disparidad cultural, limitación de recursos y dispersión geográfica, se ha establecido que la participación comunitaria es un factor esencial. La corresponsabilidad social, que se refiere a la responsabilidad compartida en el ámbito educativo entre las familias, la escuela, las autoridades y las entidades locales, es un principio guía para construir sistemas educativos más justos, relevantes y sostenibles.

En las comunidades rurales, donde los vínculos sociales son más intensos y las costumbres colectivas tienen un impacto mayor, no se puede pensar en la escuela como una entidad aislada, sino como un lugar que forma parte de la vida comunitaria y que se alimenta de ella a la vez que aporta al progreso local.

El propósito de este análisis es examinar la relevancia de la corresponsabilidad social y la participación comunitaria en la educación rural, subrayando cómo estos aspectos repercuten en las prácticas evaluativas y pedagógicas, en la cohesión social y en el desarrollo de proyectos educativos que atienden a los deseos y requerimientos de las comunidades iberoamericanas.

La escuela rural se distingue por su profunda imbricación con la organización comunitaria, configurándose como un actor central en la vida social, cultural y económica de los territorios donde se inserta. García Campos (2006) sostiene que la vitalidad y eficacia de la escuela rural depende en gran medida de su capacidad para establecer vínculos sólidos con la comunidad, reconociendo y valorando las formas locales de organización, los saberes tradicionales y las expectativas educativas de las familias.

Según García Campos (2006), la participación comunitaria no se limita a la asistencia ocasional de los padres a eventos escolares, sino que implica su involucramiento activo en la

https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/issue/view/34/showTo

toma de decisiones, en la identificación de problemas educativos y en la construcción colaborativa de soluciones que integran las necesidades locales con los objetivos curriculares nacionales. Desde este punto de vista, la escuela es un lugar de corresponsabilidad donde el aprendizaje va más allá del aula y se conecta con iniciativas comunitarias que promueven tanto la identidad cultural como el desarrollo sostenible en las áreas rurales.

En el ámbito de la educación rural, la corresponsabilidad social y la cohesión grupal están muy unidas entre sí, ya que el sentido comunitario y la cooperación mutua son elementos clave para el triunfo en términos educativos. Cortés-Heredia et al. (2024) argumenta que la cohesión grupal no solo favorece el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también refuerza los lazos de solidaridad y compromiso entre las familias, los docentes y los líderes comunitarios.

En palabras de Cortés-Heredia et al. (2024) "la cohesión grupal actúa como un catalizador que potencia la motivación, el apoyo mutuo y la construcción de un clima escolar positivo, elementos esenciales para el aprendizaje en contextos rurales donde los recursos materiales son limitados" (p. 15). Este descubrimiento indica que la corresponsabilidad social en la educación rural no es solamente una táctica administrativa, sino un requerimiento indispensable para crear entornos educativos que sean seguros, inclusivos y que fomenten el desarrollo pleno de niños y jóvenes a nivel emocional.

Las prácticas de evaluación formativa en escuelas rurales multigrado ofrecen oportunidades significativas para fortalecer la participación comunitaria y la corresponsabilidad en el seguimiento de los aprendizajes. Frausto & Bernal (2023), proponen que instrumentos como los portafolios y las bitácoras de aprendizaje permiten documentar de manera sistemática y transparente los avances de cada estudiante, facilitando que las familias y la comunidad comprendan y acompañen los procesos educativos.

Estos autores señalan que la evaluación formativa, al ser compartida con padres y tutores, transforma la relación escuela-comunidad, pasando de un modelo unidireccional de rendición de cuentas a uno de colaboración y diálogo permanente sobre las expectativas, logros y desafíos del aprendizaje (Frausto & Bernal, 2023). Además, la creación conjunta de portafolios fortalece el sentimiento de pertenencia y responsabilidad compartida, fomentando

https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/issue/view/34/showTo

una cultura evaluativa enfocada en el perfeccionamiento constante y en la valoración de los conocimientos locales como un complemento a los saberes académicos formales.

En Iberoamérica, la corresponsabilidad social y la participación comunitaria en el ámbito educativo se ven desafiadas por problemas particulares vinculados a la inequidad en la repartición de recursos, a la migración, a las debilidades institucionales de numerosas escuelas rurales y a la pobreza.

De Souza y Ribeiro (2023) advierten que, si bien la participación comunitaria es ampliamente reconocida como un factor clave para el mejoramiento educativo, su implementación efectiva requiere políticas públicas que garanticen las condiciones materiales, la formación docente adecuada y los mecanismos de acompañamiento técnico necesarios para sostener procesos participativos genuinos y sostenibles.

Los autores del monográfico subrayan que la corresponsabilidad social no puede descansar únicamente en la buena voluntad de los actores locales, sino que exige compromisos gubernamentales claros, financiamiento suficiente y marcos normativos que reconozcan la diversidad de las comunidades rurales y promuevan su empoderamiento como sujetos activos del cambio educativo (de Souza & Ribeiro, 2023).

En Iberoamérica, la colaboración de la comunidad y la corresponsabilidad social son elementos esenciales para establecer una educación rural que sea justa, relevante culturalmente y de alta calidad. Al revisar la evidencia, se confirma que cuando las escuelas rurales establecen una buena comunicación con sus comunidades, valorando y reconociendo la organización local, los conocimientos tradicionales y las expectativas educativas de los hogares, se crean condiciones favorables para el fortalecimiento de la cohesión social, el avance en el rendimiento académico y el desarrollo de métodos pedagógicos novedosos que respondan a las demandas concretas de cada contexto.

Al incluir de manera activa a las familias en el monitoreo del aprendizaje, las estrategias de evaluación formativa incrementan los lazos de confianza y corresponsabilidad entre todos los participantes en la educación. No obstante, para que este modelo participativo se haga realidad en su totalidad, es necesario que se invierta dinero público, que haya voluntad política y que se diseñen políticas educativas integrales que tengan en cuenta la diversidad

rural y busquen potenciar las habilidades locales. Solo a través de un compromiso constante con la corresponsabilidad social se podrá progresar hacia sistemas de educación rural que sean más equitativos, inclusivos y transformadores.

Calidad educativa rural en Latinoamérica

La calidad de la educación en áreas rurales de América Latina es un asunto que involucra múltiples dimensiones y que afecta tanto a las políticas públicas como a las estructuras socioeconómicas y pedagógicas de la zona. Ciertamente, las disparidades educativas entre el campo y la ciudad han mantenido por mucho tiempo diferencias en términos de acceso, permanencia y rendimientos académicos que impactan de manera desmedida a los segmentos más vulnerables de la población.

Sin embargo, varios estudios recientes han demostrado que la educación en el campo no solo supone un reto, sino también una oportunidad para la cohesión de la comunidad, la transformación social y el desarrollo sostenible. Desde este punto de vista, es crucial examinar los elementos que obstaculizan la calidad educativa en las áreas rurales y el rol transformador que pueden tener las instituciones educativas y los maestros en estos lugares.

El propósito de este análisis es analizar de manera crítica los factores socioeconómicos, institucionales y pedagógicos más relevantes que afectan la calidad educativa en las zonas rurales de América Latina. Se pone un énfasis particular en el compromiso social del profesorado, las tendencias emergentes en investigación y los tipos de administración que intentan hacer frente a situaciones complejas. Para ello, se integran las contribuciones de Solís Ventura et al. (2025), Montero Muñoz (2025), Galván (2020), Navarro-Arias (2025) y Bautista & Gómez (2025) quienes, desde distintas perspectivas disciplinarias, aportan marcos conceptuales y evidencia empírica sobre la educación rural en la región.

Según Solís Ventura et al. (2025) los factores socioeconómicos que limitan el acceso educativo en zonas rurales de América Latina configuran un entramado sistémico profundamente interconectado, en el cual la pobreza emerge como el determinante más crítico. Este fenómeno no únicamente reduce las oportunidades de escolarización, sino que además promueve que las familias de áreas rurales prioricen el trabajo infantil, especialmente

en la agricultura, sobre la asistencia a la escuela. Esto extiende los ciclos intergeneracionales de inequidad y exclusión. La deficiente infraestructura educativa es otro obstáculo estructural. Con frecuencia, las escuelas rurales carecen de servicios fundamentales como el agua potable, la electricidad y un saneamiento adecuado; esto repercute en el ánimo del profesor y en las condiciones para aprender.

Por otra parte, la brecha digital representa un obstáculo emergente de gran magnitud. De acuerdo con los hallazgos reportados por Solís Ventura et al. (2025), solo el 30% de las escuelas rurales en Latinoamérica cuentan con conectividad a internet. Esta restricción tecnológica no solo limita el acceso a recursos educativos contemporáneos, sino que también obstaculiza la participación en procesos de capacitación docente por internet y la puesta en práctica de métodos pedagógicos novedosos.

Además, la migración interna constituye un factor desestabilizador de las comunidades rurales. Tal como señalan Solís Ventura et al. (2025), el éxodo hacia zonas urbanas genera despoblación y fuga de capital humano, al tiempo que sobrecarga los servicios educativos en las ciudades receptoras. La inestabilidad de las escuelas rurales se ve acentuada por este fenómeno, pues tienen que lidiar con una matrícula en declive, una alta rotación de profesores y problemas para mantener proyectos educativos a largo plazo. Por tanto, es claro que las disparidades socioeconómicas no son simplemente contextuales, sino que funcionan como factores estructurales que influyen en los caminos educativos del alumnado rural.

La responsabilidad social (RS) del maestro rural se configura como un elemento central para el fortalecimiento de la calidad educativa en contextos periféricos. Montero Muñoz (2025) sostiene que el liderazgo docente, la inclusión, la formación ética y el compromiso comunitario constituyen factores clave que inciden directamente en la construcción de comunidades educativas más equitativas, sostenibles y cohesionadas. En este sentido, la autora identifica tres grandes ejes analíticos derivados de su revisión narrativa: la interrelación entre RS y calidad educativa; el papel estructural de la RS en la educación rural; y los retos de calidad en entornos educativos periféricos.

No obstante, persisten brechas significativas en la formación docente contextualizada. Montero Muñoz (2025) advierte sobre la necesidad crítica de fortalecer la preparación inicial

y continua de los maestros rurales, particularmente en áreas como las ciencias naturales, el emprendimiento y las metodologías inclusivas. El déficit de formación se complica con la carencia de apoyo institucional real, lo que supone enormes retos para instaurar una educación rural de calidad. En consecuencia, la responsabilidad social del docente rural trasciende el ámbito individual y se vincula con políticas de asistencia, capacitación y reconocimiento profesional que deben implementar las instituciones educativas y los organismos gubernamentales.

Desde otra perspectiva, Galván (2020) enfatiza que la educación rural en América Latina ha sido históricamente marginada, lo que se refleja en la escasez de personal docente calificado y en la inadecuación de los currículos a las necesidades locales. Este escritor sostiene que los profesores en áreas rurales no suelen tener la preparación adecuada para manejar la diversidad del aula y aplicar métodos multigrado, lo cual conduce a niveles reducidos de rendimiento académico y a tasas elevadas de abandono escolar. En este marco, la consolidación de la RS docente se presenta como una táctica esencial para contrarrestar estas tendencias y fomentar el desarrollo completo de los alumnos rurales.

Se ha detectado un renovado interés en la región por entender la escuela rural, que se distingue por el diálogo —con tensiones incluidas— con las políticas educativas y la búsqueda conjunta de una educación inclusiva en los espacios rurales. El reconocimiento de la escuela rural como un espacio privilegiado para la innovación pedagógica, el énfasis en la educación bilingüe intercultural y la valoración de prácticas pedagógicas contextualizadas que honran las identidades culturales locales son algunas de las tendencias emergentes más notables. En efecto, Galván (2020) ofrece un panorama comprehensivo de los escenarios, tendencias y horizontes de investigación en educación rural latinoamericana, centrándose en los casos de México, Colombia y Perú.

Asimismo, Galván (2020) señala que las investigaciones recientes han puesto de aliviar la necesidad de superar el enfoque "urbanocéntrico" de los currículos educativos, el cual desvaloriza la cultura local y descontextualiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. En vez de eso, se sugiere un cambio, donde se implementen programas de estudios regionales

https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/issue/view/34/showTo

que incorporen los conocimientos ancestrales, las labores productivas específicas de cada lugar y los desafíos medioambientales particulares de cada área.

Esta perspectiva está en línea con lo que los principios de la educación popular y los movimientos sociales rurales demandan, ya que consideran a la escuela como un agente de transformación social y no solamente como un sitio para impartir conocimientos estandarizados. Por otra parte, Navarro-Arias (2025) contribuye al debate sobre calidad educativa rural proponiendo un modelo de gestión territorializada aplicable a contextos de conflicto armado.

La revisión realizada indica un punto de vista novedoso que reconoce las particularidades de los territorios afectados por la violencia y sugiere tácticas de administración escolar que se adaptan a estas realidades complejas, aunque no fue posible consultar el artículo completo. Propuestas de este tipo son particularmente importantes en naciones como Colombia, donde las áreas rurales han sido históricamente lugares de conflicto y la educación puede jugar un papel esencial en los procesos de reconciliación y construcción pacífica.

Bautista & Gómez (2025) conceptualiza la escuela rural como un puente estratégico para el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente los ODS 4 (Educación de Calidad), 10 (Reducción de las Desigualdades) y 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles). El autor sostiene que, en el contexto de la estructura actual del sistema educativo y las necesidades de los estudiantes, la escuela rural se presenta como un actor esencial para afrontar los retos actuales. En esta línea, las escuelas rurales aseguran la igualdad de oportunidades al representar educación de calidad, lo que posibilita que se colabore en el proceso educativo del estudiantado y se favorezca una educación integral alineada con las pautas globales.

Sin embargo, Bautista & Gómez (2025) también identifica importantes contradicciones entre el discurso normativo y la realidad institucional. Aunque la legislación educativa reconoce el papel estratégico de la escuela rural y establece compromisos para su fortalecimiento, los docentes encuestados en su estudio perciben que la contribución de la

Administración Educativa a los entornos educativos rurales es insuficiente. Específicamente, el 71,4% de los docentes considera que los recursos provistos no son adecuados para la consecución de las multas declaradas, mientras que el 42,8% estima que la dotación de recursos tecnológicos es claramente deficitaria.

Por lo tanto, con el fin de que la escuela rural sea un puente efectivo hacia el desarrollo sostenible, es necesario superar estas disparidades entre la práctica y el discurso a través de la asignación efectiva de recursos digitales, materiales, económicos y humanos. Asimismo, enfatiza Bautista & Gómez (2025) la necesidad de asegurar la estabilidad del cuerpo docente, ofrecer incentivos administrativos para fomentar que los profesionales capacitados se mantengan en áreas rurales, reducir las itinerancias y crear currículos que se ajusten a las circunstancias locales. Solo a través de estas acciones integradas se podrá concretar el potencial transformador que tiene la escuela rural en términos de la Agenda 2030. En resumen, la calidad educativa rural en América Latina se encuentra condicionada por un conjunto complejo de factores socioeconómicos, institucionales y pedagógicos que requieren respuestas integrales y contextualizadas.

Como han evidenciado Solís Ventura et al. (2025), la pobreza, la brecha digital y la migración interna constituyen obstáculos estructurales que perpetúan la exclusión educativa en territorios rurales. Por su parte, Montero Muñoz (2025) destaca el rol fundamental de la responsabilidad social docente como eje articulador de prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras, aunque advierte sobre las deficiencias persistentes en formación y apoyo institucional. Asimismo, Galván (2020) y Navarro-Arias (2025) contribuyen al debate identificando tendencias investigativas emergentes y proponiendo modelos de gestión territorializada que reconocen las particularidades de contextos complejos.

Finalmente, la conceptualización de Bautista & Gómez (2025) sobre la escuela rural como puente para el logro de los ODS subraya el potencial estratégico de estos espacios educativos en la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles. Sin embargo, este potencial solo podrá hacerse realidad si se ponen en marcha políticas públicas eficaces que aseguren recursos apropiados, estabilidad para los docentes, capacitación contextualizada y planes de estudio pertinentes. Finalmente, el perfeccionamiento de la calidad educativa en

zonas rurales no solo es una obligación ética, sino que también es un requisito esencial para el desarrollo total de América Latina y para alcanzar la justicia social en esta región.

Conclusión

La presente revisión se propone examinar las condiciones actuales y las perspectivas futuras para la mejora de la calidad educativa rural en contextos iberoamericanos, identificando los desafíos estructurales, las estrategias pedagógicas emergentes y las dimensiones de política pública necesarias para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, inclusivos y pertinentes.

Los hallazgos evidencian que la calidad educativa rural está determinada por la convergencia de factores socioeconómicos adversos —pobreza, brecha digital, migración interna, infraestructura deficiente—, déficits en la formación docente para contextos multigrado, tensiones evaluativas entre estándares homogéneos y atención personalizada, y desarticulación entre las políticas normativas y su implementación efectiva en los territorios. No obstante, la evidencia también revela el potencial transformador de la escuela rural cuando logra articularse con la participación comunitaria, desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas y fortalecer la responsabilidad social docente como eje articulador del cambio educativo.

Las implicaciones prácticas derivadas de este análisis señalan que la mejora de la calidad rural no puede sustentarse únicamente en reformas curriculares o en la transferencia mecánica de modelos urbanos, sino que requiere políticas públicas integrales que garanticen inversión sostenida, formación inicial y continua de docentes especializados en multigrado, estabilidad laboral mediante incentivos económicos y profesionales, desarrollo de materiales didácticos flexibles, conectividad digital universal, fortalecimiento de redes de colaboración entre maestros rurales, y reconocimiento institucional de los saberes locales y las formas comunitarias de organización.

Asimismo, resulta fundamental que las estrategias de evaluación trasciendan los enfoques estandarizados y adopten instrumentos multinivel —como rúbricas diferenciadas, portafolios y bitácoras de aprendizaje— que valoren el progreso individual, promuevan la

coevaluación y la autoevaluación, y fortalezcan el diálogo entre escuela, familias y comunidad.

Entre las interpretaciones más significativas que emergen de esta revisión destaca el reconocimiento de la escuela rural como un espacio privilegiado para la innovación pedagógica, la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas y la articulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente en materia de educación de calidad, reducción de desigualdades y desarrollo comunitario sostenible.

La cohesión grupal, la identidad organizacional y la corresponsabilidad social no son únicamente condiciones contextuales, sino factores determinantes del rendimiento académico, la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes rurales. En este sentido, la educación rural debe dejar de concebirse como una versión deficitaria de la educación urbana para reconocerse como un modelo alternativo que honra las particularidades culturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades, convirtiéndose en agente de transformación social, revitalización comunitaria y justicia educativa.

Finalmente, persisten preguntas sin resolver que demandan investigación futura: ¿Cómo garantizar la sostenibilidad de las redes de colaboración docente en contextos de alta rotación y migración profesional? ¿Qué modelos de gestión territorializada resultan más efectivos en territorios afectados por conflictos armados, desastres naturales o crisis climáticas? ¿De qué manera pueden las tecnologías digitales contribuir a reducir la brecha educativa rural sin reproducir dinámicas de exclusión por falta de conectividad? ¿Cómo diseñar currículos regionales que integren conocimientos ancestrales, prácticas productivas locales y desafíos ambientales específicos sin fragmentar los sistemas educativos nacionales? ¿Qué mecanismos institucionales permitirían transitar de la retórica normativa sobre calidad e inclusión hacia prácticas efectivas de financiamiento, acompañamiento y evaluación contextualizada? Estos interrogantes constituyen desafíos urgentes para la comunidad académica, los formuladores de políticas públicas y los actores educativos comprometidos con la construcción de futuros más justos, equitativos y sostenibles para las poblaciones rurales de Iberoamérica.

https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/issue/view/34/showTo

Referencias

Cano Ruíz, A. (2022). ¿Cómo evaluar los aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, *13*, e1556. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8626455.pdf

Cano Ruíz, A., Espino Rosendo, H. M., & Espinosa Gerónimo, L. . (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana De Educación*, *91*(1), 85–98. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Cortés-Heredia, SJ, Gómez-Terán, O. A., Castrejón-Reyes, V., & Meza De Luna, ME (2024). La cohesión grupal y el impacto en el rendimiento académico. *CONDUCIR. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2170/5449

De Souza, DC y Ribeiro, LP (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: Caminos, perspectivas y desafíos (Monográfico). Revista Iberoamericana de Educación, 91 (1). https://rieoei.org/RIE/issue/view/Rural

Bautista-Gil, I., & Gómez-Jiménez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODs: estudio de caso. *PSRI, 47* (2). http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/ https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02

Fernández Morante, C., Figueiras Martínez, B., Cebreiro, B., & Casal-Otero, L. (2023). Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educação, 36* (1), Artículo e23030. https://doi.org/10.21814/rpe.25701

García Campos, Helio. (2006). Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental. *Revista mexicana de sociología*, *68*(4), 791-795. Recuperado en 29 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000400008&lng=es&tlng=es.

Garfias-Olán, L., & Rubio-González, U. (2021). Formación del docente multigrado desde los planos de estudio de educación normal. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 4* (7), 90–98. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/93/69

González Fraga, JD, Ramírez Hernández, AJ, & León Rodríguez, VM (2023). Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales. Universidad La Salle Oaxaca, 61, 123-144. https://librosdigitales.ulsaoaxaca.edu.mx/index.php/libros/catalog/download/Practicasdocentes/61/123?inline=1

Frausto Mares, L. ., & Bernal Acevedo, F. (2023). Establecer una evaluación formativa en el aula multigrado a partir de las prácticas sociales del lenguaje como referente fundamental. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, *10*(20). Recuperado a partir de https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/303

Montero Muñoz, O. L. (2025). Responsabilidad social y calidad en la educación rural: una revisión narrativa. *Delectus* , 8(1), 35-43. https://doi.org/10.36996/delectus.v8i1.254 PDF: https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/254

Montero, C. (2022). Rúbricas multinivel para la evaluación de aprendizajes en aulas multigrado. https://es.scribd.com/document/379519678/2-Rubricas-Aulas-Multigrado

Galván, 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

Morales Soto, J.A. (2022). Formación e identidad de docentes rurales y multigrado en el estado de Chiapas. *Memorias COMIE, 16*, ponencia 0115. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0115.pdf

Navarro-Arias, J. R. (2025). Calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto en Colombia [Educational quality in rural areas during times of conflict in

Colombia]. *Cognopolis. Revista De educación Y pedagogía*, *3*(2), 38-58. https://doi.org/10.62574/st4g5b92

Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Buitron, V. (2025). Aulas multigrado rurales como contexto de aprendizaje. Caminos para pensar un modelo pedagógico. Dossier: Educación Multigrado en Territorios Rurales, 3 (5), 23-44. https://doi.org/10.48102/riber.v3i5.90

Solís Ventura, J. C., Castro Alay, M. G., & Fienco Calderón, N. A. (2025). Factores socioeconómicos que limitan el acceso educativo en zonas rurales de América Latina. *RECIMUNDO*, *9*(2), 959–969. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.959-969