

LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

La educación rural como territorio de justicia educativa: tensiones, resistencias y transformación pedagógica en comunidades rurales del entorno de Teziutlán, Sierra Norte de Puebla

Rural education as a territory of educational justice: tensions, resistance, and pedagogical transformation in rural communities in the Teziutlán area, Sierra Norte de Puebla

Placido Juárez Lucas

aquilesleon807@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

Centro Regional de Formación Docente e

Investigación educativa CREDOMEX

Axapusco, Estado de México – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i4.6223>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 09 de marzo de 2026.

Aceptado para publicación: 20 de julio de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i4.6223>

La educación rural como territorio de justicia educativa: tensiones, resistencias y transformación pedagógica en comunidades rurales del entorno de Teziutlán, Sierra Norte de Puebla

Rural education as a territory of educational justice: tensions, resistance,
and pedagogical transformation in rural communities in the Teziutlán area,
Sierra Norte de Puebla

Plácido Juárez Lucas

aquilesleon807@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

Centro Regional de Formación Docente e Investigación educativa CREDOMEX
Axapusco, Estado de México – México

Artículo recibido: 09 de marzo de 2026. Aceptado para publicación: 20 de julio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La educación rural constituye un campo de estudio que evidencia de manera aguda las tensiones entre los proyectos educativos homogeneizadores y las realidades territoriales, culturales y productivas diversas del campo, como las que caracterizan a la Sierra Norte de Puebla. Este artículo tiene como objetivo analizar las condiciones estructurales, pedagógicas y de política pública que configuran la educación rural en la región, con énfasis en las comunidades del entorno de Teziutlán, así como identificar las resistencias y alternativas pedagógicas que emergen desde los territorios serranos. Se parte de una revisión teórica que articula los aportes de la sociología rural, la pedagogía crítica, la educación popular y los estudios sobre desarrollo territorial, para superar la mirada deficitaria tradicionalmente asociada a lo rural. La metodología es de enfoque cualitativo, basada en el análisis documental y la sistematización de literatura especializada de las últimas dos décadas, mediante descriptores de búsqueda, criterios explícitos de inclusión y exclusión, matriz de análisis y triangulación temática. Los resultados, presentados como datos ilustrativos con fines académicos, muestran que la educación rural enfrenta desafíos persistentes de infraestructura, formación docente, conectividad y pertinencia curricular, agravados por el relieve serrano, la dispersión y la condición pluricultural náhuatl y totonaca. También revelan experiencias significativas de innovación pedagógica situada en escuelas multigrado, cursos comunitarios del CONAFE, telesecundarias y pedagogías vinculadas a los saberes cafetaleros. Se concluye que la educación rural no es una variante deficitaria de la urbana, sino un proyecto pedagógico con especificidad propia que requiere políticas diferenciadas, formación situada y reconocimiento de las comunidades como sujetos activos.

Palabras clave: educación rural, escuela multigrado, interculturalidad, Sierra Norte de Puebla

Abstract

Rural education is a field of study that acutely reveals the tensions between homogenizing educational projects and the diverse territorial, cultural, and productive realities of the countryside, such as those that characterize the Sierra Norte de Puebla. This article aims to analyze the structural, pedagogical,

and public-policy conditions that shape rural education in the region, with an emphasis on the communities around Teziutlán, as well as to identify the forms of resistance and the pedagogical alternatives that emerge from these mountain territories. It draws on a theoretical review that articulates contributions from rural sociology, critical pedagogy, popular education, and territorial development studies in order to move beyond the deficit-based view traditionally associated with rurality. The methodology is qualitative, based on documentary analysis and the systematization of specialized literature from the last two decades, using search descriptors, explicit inclusion and exclusion criteria, an analytical matrix, and thematic triangulation. The results, presented as illustrative data for academic purposes, show that rural education faces persistent challenges of infrastructure, teacher training, connectivity, and curricular relevance, compounded by the mountainous terrain, the dispersion of localities, and the multicultural Nahua and Totonac character of the region. They also reveal significant experiences of situated innovation in multigrade schools, CONAFE community courses, telesecundarias, and pedagogies linked to coffee-growing knowledge. It is concluded that rural education is not a deficient variant of urban education, but rather a pedagogical project with its own specificity that requires differentiated policies, situated training, and recognition of communities as active subjects.

Keywords: rural Education, multigrade school, interculturality, Sierra Norte de Puebla

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Juárez Lucas, P. (2026). La educación rural como territorio de justicia educativa: tensiones, resistencias y transformación pedagógica en comunidades rurales del entorno de Teziutlán, Sierra Norte de Puebla. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (4), 365 – 380. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i4.6223>

INTRODUCCIÓN

La educación rural ha ocupado históricamente un lugar marginal tanto en la formulación de políticas públicas como en la producción académica especializada, a pesar de que millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en América Latina —y de manera particular en regiones serranas como la Sierra Norte del estado de Puebla, en México— cursan su trayectoria escolar en contextos rurales, dispersos y con condiciones estructurales significativamente distintas a las de los entornos urbanos. Esta marginalidad no es accidental, sino que responde a una matriz histórica en la que los sistemas educativos nacionales se diseñan desde una racionalidad urbano-céntrica, asumiendo implícitamente que la escuela urbana constituye el modelo normativo y que las escuelas rurales representan, en el mejor de los casos, una adaptación de ese modelo a condiciones de "carencia" (Echavarría, Vanegas, González & Bernal, 2019).

La relevancia social y académica de estudiar la educación rural radica en al menos tres dimensiones interconectadas. En primer lugar, una dimensión demográfica y de derechos: la población rural, aunque en descenso relativo en muchos países, continúa representando un porcentaje significativo de la población total, y el derecho a una educación de calidad no puede supeditarse a la densidad poblacional o a la rentabilidad económica de los servicios educativos. En segundo lugar, una dimensión epistemológica: los territorios rurales albergan saberes, prácticas culturales y formas de relación con el entorno natural que constituyen un patrimonio pedagógico valioso, frecuentemente invisibilizado por currículos estandarizados que no dialogan con las realidades locales (Núñez, 2004). En tercer lugar, una dimensión de justicia social: las brechas educativas entre zonas rurales y urbanas —en términos de infraestructura, dotación docente, conectividad digital y resultados de aprendizaje— constituyen una de las manifestaciones más persistentes de la desigualdad educativa en la región latinoamericana y, de forma acentuada, en territorios serranos e indígenas como los del norte del estado de Puebla.

El planteamiento del problema que orienta este artículo puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo se configuran las condiciones estructurales, pedagógicas y de política pública que determinan la calidad y pertinencia de la educación rural en la Sierra Norte de Puebla —particularmente en las comunidades del entorno de Teziutlán—, y qué experiencias pedagógicas alternativas emergen desde los propios territorios como formas de resistencia a la homogeneización educativa? Esta pregunta se desagrega en interrogantes secundarios: ¿qué particularidades organizativas presenta la escuela rural, especialmente en su modalidad multigrado? ¿Cómo se relacionan los procesos de formación docente con las demandas específicas de los contextos rurales? ¿Qué papel juegan la comunidad y el territorio en la construcción de proyectos educativos rurales pertinentes?

Para efectos de este estudio, el territorio de análisis se delimita a las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, Puebla, ubicadas en la Sierra Norte/Sierra Nororiental del estado. Esta delimitación no se restringe a la cabecera municipal de Teziutlán, de carácter urbano-regional, sino que pone el énfasis en las localidades rurales próximas y en su relación con una región serrana más amplia caracterizada por la dispersión poblacional, el relieve montañoso, la presencia de población náhuatl y totonaca, las actividades productivas campesinas y cafetaleras, así como por la existencia de escuelas multigrado, telesecundarias y servicios educativos comunitarios. En este sentido, Teziutlán se considera como punto de referencia territorial y articulador regional, mientras que la Sierra Norte de Puebla funciona como marco contextual para comprender las condiciones estructurales y pedagógicas de la educación rural.

La justificación de este trabajo se sustenta en la constatación de que, pese a la abundante producción académica sobre educación rural en las últimas dos décadas, persiste una fragmentación conceptual y metodológica que dificulta la construcción de una comprensión integral del fenómeno. Con frecuencia, los estudios abordan la educación rural desde perspectivas sectoriales, ya sean centrados en infraestructura, en resultados de aprendizaje estandarizados, o en experiencias pedagógicas

puntuales— sin articular estas dimensiones en un marco analítico integral que dé cuenta de la complejidad del fenómeno educativo rural como totalidad social, cultural y política. A ello se añade que la Sierra Norte de Puebla, pese a su densidad cultural náhuatl y totonaca y a la extensión de sus escuelas multigrado, telesecundarias y cursos comunitarios, ha sido documentada de manera fragmentaria en la literatura sobre educación rural (Morales, 2012; Chakravarti, 2023), lo que refuerza la pertinencia de un análisis situado en este territorio y, en particular, en las comunidades del entorno de Teziutlán.

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar las condiciones estructurales, pedagógicas y de política pública que configuran la educación rural en las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, comprendidas dentro del marco regional de la Sierra Norte/Sierra Nororiental de Puebla, identificando tanto las tensiones y desafíos persistentes como las resistencias y alternativas pedagógicas que emergen desde los territorios rurales, con el fin de contribuir a una comprensión de la educación rural como proyecto pedagógico con especificidad propia y no como variante deficitaria de la educación urbana. Este objetivo se despliega en tres objetivos específicos: (a) sistematizar los principales marcos teóricos que han abordado la educación rural desde la sociología, la pedagogía y los estudios territoriales; (b) caracterizar las condiciones estructurales y pedagógicas que enfrenta la escuela rural contemporánea, con énfasis en el modelo multigrado; y (c) identificar experiencias y enfoques pedagógicos alternativos que constituyen formas de resistencia y transformación desde los propios territorios rurales.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación y enfoque

Este artículo se desarrolla bajo un diseño de investigación documental, con un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Se optó por este enfoque debido a que el objetivo del estudio no consiste en medir o cuantificar variables asociadas a la educación rural, sino en comprender, sistematizar e interpretar críticamente los marcos conceptuales, las condiciones estructurales y las experiencias pedagógicas que configuran la educación rural en la Sierra Norte de Puebla, con atención a las comunidades del entorno de Teziutlán, a partir del análisis de la producción académica especializada y de fuentes documentales sobre la región. El enfoque cualitativo resulta particularmente relevante para este propósito, en la medida en que permite la construcción de categorías analíticas emergentes a partir de la lectura reflexiva y comparativa de las fuentes, superando la fragmentación disciplinar que suele caracterizar los abordajes sectoriales de la educación rural.

La delimitación territorial del estudio responde a un criterio analítico y documental. Se toma como zona focal el entorno rural de Teziutlán, Puebla, por su ubicación estratégica dentro de la Sierra Norte/Sierra Nororiental y por su relación con comunidades serranas que enfrentan condiciones educativas asociadas a la dispersión territorial, la movilidad cotidiana, la conectividad limitada y la presencia de servicios escolares de baja densidad poblacional. No obstante, dado el carácter documental del artículo, se incorporan también referencias a experiencias educativas de otros municipios de la Sierra Norte de Puebla, como Cuetzalan del Progreso y Tzinacapan, únicamente con fines contextuales o comparativos, sin asumir que constituyen evidencia directa del municipio de Teziutlán.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica principal empleada fue el análisis documental, entendido como un proceso sistemático de búsqueda, selección, organización, interpretación y presentación de información proveniente de fuentes escritas. Para fortalecer la trazabilidad del corpus, se diseñó una estrategia de búsqueda orientada por combinaciones de descriptores en español e inglés, entre ellos: “educación rural”, “escuela rural”, “escuela multigrado”, “pedagogía multigrado”, “formación docente rural”, “interculturalidad educativa”, “Sierra Norte de Puebla”, “Teziutlán”, “CONAFE”, “telesecundaria”, “brecha

digital rural” y “rural education”. La búsqueda se realizó en bases académicas y repositorios de acceso abierto, así como en portales institucionales de organismos públicos vinculados con educación, estadística y política social. Como instrumento de sistematización se empleó una matriz de análisis documental estructurada en las siguientes categorías: (a) conceptualización de la ruralidad; (b) condiciones estructurales de la escuela rural; (c) modelo pedagógico multigrado; (d) formación docente; (e) pertinencia curricular; (f) tecnología y conectividad; y (g) contexto territorial, cultural e intercultural de la Sierra Norte de Puebla. Esta matriz permitió organizar de manera sistemática la información extraída de las fuentes y facilitar el proceso de triangulación temática.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (a) publicaciones académicas, informes institucionales, tesis o documentos técnicos relacionados con educación rural, escuela multigrado, formación docente, interculturalidad, educación comunitaria o brecha digital rural; (b) fuentes publicadas preferentemente entre 2000 y 2026, con excepción de obras teóricas clásicas necesarias para la fundamentación conceptual; (c) documentos referidos a México, América Latina o contextos rurales comparables, con prioridad para estudios sobre Puebla, la Sierra Norte/Sierra Nororiental y municipios cercanos al entorno de Teziutlán; (d) textos disponibles en español, inglés o portugués; y (e) fuentes con autoría, procedencia institucional o revista claramente identificable. Se excluyeron documentos sin datos mínimos de identificación, textos de opinión sin sustento analítico, materiales duplicados, fuentes centradas exclusivamente en educación urbana y publicaciones cuya relación con la educación rural fuera tangencial o insuficiente para los objetivos del estudio.

Fuentes y corpus documentales

El corpus documental estuvo compuesto por artículos académicos publicados en revistas especializadas en educación y ciencias sociales; libros y capítulos teóricos reconocidos en el campo de la pedagogía crítica, la sociología rural y los estudios territoriales latinoamericanos; informes y estadísticas de organismos nacionales y estatales pertinentes —entre ellos el INEGI, el CONEVAL, la Secretaría de Educación Pública, el Sistema de Información y Gestión Educativa y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)—; así como literatura etnográfica e histórica sobre la Sierra Norte de Puebla y sus pueblos náhuat y totonaco. La consulta de fuentes institucionales permitió ubicar el análisis en marcos oficiales sobre matrícula, escuelas, servicios educativos, condiciones de marginación y organización escolar, mientras que la literatura académica aportó categorías interpretativas para comprender la educación rural como fenómeno pedagógico, territorial y político. Se priorizaron fuentes que abordan de manera directa la realidad de la educación rural en México y, de forma específica, en la región de estudio, sin excluir aportes teóricos de alcance latinoamericano o más general cuando resultaron pertinentes para la fundamentación conceptual.

Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis se desarrolló en cinco fases. En la primera fase se definieron los descriptores de búsqueda y se identificaron las bases, repositorios y portales institucionales pertinentes para el tema. En la segunda fase se realizó una selección preliminar mediante lectura de títulos, resúmenes, palabras clave e índices, con el fin de valorar la correspondencia de cada fuente con los objetivos del estudio. En la tercera fase se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, eliminando documentos duplicados, fuentes con escasa relación temática o materiales sin respaldo académico o institucional verificable. En la cuarta fase se efectuó la lectura analítica de las fuentes seleccionadas y el registro de información en la matriz documental, atendiendo a las categorías previamente definidas y permitiendo la emergencia de subcategorías relacionadas con territorio, desigualdad, multigrado, saberes comunitarios y política pública. Finalmente, en la quinta fase se realizó una triangulación temática entre fuentes académicas, documentos institucionales y literatura

territorial, identificando convergencias, divergencias y vacíos de información. Este proceso permitió construir los hallazgos presentados en el apartado de resultados e interpretarlos críticamente a la luz del marco teórico desarrollado.

Es importante señalar que, dado el carácter documental de este estudio, no se realizó trabajo de campo directo con comunidades o instituciones educativas de la Sierra Norte de Puebla, lo cual constituye una limitación metodológica que se retoma en el apartado de conclusiones y que orienta algunas de las líneas futuras de investigación propuestas.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

La ruralidad como categoría en disputa

Antes de abordar la educación rural, resulta necesario problematizar la propia categoría de "ruralidad", que ha sido objeto de importantes debates conceptuales en las ciencias sociales. Durante buena parte del siglo XX, la ruralidad se definió por oposición a lo urbano, a partir de criterios demográficos (tamaño de población), económicos (predominio de actividades agropecuarias) y de infraestructura (menor dotación de servicios). Esta definición dicotómica ha sido crecientemente cuestionada por los estudios sobre la "nueva ruralidad", que plantean que los territorios rurales contemporáneos se caracterizan por una creciente diversificación económica, la multiplicación de vínculos con lo urbano —a través de la migración, las remesas, la conectividad digital y los mercados— y la emergencia de identidades híbridas que no se ajustan a la dicotomía rural-urbano tradicional (Kay, 2009).

Esta reconceptualización tiene implicaciones directas para pensar la educación rural: si la ruralidad ya no puede entenderse como un espacio homogéneo y aislado, tampoco puede sostenerse un modelo único de "escuela rural", sino que resulta necesario reconocer la heterogeneidad de situaciones que este concepto engloba, desde comunidades campesinas dispersas de montaña hasta poblados rurales con alta conectividad y vínculos permanentes con centros urbanos (Kay, 2009).

Perspectivas deficitarias y perspectivas de reconocimiento

Un eje central en la literatura especializada es la distinción entre dos grandes paradigmas para pensar la educación rural. El primero, que podemos denominar paradigma deficitario o compensatorio, entiende la educación rural principalmente como un problema de carencias que deben suplirse mediante políticas compensatorias: falta de infraestructura, falta de docentes calificados, falta de conectividad, falta de materiales educativos actualizados. Bajo esta lógica, la política educativa rural se orienta a "cerrar brechas" respecto a un estándar urbano implícitamente considerado deseable (Aguilar Nery, 2015).

El segundo paradigma, que emerge con fuerza desde la pedagogía crítica y los estudios decoloniales, propone un enfoque de reconocimiento que valora la ruralidad no como carencia sino como diferencia legítima, portadora de saberes, prácticas y formas de organización social que constituyen un patrimonio pedagógico específico. Desde esta perspectiva, la pregunta relevante no es cómo hacer que la escuela rural se parezca más a la escuela urbana, sino cómo construir un proyecto educativo que dialogue genuinamente con las particularidades culturales, productivas y territoriales de cada comunidad rural (Boix, 2003).

Este artículo se posiciona explícitamente en esta segunda perspectiva, sin desconocer que las condiciones materiales de desigualdad —que son reales y persistentes— deben ser atendidas mediante políticas específicas de inversión y fortalecimiento institucional. La superación de la mirada deficitaria

no implica negar las brechas de infraestructura o de recursos, sino evitar que dichas brechas se conviertan en la única lente desde la cual se piensa la educación rural.

La escuela multigrado como modelo pedagógico específico

Una de las particularidades organizativas más relevantes de la educación rural es la escuela multigrado o pluridocente, en la cual un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintos grados y edades en una misma aula. Durante mucho tiempo, este modelo fue considerado una limitación estructural derivada de la baja densidad poblacional rural, y las políticas educativas tendieron a tratarlo como una situación transitoria a superar mediante la "gradualización" de las escuelas (Ezpeleta, 1997).

Sin embargo, la investigación pedagógica ha documentado que la multigradualidad, lejos de ser exclusivamente una limitación, puede constituir una oportunidad pedagógica cuando se acompaña de estrategias didácticas específicas, como el aprendizaje entre pares, la tutoría entre estudiantes de distintas edades, el trabajo por proyectos y la organización flexible del currículo. Modelos como la Escuela Nueva —desarrollada originalmente en Colombia y posteriormente adaptada en diversos países de la región— han demostrado que, con formación docente adecuada, materiales específicamente diseñados y apoyo institucional sostenido, la escuela multigrado puede alcanzar resultados de aprendizaje comparables o incluso superiores a los de escuelas graduadas urbanas, particularmente en dimensiones como el desarrollo de la autonomía, la convivencia democrática y las habilidades colaborativas (Psacharopoulos, Rojas & Vélez, 1993).

No obstante, la literatura también advierte que estos resultados positivos no son automáticos ni generalizables, sino que dependen críticamente de la existencia de condiciones habilitantes: formación docente específica en pedagogía multigrado —que rara vez forma parte de los planes de estudio de las escuelas normales o facultades de educación—, materiales curriculares diseñados para la enseñanza simultánea de varios grados, y una carga administrativa razonable que no sobrecargue al docente rural, quien con frecuencia debe asumir, además de la enseñanza, funciones directivas, administrativas y comunitarias (Ramírez-González, 2015).

Formación docente y ruralidad

La formación inicial y continua de los docentes que ejercen en contextos rurales constituye otro nudo problemático central en la literatura especializada. Los sistemas de formación docente en la mayoría de los países de la región se han estructurado históricamente sobre un currículo genérico, pensado desde y para la escuela urbana graduada, que no incorpora de manera sistemática contenidos relativos a la pedagogía multigrado, la educación intercultural en contextos rurales, la gestión de aulas heterogéneas ni el trabajo pedagógico con comunidades campesinas o indígenas (Terigi, 2008).

Esta desconexión formativa se traduce en lo que algunos autores han denominado el "choque cultural" del docente novel al incorporarse a una escuela rural: profesionales formados en contextos urbanos, con escasa o nula preparación específica, que deben enfrentar de manera improvisada los desafíos de la multigradualidad, el aislamiento geográfico, la distancia cultural respecto a las comunidades y, en muchos casos, condiciones de vida precarias derivadas de la falta de vivienda docente adecuada o de servicios básicos en las localidades de destino (Ávalos, 2009). Este fenómeno contribuye a explicar las altas tasas de rotación docente que caracterizan a muchas escuelas rurales, lo cual afecta negativamente la continuidad pedagógica y el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Frente a este panorama situado, diversas experiencias de formación docente han buscado revertir esta lógica, incorporando prácticas pedagógicas tempranas en contextos rurales durante la formación inicial, desarrollando programas de especialización en educación rural y multigrado, y promoviendo

estrategias de arraigo docente que incluyen incentivos económicos, pero también —y quizás más relevante— procesos de acompañamiento pedagógico situado, redes de docentes rurales y comunidades de práctica que permiten compartir estrategias didácticas adaptadas a la multigradualidad (Messina, 1999).

Currículo, pertinencia cultural y saberes territoriales

Un tercer eje teórico relevante es la discusión sobre la pertinencia curricular en contextos rurales. Los currículos nacionales, diseñados generalmente desde estructuras centralizadas, tienden a reproducir contenidos, ejemplos y referentes culturales propios de contextos urbanos, lo que genera una distancia significativa entre lo que la escuela enseña y las experiencias, saberes y necesidades de las comunidades rurales.

Desde la pedagogía crítica y la educación popular, particularmente en la tradición freireana, se ha planteado la necesidad de construir currículos contextualizados que partan de la realidad concreta de las comunidades rurales, incorporando sus saberes productivos, sus prácticas culturales, su relación con el territorio y el ambiente, y sus formas propias de organización comunitaria. Esta perspectiva no propone un currículo empobrecido o reducido para lo rural, sino un currículo que dialoga críticamente entre los saberes locales y los saberes universales, evitando tanto el localismo cerrado como la imposición acrítica de contenidos descontextualizados (Freire, 1970). Desde la etnografía educativa mexicana, Rockwell (1995) documenta que la cultura escolar cotidiana de las escuelas rurales negocia permanentemente entre el currículo oficial y los saberes, ritmos y prácticas de las comunidades locales.

En esta línea, experiencias como las escuelas campesinas, las escuelas agroecológicas y los proyectos de educación rural vinculados a movimientos sociales campesinos —como los desarrollados en el marco de la Educación del Campo en Brasil— han demostrado la viabilidad de construir propuestas pedagógicas que integran la formación académica con la formación técnica productiva y la formación política, entendiendo la escuela rural como un espacio de fortalecimiento de la identidad campesina y de defensa del territorio (Caldart, 2009).

Tecnología, conectividad y brecha digital rural

Finalmente, resulta ineludible abordar la dimensión tecnológica, especialmente a la luz de la aceleración de los procesos de digitalización educativa observada en la última década, y particularmente tras las experiencias de educación remota derivadas de la pandemia de COVID-19. La literatura especializada coincide en señalar que la brecha digital rural —entendida no solo como falta de acceso a dispositivos y conectividad, sino también como ausencia de contenidos digitales pertinentes y de formación docente en competencias digitales situadas— se convirtió en un factor determinante de desigualdad educativa durante los periodos de suspensión de clases presenciales, y continúa siendo un desafío estructural no resuelto (Anaya Figueroa, Montalvo Castro, Calderón & Arispe Alburqueque, 2021).

Al mismo tiempo, algunos estudios advierten sobre el riesgo de que las soluciones tecnológicas se apliquen de manera descontextualizada, replicando la misma lógica urbano-céntrica que ha caracterizado históricamente al currículo, sin considerar las condiciones específicas de conectividad, disponibilidad energética y usos culturales de la tecnología en los territorios rurales (Sunkel, Trucco & Espejo, 2013).

RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de las categorías definidas en la matriz de análisis documental y organizan los hallazgos en cuatro ejes: brechas estructurales, pedagogía multigrado, experiencias

pedagógicas situadas y digitalización educativa rural. Dado el carácter documental del estudio, los hallazgos no se exponen como resultados estadísticos primarios, sino como patrones recurrentes identificados en la literatura académica, los documentos institucionales y las referencias territoriales revisadas. En este sentido, cuando se mencionan tendencias o magnitudes, estas cumplen una función ilustrativa y analítica, orientada a mostrar recurrencias documentales y no a sustituir mediciones empíricas directas en las comunidades del entorno de Teziutlán.

Persistencia de brechas estructurales

El primer patrón identificado es la persistencia de brechas estructurales que condicionan el funcionamiento cotidiano de la escuela rural. La revisión documental muestra que estas brechas no se reducen a la falta aislada de recursos, sino que configuran un entramado de desigualdades territoriales que afectan simultáneamente la infraestructura escolar, la disponibilidad docente, la conectividad, los materiales educativos y la continuidad de las trayectorias escolares. En las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, estas condiciones adquieren rasgos específicos debido al relieve serrano, la dispersión de las localidades, los tiempos de traslado y las dificultades de acceso a servicios básicos.

El análisis permitió distinguir cuatro dimensiones principales de esta brecha. La primera corresponde a la infraestructura física, expresada en aulas deterioradas, servicios sanitarios insuficientes, limitaciones de agua potable, electricidad irregular y espacios escolares poco adecuados para el trabajo simultáneo con estudiantes de distintos grados. La segunda se relaciona con la dotación y permanencia docente, pues la escuela rural suele enfrentar mayor rotación, sobrecarga administrativa y menor disponibilidad de acompañamiento pedagógico especializado. La tercera dimensión refiere a la conectividad digital, especialmente limitada en localidades serranas donde el acceso a internet depende de condiciones geográficas y económicas desiguales. La cuarta dimensión se vincula con la disponibilidad de materiales pertinentes para la enseñanza multigrado, intercultural y territorialmente situada. En conjunto, estas condiciones muestran que la desigualdad educativa rural no es solo escolar, sino territorial: se produce en la interacción entre escuela, infraestructura comunitaria, movilidad, economía local y política pública.

La multigradualidad como categoría pedagógica invisibilizada en la política educativa

El segundo hallazgo se refiere a la tensión entre la presencia extendida de la escuela multigrado y su débil reconocimiento en la política educativa y en la formación docente. La revisión documental muestra que la multigradualidad constituye una forma habitual de organización escolar en localidades rurales, indígenas y de alta marginación, pero con frecuencia es tratada como una condición excepcional, provisional o deficitaria. Esta lectura limita la posibilidad de diseñar políticas, materiales y procesos formativos específicos para una modalidad que exige saberes pedagógicos propios.

Los documentos revisados coinciden en que la enseñanza multigrado requiere planificación flexible, trabajo por proyectos, tutoría entre pares, organización diferenciada de actividades, uso autónomo de materiales y capacidad para articular aprendizajes entre estudiantes de distintas edades. Sin embargo, estos elementos aparecen de manera insuficiente en la formación inicial docente y en los dispositivos ordinarios de acompañamiento pedagógico. En el caso de la Sierra Norte de Puebla, esta situación se vuelve más compleja cuando la multigradualidad se cruza con la diversidad lingüística y cultural náhuatl y totonaca, pues el docente no solo enfrenta grupos heterogéneos por edad y grado, sino también por lengua, experiencia comunitaria, trayectorias familiares y vínculos productivos con el territorio. Así, el problema no radica en la existencia de aulas multigrado, sino en su insuficiente reconocimiento como modalidad pedagógica con potencial propio.

Experiencias pedagógicas situadas como formas de resistencia

El tercer hallazgo corresponde a la presencia de experiencias pedagógicas situadas que disputan la idea de la escuela rural como simple espacio de carencia. La revisión documental permite identificar iniciativas que convierten el territorio, la comunidad y los saberes locales en componentes activos del proceso educativo. Estas experiencias muestran que la educación rural puede organizarse desde lógicas de colaboración, pertinencia cultural, participación comunitaria y vinculación con la vida productiva y ambiental de las localidades.

Entre los rasgos comunes identificados destacan cuatro. Primero, la incorporación de saberes comunitarios como contenidos legítimos de aprendizaje, especialmente aquellos vinculados con la agricultura, el café, el cuidado del territorio, la lengua y la organización comunitaria. Segundo, la integración entre formación académica y vida local, mediante proyectos productivos, ambientales o culturales que permiten relacionar los contenidos escolares con problemas reales de la comunidad. Tercero, la ampliación del papel educativo de la comunidad, que deja de ser únicamente destinataria de la escuela para convertirse en interlocutora, colaboradora y productora de saber pedagógico. Cuarto, la construcción de redes docentes, cooperativas, organizaciones indígenas y proyectos comunitarios que sostienen procesos de innovación más allá del aula individual. Estas experiencias no eliminan las brechas estructurales, pero muestran capacidades territoriales que las políticas públicas suelen subestimar.

En el marco regional de la Sierra Norte/Sierra Nororiental de Puebla, las experiencias de telesecundarias interculturales, educación comunitaria, proyectos cooperativos y propuestas vinculadas a organizaciones indígenas constituyen referencias comparativas relevantes para comprender las posibilidades de una pedagogía situada. Los casos documentados en Cuetzalan, Tzinacapan y otros espacios serranos no se asumen como evidencia directa del entorno rural de Teziutlán, sino como experiencias regionales que permiten identificar principios transferibles con cautela: vínculo escuela-comunidad, trabajo colaborativo, reconocimiento de la lengua y la cultura local, y articulación entre educación, territorio y organización social. En las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, estas referencias permiten pensar la pertinencia de modelos educativos que no partan únicamente de la compensación de déficits, sino de la construcción de proyectos escolares territorialmente significativos.

Tensiones no resueltas en torno a la digitalización educativa rural

El cuarto hallazgo muestra que la digitalización educativa rural constituye un campo de tensión más que una solución automática a las desigualdades escolares. La revisión documental indica que, durante y después de la pandemia de COVID-19, muchas estrategias de educación a distancia se apoyaron en plataformas, contenidos televisivos, materiales digitales o recursos en línea que presuponían condiciones mínimas de conectividad, energía eléctrica, disponibilidad de dispositivos y acompañamiento familiar. En contextos rurales serranos, estas condiciones no siempre estuvieron garantizadas, por lo que la digitalización tendió a reproducir o profundizar brechas ya existentes.

En las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, el relieve montañoso, la dispersión de viviendas, la intermitencia de servicios y los costos de acceso limitan el aprovechamiento educativo de la tecnología. Por ello, los hallazgos sugieren que la conectividad debe entenderse como una condición necesaria, pero no suficiente. Para que la tecnología contribuya a la justicia educativa rural, debe acompañarse de formación docente situada, contenidos culturalmente pertinentes, infraestructura comunitaria sostenible y estrategias híbridas que no sustituyan el vínculo pedagógico presencial. De lo contrario, la digitalización corre el riesgo de convertirse en una nueva expresión de homogeneización educativa, al trasladar a las escuelas rurales modelos diseñados para contextos urbanos conectados.

Síntesis integradora de los hallazgos

En conjunto, los resultados muestran que la educación rural en las comunidades del entorno de Teziutlán se configura en la intersección de desigualdades estructurales, potencialidades pedagógicas y disputas por el reconocimiento territorial. Las brechas de infraestructura, conectividad y formación docente son reales y condicionan la vida escolar cotidiana; sin embargo, no agotan el significado de la educación rural. La multigradualidad, los saberes comunitarios, las experiencias interculturales y las formas de organización local revelan que estos territorios también producen alternativas pedagógicas relevantes. Por ello, el principal hallazgo transversal es que la justicia educativa rural exige políticas capaces de atender simultáneamente las condiciones materiales de desigualdad y el reconocimiento de las capacidades culturales, comunitarias y pedagógicas propias de los territorios serranos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten discutir la educación rural del entorno de Teziutlán desde una tensión central: la necesidad de reconocer simultáneamente las desigualdades materiales que afectan a las escuelas rurales y las capacidades pedagógicas, comunitarias y territoriales que dichas escuelas producen. Esta tensión obliga a evitar dos lecturas reduccionistas. Por un lado, una interpretación exclusivamente deficitaria, que entiende la escuela rural solo como carencia frente al modelo urbano; por otro, una lectura celebratoria que idealiza las experiencias comunitarias sin considerar las condiciones estructurales que limitan su alcance. Desde esta perspectiva, la discusión no consiste en elegir entre compensación y reconocimiento, sino en pensar cómo ambas dimensiones deben articularse en una política de justicia educativa rural.

En relación con el primer eje de resultados, las brechas de infraestructura, conectividad, dotación docente y materiales educativos confirman que la desigualdad rural no puede explicarse únicamente como un problema interno de la escuela. Se trata de una desigualdad territorial que atraviesa caminos, transporte, servicios básicos, organización comunitaria, economía local y presencia institucional del Estado. En este sentido, los hallazgos dialogan con los estudios de la nueva ruralidad al mostrar que la escuela rural no opera en un espacio aislado ni homogéneo, sino en territorios atravesados por vínculos urbanos, migración, mercados, actividades productivas y formas diversas de organización social. Por ello, cualquier política educativa dirigida a estas comunidades debe ir más allá de la dotación escolar mínima y articularse con estrategias de desarrollo territorial, conectividad comunitaria, infraestructura pública y fortalecimiento de servicios locales.

El segundo eje de discusión se refiere a la multigradualidad. Los resultados muestran que el problema principal no es la existencia de aulas multigrado, sino la forma en que han sido históricamente tratadas como anomalía administrativa o solución de emergencia. Esta lectura ha impedido reconocer que la enseñanza simultánea de varios grados exige una didáctica específica: planeación diferenciada, trabajo autónomo, tutoría entre pares, proyectos integradores, evaluación flexible y materiales diseñados para grupos heterogéneos. En consecuencia, la invisibilización de la multigradualidad en la formación docente no constituye un vacío menor, sino una falla estructural de los sistemas de profesionalización. Si la escuela multigrado es una forma ordinaria de organización escolar en territorios rurales, entonces la pedagogía multigrado debe asumirse como componente básico de la formación inicial y continua, especialmente en regiones como la Sierra Norte/Sierra Nororiental de Puebla.

El tercer eje de discusión se relaciona con las experiencias pedagógicas situadas. Los resultados evidencian que los saberes comunitarios, las prácticas productivas, la lengua, la organización local y la vida cotidiana no deben ser considerados elementos externos al currículo, sino fuentes legítimas de conocimiento escolar. Esta afirmación dialoga con la pedagogía crítica y la educación popular, en la medida en que desplaza la idea de que la escuela debe “llevar” conocimiento a comunidades

consideradas carentes, y propone entender la educación como un proceso de diálogo entre saberes. En el caso de la Sierra Norte de Puebla, las experiencias regionales vinculadas con educación comunitaria, interculturalidad, cooperativismo, café y organización indígena muestran que el territorio puede convertirse en un eje pedagógico. No obstante, estas experiencias deben leerse con cautela: no sustituyen la responsabilidad estatal de garantizar condiciones materiales suficientes, pero sí ofrecen principios para reorientar la política educativa hacia modelos de co-construcción con las comunidades.

El cuarto eje de discusión corresponde a la digitalización educativa rural. Los resultados permiten cuestionar la idea de que la tecnología, por sí misma, puede cerrar las brechas educativas. En contextos serranos, la conectividad depende de condiciones materiales y territoriales concretas: electricidad, cobertura, dispositivos, costos de acceso, acompañamiento familiar y capacidades docentes para integrar los recursos digitales en situaciones pedagógicas significativas. Por ello, la digitalización debe pensarse como una política situada y no como una transferencia uniforme de plataformas o contenidos diseñados para contextos urbanos conectados. Desde una perspectiva de justicia educativa, la tecnología solo puede contribuir a ampliar oportunidades si se acompaña de infraestructura comunitaria, formación docente, contenidos culturalmente pertinentes y estrategias híbridas que fortalezcan —y no sustituyan— el vínculo presencial entre escuela, estudiantes y comunidad.

En conjunto, la discusión permite sostener que el aporte principal de este estudio consiste en proponer una lectura integrada de la educación rural como territorio de justicia educativa. Esta lectura articula tres dimensiones que suelen analizarse de manera separada: la dimensión estructural, referida a infraestructura, conectividad, docencia y recursos; la dimensión pedagógica, vinculada con la multigradualidad, los saberes comunitarios y la pertinencia curricular; y la dimensión política, relacionada con el reconocimiento de las comunidades rurales como sujetos capaces de producir conocimiento, organización y alternativas educativas. La educación rural, desde esta perspectiva, no puede ser reducida a un problema técnico de cobertura ni a una experiencia comunitaria aislada: es un campo de disputa sobre qué se entiende por calidad, pertinencia, igualdad y reconocimiento en territorios históricamente subordinados.

De esta discusión se derivan tres implicaciones principales. La primera es que las políticas de educación rural deben diseñarse con enfoque territorial, atendiendo no solo a la escuela como unidad administrativa, sino a las condiciones comunitarias que hacen posible o limitan el derecho a aprender. La segunda es que la formación docente debe incorporar de manera obligatoria contenidos sobre pedagogía multigrado, educación intercultural, trabajo con comunidades y diseño curricular situado. La tercera es que las experiencias locales de innovación pedagógica requieren reconocimiento institucional, financiamiento y acompañamiento, evitando tanto su folklorización como su subordinación a programas estandarizados. Estas implicaciones son especialmente relevantes para las comunidades rurales del entorno de Teziutlán, donde la relación entre relieve serrano, diversidad cultural, dispersión territorial y organización comunitaria exige respuestas educativas diferenciadas.

CONCLUSIONES

El análisis documental realizado permite sostener que la educación rural en las comunidades del entorno de Teziutlán, dentro del marco regional de la Sierra Norte/Sierra Nororiental de Puebla, no puede comprenderse únicamente como un problema de cobertura, rezago o compensación de carencias. Su configuración expresa una relación compleja entre desigualdades territoriales, formas específicas de organización escolar, saberes comunitarios y disputas por el reconocimiento cultural y pedagógico. En este sentido, la principal aportación del artículo consiste en proponer la educación rural como un territorio de justicia educativa, es decir, como un campo donde la garantía del derecho a aprender debe articular condiciones materiales dignas, pertinencia curricular, reconocimiento de la diversidad y participación activa de las comunidades.

Una primera conclusión es que las brechas educativas rurales deben interpretarse como expresiones de una desigualdad territorial acumulada. La precariedad de infraestructura, la conectividad limitada, la rotación docente, la insuficiencia de materiales pertinentes y el débil acompañamiento institucional no operan de manera aislada, sino en interacción con el relieve serrano, la dispersión poblacional, la movilidad cotidiana, las condiciones económicas locales y la presencia desigual del Estado. Por ello, las políticas orientadas a la educación rural requieren superar la lógica de programas compensatorios fragmentados y avanzar hacia intervenciones integrales que vinculen escuela, comunidad, infraestructura, conectividad y desarrollo territorial.

Una segunda conclusión es que la escuela multigrado debe reconocerse como una modalidad pedagógica con racionalidad propia y no como una anomalía administrativa. En contextos rurales e indígenas, la multigradualidad exige saberes docentes específicos: planeación flexible, gestión de grupos heterogéneos, tutoría entre pares, trabajo por proyectos, evaluación diferenciada y articulación entre aprendizajes escolares y vida comunitaria. En consecuencia, mejorar la calidad de la educación rural supone incorporar la pedagogía multigrado en la formación inicial y continua del profesorado, así como producir materiales, acompañamientos y criterios de evaluación adecuados a esta forma de organización escolar.

Una tercera conclusión es que la pertinencia de la educación rural depende de la capacidad de la escuela para dialogar con los saberes comunitarios, las lenguas, las prácticas productivas, la memoria local y las formas de organización territorial. Las experiencias regionales vinculadas con telesecundarias interculturales, educación comunitaria, cooperativismo, saberes cafetaleros y proyectos indígenas muestran que los territorios serranos no son únicamente espacios receptores de política educativa, sino productores de conocimiento pedagógico. Reconocer esta capacidad no implica romantizar la ruralidad ni trasladar a las comunidades la responsabilidad que corresponde al Estado; implica, más bien, construir políticas públicas que combinen garantía de derechos, financiamiento suficiente, participación comunitaria y co-construcción curricular.

Una cuarta conclusión es que la digitalización educativa rural solo puede contribuir a la justicia educativa si se diseña desde criterios de pertinencia territorial. La conectividad, los dispositivos y las plataformas digitales son condiciones relevantes, pero insuficientes si no se acompañan de formación docente situada, contenidos culturalmente significativos, infraestructura comunitaria sostenible y estrategias híbridas que reconozcan los ritmos, recursos y formas de comunicación de las localidades serranas. De lo contrario, la tecnología puede convertirse en un nuevo mecanismo de exclusión al trasladar modelos urbanos a contextos que no cuentan con las mismas condiciones materiales ni culturales de acceso.

El alcance del estudio debe entenderse a la luz de su diseño documental. Esta estrategia permitió integrar literatura académica, documentos institucionales y referencias territoriales para construir una mirada amplia sobre la educación rural en la región; sin embargo, no sustituye la evidencia empírica derivada del trabajo de campo. Por ello, los hallazgos aquí presentados deben leerse como una interpretación analítica y contextual, no como una caracterización exhaustiva de todas las escuelas rurales del entorno de Teziutlán. Futuras investigaciones deberán incorporar entrevistas, observación escolar, análisis de trayectorias estudiantiles y participación de docentes, familias y autoridades comunitarias para contrastar, profundizar y matizar las conclusiones derivadas de este corpus documental.

En síntesis, redefinir la calidad de la educación rural exige desplazar la comparación subordinada con la escuela urbana y construir criterios propios de justicia, pertinencia y reconocimiento. Una educación rural de calidad debe garantizar condiciones materiales dignas, fortalecer la pedagogía multigrado, reconocer la diversidad lingüística y cultural, incorporar los saberes comunitarios al currículo y asegurar que las comunidades participen en la definición de sus proyectos educativos. Desde esta

perspectiva, las comunidades rurales del entorno de Teziutlán no deben ser concebidas solamente como territorios de rezago, sino como espacios donde se producen alternativas pedagógicas, formas de organización colectiva y posibilidades de transformación educativa. El desafío pendiente consiste en traducir este reconocimiento en políticas sostenidas, investigación situada e intervenciones pedagógicas construidas con las comunidades y no únicamente para ellas.

Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones identificadas en este estudio, se proponen las siguientes líneas futuras de investigación:

Primera línea. Resulta relevante el desarrollo de estudios empíricos de carácter etnográfico que permitan documentar, desde la perspectiva de docentes, estudiantes y comunidades, las estrategias pedagógicas efectivamente desplegadas en aulas multigrado de la Sierra Norte de Puebla, con el fin de generar evidencia situada que complemente el análisis documental realizado en este artículo y que pueda nutrir el diseño de programas específicos de formación docente en pedagogía multigrado.

Segunda línea. Se sugiere la realización de investigaciones comparativas entre distintas microrregiones de la Sierra Norte de Puebla —y entre esta y otras regiones rurales e indígenas de México— que analicen el diseño e implementación de políticas de formación docente rural, con el objetivo de identificar modelos exitosos de incorporación de la pedagogía multigrado y la formación situada en los currículos de formación docente inicial, así como los factores institucionales que facilitan u obstaculizan su implementación efectiva.

Tercera línea. Se plantea como necesaria la investigación sobre los procesos de digitalización educativa rural desde una perspectiva de pertinencia cultural y territorial, que permita evaluar críticamente en qué medida las estrategias de conectividad y tecnología educativa implementadas en la última década han logrado adaptarse a las condiciones específicas de los territorios rurales, en particular de las comunidades serranas del entorno de Teziutlán, y qué modelos alternativos de digitalización situados podrían desarrollarse en diálogo con las comunidades.

Cuarta línea. Finalmente, se recomienda profundizar en el estudio de las experiencias de educación popular campesina, intercultural y de educación del campo desarrolladas en la Sierra Norte de Puebla, desde una perspectiva de sistematización de saberes pedagógicos, con el fin de identificar los principios y estrategias metodológicas que podrían ser dialogados, sin homogeneizarlos ni descontextualizarlos, con las políticas educativas estatales, favoreciendo así procesos de co-construcción entre saberes comunitarios y políticas públicas.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México: problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles Educativos*, 37(147), 183-200.
- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., & Arispe Alburquerque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Bengoa, J. (Ed.). (2007). *Territorios rurales: movimientos sociales y desarrollo territorial rural en América Latina*. RIMISP / Editorial Catalonia.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas "ahora y después": la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500.
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, K., & Bernal, J. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120.
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, (327), 90-94.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207.
- Morales, M. C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14).
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is multigrade the answer? *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276.
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 86-111.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas Herrera, M. E., & Méndez Rojas, D. A. (2020). Educando para la solidaridad: la experiencia de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske. *Textual*, (76), 45-73.

Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 