

# Educación rural e intercultural en Ecuador

— desafíos y oportunidades —



**Karen Cedeño Castro, Ignacio Tigselema Eger,  
Lorena Pacheco Hurtado, Vilma Chalen Del Pezo  
& Israel Sánchez Cornejo**

  
EDITORIAL  
**SAGA**

# Educación rural e intercultural en Ecuador

## Desafíos y oportunidades



**Autor:**

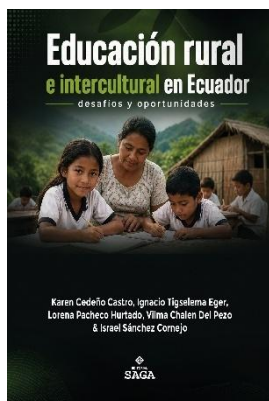
*Karen Elizabeth Cedeño Castro*

*Ignacio Javier Tigselema Eger*

*Lorena Del Rocio Pacheco Hurtado*

*Vilma Marisol Chalen Del Pezo*

*Israel de Jesús Sánchez Cornejo*



## Datos bibliográficos

<b>ISBN:</b>	<b>978-9907-803-38-9</b>
<b>Título del libro:</b>	Educación rural e intercultural en Ecuador Desafíos y oportunidades
<b>Autores:</b>	Cedeño Castro, Karen Elizabeth Tigselema Eger, Ignacio Javier Pacheco Hurtado, Lorena Del Rocio Chalen Del Pezo, Vilma Marisol Sánchez Cornejo, Israel de Jesús
<b>Editorial:</b>	SAGA
<b>Materia:</b>	370 - Educación
<b>Público objetivo:</b>	Profesional / académico
<b>Publicado:</b>	2026-05-27
<b>Número de edición:</b>	1
<b>Tamaño:</b>	5Mb
<b>Soporte:</b>	Libro digital descargable
<b>Formato:</b>	Pdf (.pdf)
<b>Idioma:</b>	Español
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.63415/saga.2026.94">https://doi.org/10.63415/saga.2026.94</a>


Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

## **Autores**

### **Karen Elizabeth Cedeño Castro**

Máster en Docencia Superior Digitales

✉ kecedeno@uagraria.edu.ec


 <https://orcid.org/0009-0006-1190-6029>

Guayaquil, Ecuador

### **Ignacio Javier Tigselema Eger**

Magister en Pedagogía de la Cultura Física

✉ tiignacio64@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-8350-2386>

La Maná, Ecuador

### **Lorena Del Rocio Pacheco Hurtado**

Maestría en Educación Orientación Educativa

✉ lorena5893@hotmail.com


 <https://orcid.org/0000-0003-0629-337X>

Quevedo, Ecuador

**Vilma Marisol Chalen Del Pezo**

Magister en Modelos y Evaluación Educativa

✉ vilma\_chalen\_25@hotmail.com


 <https://orcid.org/0009-0007-5100-7244>

La Libertad, Ecuador

**Israel de Jesús Sánchez Cornejo**

Magister en Ciencias de la Educación mención Pedagogía  
de las Ciencias Naturales

✉ snchez.israel@hotmail.es

 <https://orcid.org/0009-0004-9382-3336>

Palanda, Ecuador



El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026



## Sinopsis

La educación rural e intercultural en Ecuador se presenta como un entramado vivo donde la escuela dialoga con la memoria colectiva, los saberes ancestrales y las dinámicas territoriales que configuran la vida comunitaria. Este libro propone una mirada integradora que articula prácticas pedagógicas situadas, gestión educativa participativa e innovación didáctica con pertinencia cultural, reconociendo la diversidad lingüística y la riqueza simbólica de los pueblos. A través de experiencias, reflexiones y propuestas aplicadas, se evidencian formas de enseñanza que trascienden esquemas homogéneos y fortalecen la identidad, la autonomía y la participación social. Se destacan estrategias vinculadas con el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías apropiadas y la construcción de materiales desde recursos locales, promoviendo una educación conectada con la realidad cotidiana. La obra también aborda la formación docente como un proceso continuo que integra investigación, acompañamiento pedagógico y bienestar profesional, orientado a responder a las particularidades del territorio rural. Cada capítulo aporta herramientas prácticas y perspectivas renovadas para comprender la educación como un proceso dinámico, profundamente humano y culturalmente situado, capaz de generar transformaciones significativas en las comunidades.

**Palabras clave:** educación rural; interculturalidad; saberes ancestrales; innovación pedagógica; formación docente; comunidad

## Synopsis

Rural and intercultural education in Ecuador is presented as a living network where schools engage with collective memory, ancestral knowledge, and territorial dynamics shaping community life. This book offers an integrative perspective that connects situated pedagogical practices, participatory educational management, and didactic innovation with cultural relevance, recognizing linguistic diversity and the symbolic richness of peoples. Through experiences, reflections, and applied proposals, it highlights teaching approaches that move beyond homogeneous models and strengthen identity, autonomy, and social participation. It emphasizes strategies related to collaborative learning, the use of appropriate technologies, and the creation of materials based on local resources, fostering education linked to everyday life. The work also addresses teacher development as a continuous process that combines research, pedagogical support, and professional well-being, aimed at responding to the particularities of rural territories. Each chapter provides practical tools and renewed perspectives to understand education as a dynamic, deeply human, and culturally grounded process capable of generating meaningful transformations in communities.

**Keywords:** rural education; interculturality; ancestral knowledge; pedagogical innovation; teacher development; community

## Índice General

<b>Sinopsis.....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice General .....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1: Territorio, cultura y escuela: nuevas lecturas del contexto rural .....</b>	<b>17</b>
1.1. Cartografías educativas comunitarias para comprender el entorno escolar.....	21
1.2. Saberes ancestrales como eje de planificación curricular .....	25
1.3. Lenguas originarias en la dinámica cotidiana del aula .....	28
1.4. Prácticas agrícolas como recurso pedagógico interdisciplinar ..	32
1.5. Relación familia-escuela en comunidades rurales dispersas .....	35
1.6. Identidad cultural y construcción del sentido de pertenencia....	38
1.7. Narrativas locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje ...	42
1.8. Diagnóstico participativo con actores comunitarios.....	45
<b>Capítulo 2: Docencia situada: prácticas pedagógicas con sentido cultural .....</b>	<b>49</b>
2.1. Diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas .....	52
2.2. Estrategias didácticas basadas en la oralidad comunitaria .....	56
2.3. Aprendizaje basado en proyectos con impacto local .....	59
2.4. Integración de la cosmovisión indígena en el aula .....	63
2.5. Evaluación formativa con pertinencia cultural .....	66
2.6. Enseñanza multigrado con enfoque colaborativo.....	69
2.7. Uso de relatos y mitologías como recursos didácticos .....	72
2.8. Adaptaciones curriculares en contextos interculturales.....	75
<b>Capítulo 3: Innovación educativa en contextos rurales.....</b>	<b>79</b>

3.1. Tecnologías apropiadas para entornos con baja conectividad ..	83
3.2. Recursos digitales offline para la enseñanza intercultural .....	87
3.3. Radio educativa y medios comunitarios como aliados pedagógicos.....	91
3.4. Aprendizaje híbrido en territorios rurales .....	94
3.5. Producción de materiales didácticos con recursos locales .....	98
3.6. Laboratorios pedagógicos itinerantes.....	101
3.7. Uso pedagógico del celular en comunidades rurales .....	105
3.8. Redes de aprendizaje entre escuelas rurales.....	108
<b>Capítulo 4: Gestión educativa con enfoque comunitario .....</b>	<b>113</b>
4.1. Liderazgo directivo con identidad territorial.....	116
4.2. Participación comunitaria en la toma de decisiones escolares	121
4.3. Organización escolar en contextos de difícil acceso.....	124
4.4. Vinculación interinstitucional para fortalecer la educación rural .....	128
4.5. Proyectos educativos comunitarios sostenibles.....	131
4.6. Gestión del tiempo escolar en función de dinámicas productivas .....	134
4.7. Resolución de conflictos desde prácticas culturales .....	137
4.8. Evaluación institucional con enfoque participativo .....	140
<b>Capítulo 5: Formación docente y proyección educativa .....</b>	<b>143</b>
5.1. Desarrollo profesional docente en contextos rurales.....	147
5.2. Acompañamiento pedagógico situado .....	151
5.3. Formación en interculturalidad para educadores .....	153
5.4. Comunidades de aprendizaje docente .....	157
5.5. Investigación-acción en escuelas rurales.....	160
5.6. Bienestar docente en territorios alejados.....	163

5.7. Construcción de trayectorias educativas inclusivas .....	167
5.8. Proyección de la educación rural en escenarios futuros .....	170
<b>Conclusiones .....</b>	<b>173</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>177</b>



## Introducción

La educación rural e intercultural en Ecuador ha recorrido caminos marcados por la memoria comunitaria, la diversidad lingüística y las múltiples formas de comprender el aprendizaje desde la vida cotidiana. Durante décadas, las escuelas rurales fueron observadas desde miradas homogéneas que ignoraban las particularidades culturales y territoriales de cada comunidad. Frente a ello, investigaciones recientes comenzaron a reconocer la riqueza pedagógica de los saberes locales y la importancia de fortalecer vínculos entre escuela y comunidad. En esa línea, López Avalos et al. (2025) destacan que los saberes ancestrales enriquecen los procesos curriculares y fortalecen la identidad colectiva.

En distintos territorios rurales, la escuela continúa siendo mucho más que un espacio académico. Representa encuentro, memoria y permanencia cultural. Al recorrer comunidades alejadas, el lector encuentra aulas donde la oralidad, las prácticas agrícolas y las tradiciones familiares forman parte del aprendizaje cotidiano. Téllez Siabato (2023) explica que las prácticas pedagógicas vinculadas con la ruralidad fortalecen el arraigo y la identidad sociocultural, mientras Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) resaltan la importancia de la relación entre familia y escuela para consolidar procesos educativos cercanos y humanos.

En medio de transformaciones sociales aceleradas, las instituciones rurales enfrentan tensiones relacionadas con conectividad, permanencia escolar y acceso equitativo a recursos pedagógicos. Sin embargo, también florecen experiencias educativas profundamente creativas. Bautista-Gil et al. (2026) reconocen que las tecnologías en la escuela rural abren oportunidades para fortalecer la participación comunitaria, especialmente cuando se adaptan a las realidades territoriales. De manera paralela, Herrera-Enríquez et al. (2023) señalan que el

aprendizaje híbrido puede ampliar horizontes educativos sin desprender a los estudiantes de su identidad cultural.

Este libro nace desde la necesidad de mirar la educación rural e intercultural con sensibilidad académica y cercanía humana. Cada capítulo recoge investigaciones, experiencias y reflexiones que permiten comprender la escuela rural como un espacio dinámico, tejido por voces diversas y prácticas profundamente situadas. Lejos de una mirada distante o técnica, la obra busca acompañar al lector en la comprensión de las relaciones entre cultura, territorio y enseñanza. Saona-Elman y Duran-Llano (2023) resaltan que fortalecer la identidad cultural en las escuelas rurales contribuye al sentido de pertenencia y a la cohesión comunitaria.

A lo largo de estas páginas, aparecen preguntas que acompañan silenciosamente la reflexión pedagógica: ¿de qué manera puede la escuela rural dialogar con los saberes ancestrales?, ¿qué estrategias permiten fortalecer procesos educativos pertinentes?, ¿qué lugar ocupa la comunidad dentro de la gestión escolar?, ¿qué tipo de formación requieren los docentes que trabajan en territorios rurales e interculturales? Estas interrogantes orientan la construcción del libro y permiten articular distintas perspectivas investigativas. Pineda Tenesaca et al. (2025) consideran que la gestión participativa favorece el desarrollo curricular y fortalece la participación comunitaria.

La obra también encuentra su justificación en la necesidad de aportar herramientas prácticas y académicas que contribuyan a la mejora educativa desde enfoques culturalmente pertinentes. En muchos casos, las políticas educativas han sido diseñadas desde centros urbanos, dejando de lado particularidades territoriales que influyen directamente en el aprendizaje. Moreno Mosquera y Cuesta Moreno (2024) afirman que la transformación de la educación rural requiere liderazgos con identidad territorial y sensibilidad social. Esa mirada atraviesa cada apartado del libro, articulando teoría, experiencia y propuestas aplicadas.

Otro propósito importante consiste en visibilizar prácticas pedagógicas innovadoras desarrolladas en escuelas rurales de América Latina. Existen docentes que crean materiales con recursos locales, incorporan narrativas comunitarias y convierten la oralidad en una poderosa herramienta de aprendizaje. Vera Cedeño y Centeno Martínez (2025) destacan el valor de la tradición oral como estrategia didáctica innovadora, mientras Ramírez Angarita y Pabón León (2024) muestran que las narrativas sociales fortalecen procesos significativos de escritura y comprensión cultural en estudiantes rurales.

La estructura del libro se organiza en cinco capítulos interrelacionados. El primero aborda las relaciones entre territorio, cultura y escuela, profundizando en cartografías comunitarias, identidad cultural y participación social. El segundo desarrolla prácticas pedagógicas situadas, integrando oralidad, cosmovisión indígena y aprendizaje colaborativo. El tercero presenta experiencias de innovación educativa vinculadas con tecnologías apropiadas, medios comunitarios y producción de materiales locales. Santos Lugo (2024) enfatiza la importancia de recursos digitales offline en zonas rurales, especialmente en lugares donde la conectividad continúa siendo limitada.

El cuarto capítulo dirige la atención hacia la gestión educativa con enfoque comunitario, abordando liderazgo territorial, organización escolar y resolución de conflictos desde prácticas culturales. Posteriormente, el quinto capítulo profundiza en la formación docente, el acompañamiento pedagógico y las trayectorias educativas inclusivas. Pachón Porras (2024) plantea que la formación docente para territorios rurales necesita enfoques situados y sensibles a las realidades comunitarias. Del mismo modo, García Monteagudo y Larchen Costuchen (2024) destacan el valor de la investigación-acción como camino para fortalecer las prácticas pedagógicas rurales.

Cada página busca acompañar al lector desde una experiencia reflexiva y cercana, donde la educación rural deja de verse como un escenario periférico para convertirse en un espacio lleno de saberes, creatividad y posibilidades colectivas. Entre montañas, caminos de tierra, lenguas originarias y memorias compartidas, la escuela rural continúa construyendo horizontes de dignidad y aprendizaje. Reyes García (2026) sostiene que pensar el futuro de la educación rural implica reconocer su capacidad transformadora y su papel dentro de sociedades culturalmente diversas y profundamente humanas.

# **Capítulo 1:**

## **Territorio, cultura y escuela: nuevas lecturas del contexto rural**

Entre caminos de tierra, aulas abiertas al viento y comunidades que sostienen la memoria mediante la palabra compartida, la educación rural ecuatoriana adquiere matices profundamente humanos. No aparece reducida a planes oficiales ni a estructuras administrativas distantes. Cada escuela guarda historias tejidas con esfuerzo cotidiano, afectos familiares y vínculos culturales construidos durante generaciones. Desde esa realidad, comprender el territorio rural implica mirar más allá de mapas o estadísticas. También exige escuchar silencios, observar rutinas comunitarias y reconocer saberes presentes en la vida diaria de estudiantes y familias.

Muchas veces, la escuela rural funciona como un punto de encuentro donde convergen experiencias diversas. Allí coinciden prácticas agrícolas, lenguas originarias, celebraciones comunitarias y relatos transmitidos durante años alrededor de fogones familiares. Tales expresiones culturales no permanecen al margen de la educación; participan activamente en la manera de aprender, convivir y construir pertenencia colectiva. Bajo esa mirada, el aprendizaje deja de sentirse ajeno a la experiencia cotidiana. El aula comienza a parecerse más a una extensión viva del territorio y de la comunidad que la rodea.

Las cartografías educativas comunitarias han permitido comprender dimensiones afectivas y sociales vinculadas con la vida escolar rural. Olvera Reyes y Luna Martínez (2024) reconocen que estas herramientas favorecen lecturas participativas relacionadas con dinámicas familiares y comunitarias. Tal apreciación permite comprender que cada sendero recorrido por estudiantes, cada espacio de encuentro y cada memoria compartida forman parte del proceso educativo. No existen territorios vacíos dentro de la ruralidad ecuatoriana. Hay historias, tensiones, vínculos y experiencias que atraviesan silenciosamente la vida escolar cotidiana.

Dentro de muchas comunidades rurales, los saberes ancestrales continúan acompañando la vida diaria mediante prácticas agrícolas, conocimientos medicinales y formas particulares de interpretar la naturaleza. López Avalos et al. (2025) destacan la importancia de integrar esos conocimientos al currículo educativo como parte del fortalecimiento cultural comunitario. Tal integración transforma la relación entre escuela y territorio. Los estudiantes reconocen que aquello aprendido junto a sus familias también posee valor pedagógico. De pronto, la educación deja de sentirse distante y empieza a dialogar con memorias profundamente cercanas.

Las lenguas originarias ocupan igualmente un lugar importante dentro de la experiencia educativa rural. Más allá de funcionar como medios de comunicación, representan formas de comprender el mundo, nombrar afectos y preservar vínculos comunitarios. Quishpe Salcán y Ante Ante (2025) plantean que las dinámicas interculturales fortalecen procesos inclusivos cuando las identidades culturales reciben reconocimiento genuino. Cada palabra pronunciada en lengua ancestral guarda resonancias familiares difíciles de traducir completamente. Y cuando esas voces encuentran espacio dentro del aula, aparece una sensación de pertenencia profundamente significativa.

También resulta imposible hablar de educación rural sin reconocer la presencia permanente del trabajo agrícola en la vida comunitaria. Los cultivos, las cosechas y los ritmos marcados por la naturaleza forman parte de la experiencia cotidiana de numerosos estudiantes. Téllez Siabato (2023) plantea que las prácticas pedagógicas interdisciplinarias vinculadas con la ruralidad fortalecen identidad sociocultural y arraigo comunitario. Bajo esa perspectiva, aprender ciencias, matemáticas o lenguaje mediante experiencias agrícolas permite construir conocimientos conectados con la realidad vivida diariamente por niñas, niños y familias.

La relación entre familia y escuela adquiere características particulares dentro de comunidades rurales dispersas. Las distancias geográficas, las jornadas laborales y las dinámicas comunitarias modifican la manera de construir comunicación educativa. Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) reconocen que los vínculos cercanos entre familias y docentes favorecen procesos educativos más humanos y participativos. Muchas veces, las conversaciones escolares ocurren fuera de reuniones formales: durante caminatas comunitarias, mingas o encuentros cotidianos donde circulan preocupaciones, esperanzas y experiencias compartidas alrededor de la educación.

La identidad cultural y las narrativas locales también ocupan un lugar relevante dentro de la construcción educativa rural. Saona-Elman y Duran-Llano (2023) reconocen que el fortalecimiento cultural dentro de las escuelas favorece sentimientos de pertenencia comunitaria. Por otra parte, Ramírez Angarita y Pabón León (2024) destacan el valor pedagógico de las narrativas regionales para fortalecer aprendizajes significativos relacionados con lenguaje y escritura. Las historias locales, las celebraciones y las memorias familiares permiten construir una educación conectada con emociones reales y experiencias cercanas.

Las prácticas participativas desarrolladas junto a actores comunitarios han permitido ampliar la comprensión sobre las necesidades y aspiraciones presentes en los territorios rurales. Pineda Tenesaca et al. (2025) reconocen que la gestión participativa fortalece procesos curriculares mediante la intervención activa de la comunidad educativa. Tal apreciación recuerda que ninguna escuela existe aislada de las personas que la rodean. Cada familia, estudiante o líder comunitario aporta miradas importantes para comprender aquello que ocurre dentro del espacio escolar y aquello que todavía necesita atención colectiva.

A lo largo de este capítulo, la ruralidad ecuatoriana aparece entendida desde una mirada cercana, atravesada por voces

comunitarias, memorias culturales y experiencias cotidianas que muchas veces permanecen invisibles dentro de discursos educativos tradicionales. Cada apartado busca aproximarse a la escuela rural desde la vida concreta de quienes la habitan diariamente. Hay caminos largos, lluvias persistentes, celebraciones compartidas y silencios cargados de significado. En medio de esa complejidad humana, la educación intercultural encuentra posibilidades reales para construir pertenencia, dignidad cultural y aprendizaje profundamente conectado con el territorio.

### **1.1. Cartografías educativas comunitarias para comprender el entorno escolar**

Entre caminos de tierra húmeda, voces conocidas y escuelas levantadas con paciencia colectiva, las cartografías educativas comunitarias permiten mirar el territorio con otros ojos. No se trata únicamente de ubicar casas o senderos; aparece una lectura afectiva de la vida cotidiana. Cada marca dibujada guarda memorias, tensiones, silencios y afectos. Desde esa práctica, la escuela deja de verse aislada y comienza a entenderse como parte de una trama humana compleja, atravesada por historias familiares, trabajos agrícolas y costumbres transmitidas durante generaciones enteras.

Muchas veces, al pensar en educación rural, aparecen imágenes fragmentadas, casi lejanas. Sin embargo, las cartografías comunitarias acercan rostros, rutinas y maneras de habitar la vida escolar. Sobre hojas grandes o mapas improvisados, madres, docentes y estudiantes reconocen espacios importantes para la convivencia. Un puente deteriorado, una cancha vacía o el árbol donde esperan los niños antes de entrar a clases adquieren otro significado. Aquello que parecía cotidiano empieza a revelar relaciones profundas entre territorio, cultura y aprendizaje compartido.

**Figura 1**

*Cartografías educativas comunitarias para comprender el entorno escolar en contextos rurales e interculturales del Ecuador*

**1.1.**

## **Cartografías educativas comunitarias para comprender el entorno escolar**

Herramienta participativa para reconocer colectivamente el territorio, sus recursos, actores y desafíos que influyen en la vida escolar.



Educación rural e intercultural en Ecuador:  
*Desafíos y oportunidades*

Dentro de las comunidades rurales ecuatorianas, la escuela suele convertirse en un punto de encuentro emocional. Allí circulan conversaciones sobre cosechas, celebraciones locales y preocupaciones familiares. Las cartografías educativas permiten registrar esas dinámicas desde la experiencia colectiva, sin reducirlas a datos fríos. A veces, una simple línea dibujada por un estudiante expresa distancias largas, cansancio acumulado o incluso orgullo por pertenecer a determinado lugar. En ese gesto sencillo habita una verdad difícil de encontrar mediante instrumentos rígidos o diagnósticos apresurados.

Diversas experiencias pedagógicas han mostrado que estas prácticas fortalecen la comprensión de la realidad sociofamiliar y favorecen vínculos más cercanos entre escuela y comunidad. Olvera Reyes y Luna Martínez (2024) reconocen que las cartografías sociales pedagógicas facilitan lecturas participativas sobre las dinámicas cotidianas y los modos de convivencia. Desde allí, el mapa deja de ser un objeto técnico y adquiere un tono casi íntimo. Hay marcas que recuerdan ausencias, otras que despiertan orgullo; todas ayudan a comprender aquello que muchas veces permanece callado.

En ciertas escuelas rurales, el aula parece respirar al ritmo de la comunidad. Cuando llueve intensamente, cambia la asistencia; cuando llega la cosecha, cambian también los horarios familiares. Las cartografías educativas permiten advertir esos movimientos con sensibilidad humana. No hablan únicamente de espacios físicos, también muestran tiempos compartidos, recorridos cansados y pequeños rituales diarios. El lector quizá recuerde alguna escuela parecida, donde el sonido del viento entraba por las ventanas abiertas y cada conversación tenía olor a tierra mojada después del amanecer.

A través de estas herramientas participativas, aparecen voces que durante mucho tiempo quedaron al margen. Niños tímidos, abuelos silenciosos o madres poco escuchadas encuentran

maneras distintas de expresar lo que sienten respecto a la escuela. Un dibujo irregular o una anotación breve pueden revelar tensiones familiares, afectos comunitarios o necesidades invisibles. Existe algo profundamente humano en ese acto de construir mapas colectivos. Tal vez porque, al representar el territorio vivido, también se ordenan recuerdos, dolores pequeños y esperanzas compartidas bajo el mismo cielo.

Ciertas prácticas educativas terminan alejándose de la vida real de las comunidades. Las cartografías comunitarias abren otra posibilidad: mirar la escuela desde la experiencia concreta de quienes la habitan cada día. No hay distancia académica rígida ni discursos elevados. Aparecen conversaciones sencillas, pausas largas y observaciones nacidas del contacto diario con el territorio. De pronto, un camino peligroso explicado por una familia adquiere más valor pedagógico que numerosos informes técnicos. Y esa cercanía transforma la manera de comprender las necesidades educativas rurales.

Olvera Reyes y Luna Martínez (2024) plantean que las cartografías pedagógicas permiten construir conocimientos compartidos desde la participación activa de la comunidad educativa. Tal apreciación adquiere fuerza en escenarios rurales ecuatorianos, donde la memoria colectiva ocupa un lugar importante dentro de la vida escolar. Cada relato asociado al mapa deja pequeñas huellas emocionales. A veces aparecen risas; otras veces, silencios difíciles de ignorar. En medio de esas expresiones cotidianas, la escuela comienza a reconocerse como espacio vivo y profundamente humano.

Resulta interesante notar que muchos estudiantes participan con entusiasmo cuando las actividades parten de aquello que conocen y sienten cercano. Dibujar senderos, ubicar cultivos o identificar lugares significativos despierta una relación distinta con el aprendizaje. Ya no existe aquella sensación distante de contenidos impuestos desde afuera. El territorio vivido entra al aula

acompañado de emociones, memorias familiares y experiencias concretas. Poco a poco, el conocimiento escolar deja de sentirse ajeno y empieza a dialogar con la vida diaria de la comunidad.

Bajo la mirada de las cartografías educativas comunitarias, la ruralidad deja de aparecer como escenario vacío o uniforme. Cada comunidad posee ritmos particulares, maneras propias de relacionarse y memorias que atraviesan la experiencia escolar. Comprender aquello demanda escucha paciente y sensibilidad pedagógica. Tal vez por eso estas prácticas generan tanta cercanía emocional: permiten reconocer la dignidad de las historias pequeñas. En cada mapa construido colectivamente quedan trazadas no únicamente rutas y espacios, también formas de pertenencia, cuidado y esperanza compartida.

## **1.2. Saberes ancestrales como eje de planificación curricular**

Entre montañas cubiertas por neblina y patios escolares donde todavía se escucha hablar en lengua ancestral, los saberes heredados de generación en generación conservan una presencia viva dentro de muchas comunidades rurales ecuatorianas. No permanecen guardados en libros antiguos ni en discursos ceremoniales distantes; aparecen en la manera de cultivar, curar, narrar o mirar el cielo antes de sembrar. Cuando tales conocimientos ingresan a la planificación curricular, la escuela empieza a respirar con un ritmo más cercano a la memoria colectiva de quienes la habitan.

A menudo, el aprendizaje adquiere otro sentido cuando las experiencias familiares encuentran un lugar legítimo dentro del aula. Resulta distinto estudiar las plantas medicinales escuchando primero la voz pausada de una abuela, mientras acomoda hierbas recién cortadas sobre una mesa de madera. Hay allí una cercanía difícil de reemplazar. El conocimiento deja de sentirse impuesto desde afuera y comienza a tejer vínculos emocionales con aquello

que el estudiante reconoce desde la infancia, incluso sin haberlo nombrado antes dentro de la escuela.

Muchas comunidades rurales conservan prácticas agrícolas, celebraciones y formas de organización transmitidas durante décadas. Incorporarlas a la planificación curricular no significa mirar el pasado con nostalgia inmóvil, sino reconocer su capacidad para dialogar con la educación contemporánea. En ocasiones, un calendario agrícola compartido por las familias permite comprender mejor los tiempos comunitarios que cualquier cronograma rígido. Tal integración aporta sentido humano a las actividades escolares. También despierta respeto hacia formas de conocimiento que durante mucho tiempo permanecieron relegadas o invisibilizadas.

Dentro de ciertos espacios educativos, todavía persiste la idea de que aprender equivale únicamente a memorizar contenidos externos. Sin embargo, los saberes ancestrales recuerdan otra posibilidad. Enseñan desde la experiencia, el contacto con la tierra y la observación paciente de la naturaleza. Un niño que acompaña a su abuelo durante la siembra aprende medidas, ciclos climáticos y formas de cuidado comunitario sin necesidad de discursos complejos. Después, cuando aquellas vivencias aparecen reflejadas en clase, surge una sensación de reconocimiento profundamente significativa para muchos estudiantes.

López Avalos, Zambrano Guanulema, Bustos Cardenas y Gaibor Mora (2025) sostienen que la integración de saberes ancestrales fortalece procesos educativos vinculados con la identidad cultural y la participación comunitaria. Tal apreciación adquiere especial importancia en territorios rurales ecuatorianos, donde la escuela mantiene una relación cotidiana con tradiciones vivas. No se trata de decorar el currículo con referencias folclóricas pasajeras. Existe, más bien, un esfuerzo por reconocer conocimientos construidos desde la experiencia histórica de los pueblos y su relación permanente con el territorio.

A veces basta escuchar una conversación comunitaria para notar la riqueza pedagógica presente en la vida diaria. Las personas mayores hablan del comportamiento de las aves antes de la lluvia o de las fases lunares para sembrar determinados cultivos. Tales observaciones, nacidas del contacto continuo con la naturaleza, poseen un valor formativo inmenso. Cuando la planificación curricular abre espacio para ellas, el aprendizaje adquiere textura humana. El aula deja de parecer un lugar separado de la vida comunitaria y comienza a parecerse más a una casa compartida.

Dentro de las escuelas rurales, la enseñanza vinculada con saberes ancestrales también fortalece vínculos afectivos entre generaciones. Muchos estudiantes descubren que aquello escuchado durante años en casa posee relevancia educativa y cultural. Esa validación cambia miradas, despierta orgullo y transforma silencios antiguos en participación activa. De pronto, la voz de una madre artesana o de un agricultor experimentado adquiere presencia dentro del espacio escolar. Y aunque parezca un detalle pequeño, ese reconocimiento modifica profundamente la manera en que las familias perciben la educación formal.

López Avalos et al. (2025) reconocen que la articulación curricular con conocimientos ancestrales favorece aprendizajes vinculados con la realidad cultural de los estudiantes y fortalece procesos de pertenencia comunitaria. Tal idea cobra fuerza cuando la enseñanza deja espacio para prácticas cotidianas nacidas del territorio. Una receta medicinal, una técnica artesanal o un relato oral pueden transformarse en experiencias pedagógicas memorables. Bajo esa mirada, la educación intercultural adquiere una dimensión más cercana, menos rígida y profundamente conectada con la vida diaria de las comunidades rurales.

En muchos casos, la planificación curricular basada en saberes ancestrales también ayuda a recuperar memorias que parecían debilitadas por el paso del tiempo. Hay palabras antiguas, canciones ceremoniales y prácticas agrícolas que sobreviven gracias

a la transmisión oral. Cuando la escuela participa en esa preservación, aparece una sensación de continuidad colectiva difícil de explicar con términos técnicos. Tal vez el lector recuerde alguna historia contada por personas mayores durante la infancia. Historias simples, quizá, aunque capaces de permanecer vivas durante muchos años dentro de la memoria.

La ruralidad deja de percibirse como espacio atrasado o distante del conocimiento académico. Los saberes ancestrales muestran otra manera de comprender el aprendizaje: más vinculada con la experiencia cotidiana, la observación paciente y el cuidado colectivo. Cada práctica cultural incorporada al currículo lleva consigo emociones, recuerdos y formas particulares de entender la vida comunitaria. Allí reside gran parte de su fuerza pedagógica. No en discursos grandilocuentes, sino en esa capacidad silenciosa de conectar la escuela con las raíces profundas de su gente.

### **1.3. Lenguas originarias en la dinámica cotidiana del aula**

Entre las paredes sencillas de muchas escuelas rurales ecuatorianas, las lenguas originarias todavía acompañan la vida diaria con una presencia serena y profunda. No aparecen únicamente durante actos culturales o celebraciones especiales; habitan conversaciones breves, juegos infantiles y palabras pronunciadas casi sin pensar. En ciertos momentos, basta escuchar el saludo de una abuela al llegar al aula para percibir una memoria colectiva atravesando el espacio escolar. Hay algo cálido en esa sonoridad antigua, como un fuego pequeño que continúa encendido pese al paso del tiempo.

Muchas niñas y niños llegan a clases llevando consigo una manera distinta de nombrar el mundo. Las montañas, la lluvia, los animales y los afectos poseen palabras heredadas de generaciones anteriores. Cuando aquellas expresiones encuentran lugar dentro

de la dinámica cotidiana del aula, el aprendizaje adquiere una cercanía distinta. El estudiante deja de sentir que debe abandonar parte de su identidad para participar en la escuela. Y esa diferencia, aunque parezca silenciosa, transforma profundamente la relación emocional con el proceso educativo.

**Figura 2**  
*Palabras vivas, raíces compartidas*



Dentro de ciertos espacios escolares, todavía persisten prácticas que privilegian una lengua por encima de otras. Sin embargo, allí donde las lenguas originarias son valoradas, aparece un ambiente más humano y participativo. Las conversaciones fluyen con naturalidad, incluso entre quienes antes permanecían callados por temor o inseguridad. El lector quizá recuerde alguna ocasión en la que escuchar una palabra familiar despertó tranquilidad inmediata. Algo parecido ocurre cuando los estudiantes reconocen su lengua materna dentro del aula: sienten pertenencia, cercanía y una especie de alivio difícil de explicar.

A veces, las palabras heredadas poseen significados imposibles de traducir completamente. Hablan del vínculo con la tierra, del respeto hacia las personas mayores o de formas

comunitarias de entender la vida. Por eso, incorporar lenguas originarias en la dinámica escolar no responde únicamente a criterios lingüísticos. También implica reconocer memorias culturales profundas. Un canto breve, una expresión cotidiana o una narración oral compartida durante la clase pueden abrir espacios de aprendizaje emocional que rara vez nacen desde metodologías rígidas o discursos excesivamente técnicos.

Quishpe Salcán y Ante Ante (2025) reconocen que la educación intercultural favorece dinámicas inclusivas cuando existe valoración auténtica de las identidades culturales presentes en la escuela. Tal apreciación adquiere gran relevancia en comunidades rurales donde las lenguas originarias continúan formando parte de la vida familiar. No basta permitir algunas palabras aisladas dentro del aula. Existe una necesidad más profunda relacionada con escuchar, comprender y legitimar formas distintas de comunicación que acompañan la experiencia cotidiana de muchos estudiantes desde la infancia.

En ciertas mañanas frías de la Sierra ecuatoriana, el sonido de las lenguas ancestrales parece mezclarse con el viento que atraviesa los patios escolares. Hay estudiantes que conversan en voz baja mientras organizan materiales o esperan el inicio de clases. Tales escenas, aparentemente sencillas, contienen una riqueza cultural inmensa. La lengua materna funciona como puente afectivo entre hogar y escuela. Cuando esa continuidad permanece viva, la experiencia educativa deja de sentirse distante y comienza a parecerse más a un espacio compartido de confianza colectiva.

Muchas veces, el uso cotidiano de lenguas originarias también fortalece la autoestima de quienes durante años sintieron vergüenza de hablarlas públicamente. La escuela posee una influencia emocional profunda en ese aspecto. Una docente que escucha con respeto, un compañero que aprende nuevas palabras o una actividad bilingüe bien acompañada pueden modificar percepciones construidas durante largo tiempo. De pronto, aquello

que antes generaba silencio empieza a convertirse en motivo de orgullo. Y aunque el cambio parezca pequeño, sus efectos alcanzan la vida comunitaria entera.

Quishpe Salcán y Ante Ante (2025) plantean que las dinámicas educativas interculturales fortalecen procesos de participación y convivencia cuando las expresiones culturales de los estudiantes reciben reconocimiento genuino. Tal reflexión permite comprender la importancia de las lenguas originarias dentro del aula rural ecuatoriana. No se trata de conservar palabras antiguas como piezas decorativas. Existe allí una dimensión afectiva vinculada con la memoria familiar, la identidad comunitaria y el derecho de cada estudiante a aprender sin desprenderse de aquello que le da sentido a su historia.

Algunas escuelas rurales han comenzado a incorporar relatos orales, canciones tradicionales y diálogos bilingües dentro de las actividades diarias. Tales prácticas generan ambientes más cercanos y participativos. Los estudiantes escuchan voces parecidas a las que oyen en casa, y eso transforma la relación emocional con el aprendizaje. El aula deja de percibirse como espacio ajeno. Incluso las familias participan con mayor confianza cuando reconocen elementos propios de su cultura dentro de las experiencias educativas compartidas junto a docentes y estudiantes.

Las lenguas originarias representan mucho más que herramientas de comunicación. Funcionan como refugios de memoria, afecto y pertenencia colectiva. Cada palabra pronunciada en lengua ancestral guarda historias familiares, formas de entender la naturaleza y maneras particulares de relacionarse con la comunidad. Cuando la escuela permite que esas voces circulen libremente, ocurre algo profundamente humano: el aprendizaje deja de exigir renuncias silenciosas y empieza a construirse desde la dignidad cultural de quienes habitan diariamente los territorios rurales ecuatorianos.

#### **1.4. Prácticas agrícolas como recurso pedagógico interdisciplinar**

Entre huertos escolares, manos cubiertas de tierra y madrugadas acompañadas por el olor húmedo de los cultivos, las prácticas agrícolas conservan un enorme valor pedagógico dentro de las comunidades rurales ecuatorianas. No representan únicamente actividades productivas; también transmiten paciencia, memoria y formas colectivas de entender la vida. Cuando ingresan al aula como recurso interdisciplinar, el aprendizaje adquiere otra textura. Los contenidos dejan de sentirse lejanos y comienzan a relacionarse con experiencias concretas que los estudiantes reconocen desde la infancia en sus hogares y comunidades.

Muchas veces, una parcela cultivada enseña más de lo que aparenta a primera vista. Allí conviven matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y saberes culturales en medio de tareas cotidianas aparentemente sencillas. Medir surcos, calcular tiempos de cosecha o registrar cambios climáticos despierta aprendizajes nacidos desde la experiencia directa. El estudiante participa con las manos, la observación y la memoria familiar. Hay algo profundamente significativo en aprender mirando crecer una planta bajo el mismo cielo que acompaña la vida diaria de la comunidad.

Dentro de numerosas escuelas rurales, las prácticas agrícolas forman parte de la vida comunitaria mucho antes de convertirse en actividades pedagógicas. Las familias transmiten técnicas de cultivo, cuidados del suelo y formas de organización colectiva desde generaciones anteriores. Cuando tales conocimientos ingresan al espacio educativo, aparece una sensación de continuidad cultural difícil de reemplazar mediante contenidos descontextualizados. El aula comienza a dialogar con la realidad cotidiana. Incluso las conversaciones escolares adquieren

otro ritmo, más cercano a la experiencia concreta de quienes habitan el territorio.

Téllez Siabato (2023) reconoce que las prácticas pedagógicas interdisciplinarias vinculadas con la ruralidad fortalecen procesos de identidad sociocultural y sentido de pertenencia comunitaria. Tal mirada adquiere gran relevancia dentro de escenarios educativos donde la agricultura representa mucho más que trabajo económico. En cada actividad agrícola aparecen historias familiares, formas de colaboración y conocimientos transmitidos con paciencia. Bajo esa perspectiva, aprender deja de limitarse a la acumulación de contenidos y comienza a relacionarse con experiencias humanas profundamente conectadas con la vida rural.

A veces basta observar a un grupo de estudiantes preparando la tierra para comprender el valor educativo de estas experiencias. Mientras algunos acomodan semillas y otros conversan sobre las lluvias recientes, surgen preguntas relacionadas con biología, clima, alimentación o cuidado ambiental. Nada parece forzado. El aprendizaje ocurre de manera natural, acompañado por movimientos cotidianos y pequeños descubrimientos compartidos. Incluso el silencio del campo participa en ese proceso. Hay mañanas en que el viento entre los cultivos parece enseñar tanto como cualquier explicación escrita en la pizarra.

Muchas niñas y niños rurales crecen viendo trabajar la tierra desde edades tempranas. Sin embargo, durante largo tiempo, esas experiencias quedaron apartadas del reconocimiento escolar. Incorporarlas como recurso pedagógico cambia profundamente la relación entre educación y vida cotidiana. El estudiante percibe que aquello aprendido junto a sus familias posee valor dentro del aula. Esa validación despierta orgullo y cercanía emocional con el aprendizaje. Poco a poco, desaparece la sensación de que el conocimiento verdadero proviene únicamente de espacios alejados de la comunidad.

Téllez Siabato (2023) plantea que las prácticas interdisciplinarias en territorios rurales favorecen vínculos entre saber académico y experiencia comunitaria. Tal apreciación permite comprender por qué las actividades agrícolas poseen tanta fuerza pedagógica dentro de la escuela rural. No funcionan únicamente como ejercicios prácticos. También movilizan memorias familiares, formas de cooperación y sentidos de pertenencia cultural. Cuando la enseñanza logra articular esas dimensiones, aparece una experiencia educativa más cercana, menos rígida y profundamente conectada con la realidad de los estudiantes.

En ciertas comunidades, las temporadas agrícolas organizan gran parte de la vida familiar y escolar. Las lluvias, la siembra y las cosechas modifican horarios, conversaciones y dinámicas cotidianas. Incorporar tales ritmos dentro de la planificación educativa permite construir aprendizajes más coherentes con la realidad comunitaria. El lector quizá recuerde alguna ocasión en la que aprender resultó más sencillo porque aquello estudiado tenía relación directa con la vida diaria. Algo semejante ocurre cuando la agricultura se convierte en puente entre experiencia y conocimiento escolar.

También existe una dimensión afectiva dentro de estas prácticas pedagógicas. Trabajar la tierra colectivamente fortalece vínculos, despierta responsabilidad compartida y favorece el cuidado mutuo. Mientras riegan plantas o preparan abonos naturales, muchos estudiantes desarrollan paciencia y sentido comunitario sin necesidad de largos discursos teóricos. Hay enseñanzas que nacen desde el cuerpo y la experiencia directa. Una semilla cuidada durante semanas termina convirtiéndose, de alguna manera, en metáfora silenciosa del propio proceso educativo vivido dentro de la escuela rural.

Las prácticas agrícolas representan mucho más que actividades complementarias dentro del currículo escolar.

Constituyen espacios donde conocimiento, cultura y vida cotidiana dialogan de manera permanente. Cada surco trabajado colectivamente guarda aprendizajes relacionados con ciencia, memoria comunitaria y cuidado ambiental. También conserva emociones difíciles de medir en evaluaciones tradicionales. Cuando la escuela reconoce esa riqueza pedagógica, el aprendizaje deja de sentirse distante y comienza a construirse desde las experiencias concretas que acompañan diariamente a las comunidades rurales ecuatorianas.

### **1.5. Relación familia-escuela en comunidades rurales dispersas**

Entre caminos largos, viviendas separadas por montañas y escuelas levantadas en medio de paisajes silenciosos, la relación entre familia y escuela adquiere características profundamente humanas dentro de las comunidades rurales dispersas. Cada encuentro requiere tiempo, esfuerzo y una disposición afectiva que muchas veces pasa desapercibida desde miradas urbanas. Hay madres que caminan durante horas para asistir a reuniones escolares, padres que preguntan por las tareas mientras regresan del campo y docentes que aprenden a escuchar más allá de las palabras pronunciadas formalmente.

Muchas familias rurales participan en la vida escolar desde formas discretas, alejadas de protocolos rígidos o reuniones frecuentes. A veces, la colaboración aparece en pequeños gestos cotidianos: preparar alimentos para actividades comunitarias, reparar un aula deteriorada o acompañar celebraciones escolares. Tales acciones revelan vínculos construidos desde la cercanía y el compromiso colectivo. El lector quizá recuerde espacios donde la confianza se fortalecía más mediante la convivencia diaria que a través de documentos oficiales. Algo parecido ocurre dentro de numerosas escuelas rurales ecuatorianas.

Dentro de las comunidades dispersas, las distancias geográficas también afectan la comunicación educativa. No siempre resulta sencillo mantener encuentros constantes entre docentes y familias. Sin embargo, esa dificultad no elimina el interés por el aprendizaje de los estudiantes. Muchas conversaciones ocurren en caminos vecinales, tiendas comunitarias o durante actividades agrícolas compartidas. Allí circulan preocupaciones, consejos y observaciones sobre la vida escolar. La comunicación adquiere un tono más cercano, menos institucional y profundamente vinculado con las dinámicas cotidianas de la comunidad rural.

Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) reconocen que la relación familia-escuela se fortalece mediante procesos comunicativos cercanos y adaptados a las particularidades territoriales. Tal reflexión adquiere especial importancia en comunidades rurales dispersas, donde las formas de interacción responden a ritmos diferentes de los espacios urbanos. No siempre existen canales formales permanentes, aunque sí aparecen vínculos construidos desde la confianza cotidiana. Una conversación breve después de clases o una visita comunitaria pueden generar mayor cercanía educativa que numerosos mecanismos administrativos distantes.

A veces, las familias sienten inseguridad al acercarse a la escuela debido a experiencias previas marcadas por silencio o exclusión. Sin embargo, cuando el diálogo ocurre desde el respeto mutuo, cambia también la manera en que la comunidad percibe el espacio educativo. Los estudiantes notan esa transformación rápidamente. Hay una tranquilidad distinta cuando padres, madres y docentes participan de forma cercana en la vida escolar. El aula deja de parecer un territorio ajeno y comienza a convertirse en prolongación afectiva de la comunidad.

Muchas escuelas rurales funcionan como espacios de encuentro colectivo mucho más amplios que la enseñanza

académica. Allí circulan noticias, celebraciones, preocupaciones comunitarias y memorias compartidas entre generaciones. Las familias participan llevando alimentos, organizando mingas o colaborando durante actividades culturales. Tales experiencias fortalecen sentimientos de pertenencia difíciles de construir desde estructuras educativas excesivamente rígidas. Bajo esas dinámicas, la relación entre escuela y comunidad adquiere una dimensión profundamente afectiva, donde el aprendizaje también se alimenta de convivencia, escucha y cuidado mutuo.

Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023) plantean que la comunicación educativa mejora cuando existen relaciones basadas en cercanía, confianza y reconocimiento mutuo entre familias y docentes. Tal apreciación permite comprender la importancia de construir vínculos humanos dentro de comunidades rurales dispersas. No basta transmitir información escolar de manera mecánica. Existe una necesidad emocional relacionada con sentirse escuchado y valorado dentro del proceso educativo. Cuando esa conexión aparece, las familias participan con mayor confianza y los estudiantes perciben un ambiente más seguro y acogedor.

En ciertas comunidades rurales, las jornadas laborales y las largas distancias dificultan la asistencia frecuente a reuniones escolares. Aun así, el interés familiar permanece visible mediante otras formas de acompañamiento. Hay madres que revisan cuadernos bajo la luz tenue de una lámpara y padres que preguntan por las clases mientras descansan después del trabajo agrícola. Tales escenas cotidianas contienen un enorme valor afectivo. La educación se construye también en esos momentos silenciosos donde la familia sostiene, escucha y acompaña desde sus propias posibilidades.

Resulta interesante notar que muchos estudiantes muestran mayor confianza cuando perciben armonía entre familia y escuela. Las conversaciones fluyen con naturalidad, las dudas se expresan con menos temor y el aprendizaje adquiere una sensación

de continuidad emocional. El lector quizá recuerde aquella tranquilidad que produce sentirse respaldado por varias personas al mismo tiempo. Algo semejante ocurre dentro de comunidades rurales donde docentes y familias mantienen vínculos cercanos. La escuela deja de parecer una institución distante y empieza a sentirse parte viva de la comunidad.

La relación familia-escuela en territorios rurales dispersos representa mucho más que un mecanismo de apoyo académico. Constituye una red humana construida mediante afectos, confianza y colaboración cotidiana. Cada conversación compartida, cada visita comunitaria y cada gesto de acompañamiento fortalecen la experiencia educativa de los estudiantes. Aunque existan distancias geográficas y limitaciones materiales, persiste una voluntad colectiva de sostener la escuela como espacio de encuentro. Y en medio de esa realidad, la educación adquiere un sentido profundamente comunitario y humano.

## **1.6. Identidad cultural y construcción del sentido de pertenencia**

Entre montañas cubiertas por neblina, celebraciones comunitarias y escuelas pequeñas donde todavía circulan relatos antiguos, la identidad cultural adquiere una presencia profundamente humana dentro de la vida rural ecuatoriana. No aparece como concepto distante ni como discurso repetido en ceremonias escolares. Habita gestos cotidianos, maneras de hablar, formas de vestir y recuerdos compartidos alrededor de la familia. Cuando la escuela reconoce esas expresiones culturales, los estudiantes perciben que aquello aprendido en casa también posee valor dentro de los espacios educativos y comunitarios.

Muchas veces, el sentido de pertenencia comienza a construirse mediante detalles aparentemente sencillos. Una canción tradicional cantada durante clases, una comida compartida en actividades escolares o una palabra pronunciada en lengua

ancestral pueden despertar emociones difíciles de explicar. Hay recuerdos que permanecen vivos justamente por esa cercanía afectiva. El lector quizá conserve en la memoria algún olor, una música o una costumbre familiar capaz de provocar tranquilidad inmediata. Algo parecido ocurre cuando la cultura propia encuentra reconocimiento dentro de la escuela rural.

### Figura 3

*Construcción de la identidad cultural en el aula ecuatoriana*



Dentro de numerosas comunidades rurales, las tradiciones continúan transmitiéndose mediante conversaciones cotidianas y prácticas compartidas entre generaciones. Las niñas y los niños aprenden observando a sus mayores, participando en celebraciones o escuchando relatos narrados durante largas tardes familiares. Cuando la escuela incorpora esas experiencias culturales, el aprendizaje adquiere otro sentido. Ya no parece desconectado de la vida diaria. Existe una continuidad emocional entre hogar, comunidad y espacio educativo que fortalece vínculos profundamente significativos para quienes habitan esos territorios.

Saona-Elman y Duran-Llano (2023) reconocen que el fortalecimiento de la identidad cultural dentro de las escuelas

rurales favorece procesos de valoración comunitaria y participación estudiantil. Tal apreciación resulta especialmente importante en territorios donde muchas tradiciones han permanecido invisibilizadas durante largo tiempo. La escuela posee una enorme capacidad para legitimar memorias culturales y formas de vida comunitaria. Cuando aquello ocurre, los estudiantes desarrollan una relación más cercana con sus raíces y perciben que su historia familiar también merece ser escuchada y respetada.

A veces, el sentido de pertenencia aparece en momentos pequeños y silenciosos. Un estudiante hablando con orgullo sobre las fiestas de su comunidad, una madre compartiendo conocimientos artesanales o un abuelo relatando antiguas costumbres agrícolas frente al aula. Tales escenas poseen una fuerza emocional difícil de medir mediante indicadores académicos. Sin embargo, dejan huellas profundas en quienes participan. La cultura deja de percibirse como algo lejano o decorativo y comienza a sentirse parte viva del aprendizaje cotidiano dentro de la escuela rural.

Muchas comunidades rurales ecuatorianas conservan formas particulares de relacionarse con la tierra, la familia y la memoria colectiva. Esas maneras de vivir también construyen identidad cultural. Cuando la educación reconoce tal riqueza, aparece una sensación de dignidad compartida que fortalece la convivencia escolar. Los estudiantes ya no sienten necesidad de ocultar sus costumbres para encajar dentro del espacio educativo. Al contrario, encuentran motivos para valorar aquello que durante años acompañó silenciosamente la vida familiar y comunitaria en sus territorios.

Saona-Elman y Duran-Llaro (2023) plantean que las prácticas educativas vinculadas con la cultura local fortalecen sentimientos de pertenencia e identificación comunitaria. Tal reflexión permite comprender por qué muchas experiencias escolares rurales adquieren tanta relevancia emocional cuando

incorporan elementos culturales propios del territorio. No se trata de repetir tradiciones de manera superficial. Existe una necesidad más profunda relacionada con sentirse reconocido dentro del espacio educativo. Cuando aquello ocurre, la participación estudiantil cambia y también se transforma la relación afectiva con la escuela.

En ciertas escuelas rurales, las actividades culturales funcionan como puentes entre generaciones. Las familias participan compartiendo recetas tradicionales, danzas comunitarias o relatos vinculados con la memoria local. Mientras tanto, los estudiantes observan que sus historias familiares poseen importancia colectiva. Esa experiencia fortalece vínculos emocionales difíciles de construir mediante contenidos desconectados de la realidad comunitaria. Incluso las conversaciones entre compañeros adquieren otra cercanía cuando aparecen referencias culturales compartidas. Hay una especie de calma afectiva en reconocer algo propio dentro de los espacios educativos cotidianos.

También resulta importante considerar que el sentido de pertenencia no nace automáticamente. Necesita cuidado, escucha y reconocimiento permanente. Muchos estudiantes rurales han crecido escuchando que sus costumbres poseen menor valor frente a modelos culturales externos. Por eso, cada gesto de valoración dentro de la escuela tiene un impacto profundo. Una docente interesada en aprender expresiones locales o una actividad vinculada con tradiciones comunitarias pueden modificar percepciones construidas durante mucho tiempo. A veces, pequeños actos educativos transforman silenciosamente la manera de mirarse a sí mismos.

Identidad cultural y pertenencia comunitaria permanecen profundamente unidas dentro de la educación rural ecuatoriana. Cada práctica cultural reconocida por la escuela fortalece memorias familiares, vínculos afectivos y formas particulares de comprender

la vida colectiva. El aprendizaje deja de sentirse distante cuando dialoga con aquello que los estudiantes viven diariamente junto a sus comunidades. Y en medio de esa cercanía, aparece una educación más humana, capaz de abrazar las raíces culturales sin convertirlas en adornos vacíos ni recuerdos inmóviles del pasado.

### **1.7. Narrativas locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Entre conversaciones compartidas al caer la tarde, relatos transmitidos por personas mayores y recuerdos que todavía circulan alrededor de las escuelas rurales, las narrativas locales conservan una enorme fuerza pedagógica. No permanecen encerradas en libros antiguos ni en celebraciones ocasionales; acompañan la vida cotidiana mediante historias familiares, anécdotas comunitarias y formas particulares de nombrar el mundo. Cuando aquellas voces ingresan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aula adquiere una cercanía distinta. El conocimiento comienza a sentirse más humano, más próximo a la experiencia real de los estudiantes.

Muchas niñas y niños aprenden primero escuchando relatos antes que leyendo textos formales. Historias sobre montañas, cosechas, caminos difíciles o personajes conocidos de la comunidad permanecen grabadas en la memoria con una intensidad especial. Hay palabras que dejan huellas porque nacen desde afectos compartidos. El lector quizá recuerde alguna narración escuchada durante la infancia, repetida tantas veces que todavía conserva imágenes precisas. Algo semejante ocurre cuando las narrativas locales forman parte de las actividades escolares dentro de territorios rurales ecuatorianos.

Dentro de numerosas escuelas rurales, la enseñanza del lenguaje y la literatura adquiere otra dimensión cuando dialoga con relatos cercanos a la vida comunitaria. Los estudiantes participan con mayor confianza porque reconocen escenarios, expresiones y

emociones presentes en las historias trabajadas en clase. El aprendizaje deja de parecer ajeno. Una leyenda local, una experiencia agrícola o una memoria familiar pueden despertar interés auténtico por la lectura y la escritura. A veces, basta escuchar una historia conocida para que aparezcan preguntas, recuerdos y ganas de participar.

Ramírez Angarita y Pabón León (2024) reconocen que las narrativas sociales vinculadas con la cultura regional favorecen aprendizajes significativos relacionados con el lenguaje y la escritura creativa. Tal apreciación adquiere especial importancia en espacios rurales donde las historias comunitarias forman parte activa de la vida cotidiana. No se trata únicamente de utilizar relatos como recurso didáctico pasajero. Existe una dimensión emocional profunda relacionada con sentirse representado dentro de aquello que circula en el aula y en las actividades de aprendizaje compartidas.

A veces, una narración contada por una persona mayor logra captar la atención de todo el grupo con más fuerza que numerosos textos escolares. Hay silencios atentos, sonrisas espontáneas y miradas curiosas mientras la historia avanza lentamente. En esos momentos, el aprendizaje parece fluir con naturalidad. Las palabras adquieren textura, olor y movimiento. El aula deja de parecer un espacio rígido y comienza a transformarse en lugar de encuentro entre memoria comunitaria y experiencia educativa. Tal cercanía fortalece profundamente la participación estudiantil.

Muchas comunidades rurales conservan relatos vinculados con la naturaleza, las festividades o acontecimientos importantes de la memoria colectiva. Tales historias transmiten valores, formas de convivencia y maneras particulares de comprender la vida comunitaria. Cuando ingresan a los procesos pedagógicos, permiten construir aprendizajes conectados con emociones reales y experiencias cercanas. Los estudiantes no aprenden desde

referencias distantes, sino desde voces que reconocen como parte de su entorno familiar. Esa diferencia modifica silenciosamente la relación afectiva con el conocimiento escolar.

Ramírez Angarita y Pabón León (2024) plantean que las narrativas culturales fortalecen procesos creativos y favorecen vínculos significativos entre experiencia cotidiana y aprendizaje escolar. Tal reflexión permite comprender la relevancia de recuperar historias locales dentro de la educación rural. No basta trabajar contenidos académicos desligados de la realidad emocional de los estudiantes. Existe una necesidad profunda de escuchar relatos que reflejen formas propias de sentir, hablar y recordar. Cuando aquello ocurre, la escritura y la lectura adquieren un sentido mucho más cercano y auténtico.

En ciertas escuelas rurales, las actividades pedagógicas vinculadas con relatos comunitarios despiertan conversaciones familiares que parecían olvidadas. Los estudiantes preguntan en casa sobre antiguos caminos, celebraciones o personajes conocidos por generaciones anteriores. Poco a poco, las historias vuelven a circular entre abuelos, madres y vecinos. La escuela participa entonces en la preservación de memorias colectivas que corren riesgo de desaparecer silenciosamente. Hay algo profundamente valioso en ese intercambio entre aprendizaje escolar y transmisión cultural nacida desde la vida cotidiana.

También resulta interesante notar que las narrativas locales fortalecen la expresión oral y emocional de muchos estudiantes. Hablar sobre historias cercanas genera menos temor que repetir contenidos percibidos como lejanos o impersonales. Las voces circulan con mayor naturalidad, aparecen detalles espontáneos y las experiencias compartidas enriquecen el diálogo colectivo. El lector quizá recuerde ocasiones donde conversar sobre algo conocido facilitaba la participación. Algo parecido ocurre dentro del aula rural cuando las historias comunitarias forman parte activa del proceso educativo cotidiano.

Las narrativas locales representan mucho más que estrategias metodológicas para enseñar lenguaje o literatura. Constituyen puentes afectivos entre memoria comunitaria, identidad cultural y aprendizaje escolar. Cada relato compartido dentro del aula guarda emociones, experiencias familiares y maneras particulares de comprender el territorio. Cuando la escuela permite que esas voces circulen libremente, el conocimiento deja de sentirse distante. Y en medio de esa cercanía, la educación rural adquiere una profundidad humana difícil de alcanzar mediante contenidos desvinculados de la vida cotidiana.

### **1.8. Diagnóstico participativo con actores comunitarios**

Entre reuniones comunitarias realizadas bajo techos sencillos, conversaciones compartidas después de las jornadas agrícolas y voces que se entrecruzan con paciencia, el diagnóstico participativo adquiere una dimensión profundamente humana dentro de las escuelas rurales ecuatorianas. No consiste únicamente en recopilar información o completar formularios institucionales. Aparece más bien como un ejercicio de escucha colectiva. Cada opinión compartida por familias, estudiantes o líderes comunitarios aporta fragmentos de realidad que ayudan a comprender necesidades, esperanzas y preocupaciones presentes en la vida cotidiana de la comunidad.

Muchas veces, las comunidades rurales poseen conocimientos valiosos sobre aquello que ocurre dentro de sus escuelas. Las familias observan cambios en los estudiantes, reconocen dificultades cotidianas y perciben necesidades que rara vez aparecen en documentos oficiales. Cuando esas voces participan activamente en procesos diagnósticos, la escuela comienza a construir decisiones más cercanas a la realidad comunitaria. Hay una diferencia importante entre escuchar por compromiso administrativo y escuchar con verdadera disposición

humana. Los estudiantes también perciben esa diferencia, aunque pocas veces la expresen abiertamente.

Dentro de ciertos espacios educativos, todavía predominan formas verticales de planificación donde la comunidad participa poco o nada. Sin embargo, el diagnóstico participativo abre otra posibilidad: reconocer que cada actor comunitario posee experiencias importantes para la vida escolar. Un agricultor puede hablar sobre cambios climáticos que afectan la asistencia estudiantil; una madre puede describir preocupaciones familiares invisibles para la institución. Tales aportes enriquecen la comprensión colectiva de la realidad educativa y fortalecen vínculos entre escuela, territorio y comunidad.

Pineda Tenesaca, Villazhañay Uzhca, Morocho Cabrera y Carpio Cevallos (2025) reconocen que la gestión participativa fortalece procesos curriculares en escuelas rurales mediante la intervención activa de los actores comunitarios. Tal apreciación adquiere gran relevancia en territorios donde las relaciones humanas sostienen buena parte de la vida educativa. No basta tomar decisiones desde oficinas alejadas de la comunidad. Existe una necesidad profunda de escuchar experiencias cotidianas, preocupaciones familiares y saberes locales para construir procesos educativos más cercanos y significativos.

A veces, las reuniones comunitarias avanzan lentamente. Hay silencios largos, pausas incómodas y miradas que parecen medir cuidadosamente cada palabra. Sin embargo, cuando aparece confianza, las conversaciones comienzan a revelar aspectos profundamente importantes. Una abuela habla sobre dificultades de acceso durante épocas lluviosas; un estudiante menciona el cansancio de caminar largas distancias antes de llegar a clases. Poco a poco, el diagnóstico deja de parecer trámite institucional y se convierte en espacio colectivo de reconocimiento mutuo y escucha compartida.

Muchas comunidades rurales valoran profundamente la posibilidad de participar en decisiones relacionadas con la escuela. No porque busquen controlar cada aspecto educativo, sino porque perciben la institución como parte viva de la comunidad. Cuando las familias sienten que sus opiniones reciben atención auténtica, cambia también la relación emocional con el espacio escolar. Aparece mayor confianza, más colaboración y una sensación compartida de responsabilidad colectiva. La educación deja de percibirse como tarea exclusiva del docente y comienza a construirse mediante vínculos comunitarios permanentes.

Pineda Tenesaca et al. (2025) plantean que la participación comunitaria favorece procesos educativos vinculados con necesidades reales del territorio y fortalece la gestión escolar rural. Tal reflexión permite comprender la importancia de construir diagnósticos desde la escucha colectiva y no desde interpretaciones externas desconectadas de la vida comunitaria. Cada experiencia compartida durante estos encuentros aporta dimensiones emocionales y sociales difíciles de captar mediante instrumentos técnicos rígidos. Allí reside gran parte del valor humano presente en las prácticas participativas dentro de la educación rural.

En ciertas comunidades, los encuentros participativos también funcionan como espacios donde circulan memorias, preocupaciones y expectativas relacionadas con el futuro educativo de niñas y niños. Las familias hablan sobre migración, trabajo agrícola, dificultades económicas o deseos de continuidad escolar. Tales conversaciones poseen una carga emocional profunda. El lector quizá recuerde reuniones comunitarias donde las palabras parecían cargadas de cansancio y esperanza al mismo tiempo. Algo parecido ocurre cuando la comunidad participa activamente en la construcción colectiva de diagnósticos escolares.

También resulta interesante notar que los estudiantes participan con mayor entusiasmo cuando perciben que sus experiencias poseen valor dentro de las decisiones escolares.

Preguntarles por sus trayectos diarios, por aquello que disfrutan aprender o por las dificultades que enfrentan transforma la dinámica educativa. De pronto, el aula deja de funcionar como espacio donde las voces infantiles permanecen limitadas. Hay una dignidad importante en sentirse escuchado. Y esa sensación fortalece vínculos afectivos entre estudiantes, escuela y comunidad de manera silenciosa pero profunda.

El diagnóstico participativo representa mucho más que una herramienta de planificación educativa. Constituye un ejercicio colectivo de escucha, reconocimiento y construcción compartida de sentido comunitario. Cada conversación sostenida con familias, docentes o estudiantes permite comprender dimensiones humanas imposibles de captar mediante informes impersonales. Cuando la escuela abre espacio para esas voces, aparece una educación más cercana al territorio y a la vida cotidiana de quienes lo habitan. Y en medio de esa cercanía, la comunidad también comienza a reconocerse como parte activa del proceso educativo.

## **Capítulo 2:**

### **Docencia situada: prácticas pedagógicas con sentido cultural**

En las aulas rurales e interculturales del Ecuador, la enseñanza situada se percibe como un tejido vivo de relaciones, memorias y prácticas cotidianas. Las experiencias pedagógicas se vinculan con la vida comunitaria, donde cada actividad adquiere resonancia en lo cotidiano. El aprendizaje no permanece aislado, sino que se entrelaza con voces, caminos y rutinas familiares. Este capítulo abre un panorama en el que la docencia se comprende desde su relación con lo cultural y lo territorial.

El proceso educativo en estos escenarios se construye desde una sensibilidad pedagógica que reconoce la diversidad de formas de aprender. Las aulas no funcionan como espacios uniformes, sino como escenarios donde convergen lenguas, historias y prácticas comunitarias. Cada interacción entre docente y estudiantes aporta matices que enriquecen la experiencia formativa. En ese movimiento constante, la enseñanza adquiere una dimensión más humana, cercana y flexible frente a las realidades educativas presentes.

En experiencias recientes de educación rural, se ha evidenciado que la incorporación de estrategias didácticas vinculadas a la vida diaria fortalece la comprensión de contenidos escolares. Salamanca Beltrán y Urdaneta Urdaneta (2025) destacan que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes relacionan conocimientos académicos con prácticas cercanas a su entorno familiar y comunitario. Esta articulación permite que la enseñanza adquiera mayor sentido, favoreciendo la participación activa y la construcción de saberes más integrados.

Las prácticas de oralidad comunitaria continúan siendo una base fundamental en la construcción del conocimiento escolar. Relatos, memorias y narraciones transmitidas entre generaciones permiten que la enseñanza se vincule con la experiencia vivida. En el aula, estas expresiones generan espacios de escucha atenta y participación espontánea. La palabra hablada adquiere un valor formativo que conecta lo académico con lo cotidiano, fortaleciendo

la identidad cultural del estudiantado en escenarios educativos rurales.

El aprendizaje basado en proyectos también ha demostrado una alta pertinencia en entornos rurales, al permitir que las actividades escolares respondan a necesidades reales de la comunidad. Añazco Martínez et al. (2025) señalan que este enfoque favorece la integración de distintas áreas del conocimiento mediante experiencias colaborativas que fortalecen la participación estudiantil. En este tipo de propuestas, el aula se expande hacia el entorno, y el aprendizaje adquiere un carácter dinámico y significativo.

En la educación intercultural, la cosmovisión indígena aporta una forma de comprender la relación entre ser humano, naturaleza y comunidad. Las prácticas pedagógicas que incorporan estos saberes permiten reconocer la diversidad epistemológica presente en los territorios. El aula se convierte en un espacio de diálogo entre conocimientos académicos y ancestrales, generando experiencias de aprendizaje que respetan la identidad cultural y fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Los procesos de evaluación formativa se integran en esta dinámica como acompañamiento continuo del aprendizaje. Lalinde López (2024) señala que la retroalimentación compartida en la escuela rural permite ajustar las prácticas pedagógicas sin romper la cercanía entre docente y estudiante. La evaluación deja de ser un momento aislado y pasa a formar parte del proceso cotidiano, valorando avances, esfuerzos y trayectorias diversas dentro del aula.

Las aulas multigrado con enfoque colaborativo representan otra expresión de la docencia situada. En ellas, estudiantes de distintas edades comparten actividades, apoyándose mutuamente en el aprendizaje. Pujapat Akintiua et al. (2025) destacan que la interacción entre pares fortalece la comprensión de contenidos y promueve la cooperación constante. Este tipo de organización

pedagógica favorece la construcción colectiva del conocimiento en ambientes educativos rurales.

Las adaptaciones curriculares en escenarios interculturales responden a la necesidad de atender la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas rurales. Camacho Jiménez, Núñez Averos y Pérez Núñez (2026) indican que las estrategias educativas deben ajustarse a las realidades territoriales para garantizar equidad en el acceso al aprendizaje. Este ajuste curricular permite que la enseñanza se vuelva más pertinente y respetuosa de las particularidades de cada estudiante.

Este capítulo propone, en su conjunto, una mirada donde la docencia situada se entiende como una práctica viva, en permanente relación con la cultura, la comunidad y la experiencia cotidiana del estudiantado. Las estrategias pedagógicas descritas revelan una educación que se construye desde la cercanía y la escucha, donde cada acción educativa dialoga con la realidad territorial. En ese entramado, la enseñanza adquiere profundidad humana y sentido compartido en los procesos formativos.

## **2.1. Diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas**

Entre montañas húmedas, caminos de tierra y aulas donde el viento entra sin pedir permiso, el diseño de experiencias de aprendizaje adquiere otro pulso. Nada ocurre de manera automática. Cada actividad necesita tocar la vida cotidiana del estudiante, rozar aquello que conoce desde pequeño: el cultivo, las mingas, las historias contadas al caer la tarde. Cuando la enseñanza nace desde esas imágenes cercanas, el aula deja de sentirse ajena. Entonces aparece algo parecido a la confianza, una sensación pequeña, aunque persistente, que cambia la manera de participar.

## Figura 4

*Diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas en entornos rurales e interculturales del Ecuador*



Muchas veces, el lector habrá observado que ciertos contenidos escolares parecen escritos para lugares lejanos. Hablan de realidades frías, distantes, incapaces de reconocer la textura de una comunidad rural ecuatoriana. Frente a eso, la docencia situada intenta tender puentes. Una operación matemática puede nacer del cálculo de cosechas; la lectura puede abrirse desde relatos comunitarios. Salamanca Beltrán y Urdaneta Urdaneta (2025) consideran que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando dialoga con experiencias próximas y reconocibles para el estudiante.

Dentro de muchas escuelas rurales, la planificación pedagógica se parece a encender una fogata durante la lluvia. Hace falta paciencia, intuición y cierta sensibilidad para reconocer qué materiales pueden prender primero. Algunos estudiantes llegan cansados después de largas caminatas; otros cargan silencios difíciles de nombrar. Por eso, diseñar experiencias pedagógicas vinculadas con la cultura local no responde a una moda académica. Más bien nace de la necesidad de construir un espacio donde cada persona sienta que su historia merece permanecer dentro del aula.

Las actividades que nacen desde la vida comunitaria suelen despertar otro tipo de atención. El estudiante escucha distinto cuando reconoce palabras utilizadas por sus abuelos o identifica paisajes parecidos a los que observa camino a casa. Hay una cercanía difícil de medir en informes institucionales. El aprendizaje deja de parecer obligación y empieza a sentirse útil, casi necesario. De pronto, una conversación sobre el agua puede transformarse en reflexión ambiental, memoria familiar y práctica científica al mismo tiempo, sin divisiones rígidas ni fórmulas demasiado perfectas.

La diversidad cultural presente en Ecuador obliga a mirar la enseñanza con ojos más atentos. Ninguna comunidad aprende exactamente igual. Existen ritmos distintos, memorias distintas y maneras particulares de comprender el mundo. Algunos conocimientos circulan alrededor de la oralidad; otros permanecen

ligados al trabajo colectivo o a celebraciones tradicionales. Cuando la experiencia educativa reconoce esas formas de aprendizaje, el estudiante percibe respeto. Y esa percepción, aunque parezca pequeña, modifica profundamente el vínculo construido con la escuela y con quienes enseñan diariamente.

A veces, el aula rural guarda una belleza discreta. El sonido de los animales cercanos, la lluvia golpeando los techos de zinc o el olor a tierra húmeda terminan formando parte de la experiencia educativa. Ignorar todo eso sería desperdiciar una enorme posibilidad pedagógica. Diseñar actividades relacionadas con el entorno inmediato permite que el aprendizaje tenga cuerpo, temperatura y memoria. El estudiante no memoriza datos vacíos; relaciona saberes con escenas que puede tocar, mirar o recordar mientras ayuda en tareas familiares durante la tarde.

La participación comunitaria también transforma la experiencia escolar. Madres, padres, artesanos o agricultores poseen conocimientos que muchas veces permanecen fuera de los libros, aunque sostienen la vida cotidiana de las comunidades. Integrar esas voces dentro de las actividades educativas fortalece la identidad colectiva y reduce la sensación de distancia entre escuela y comunidad. Salamanca Beltrán y Urdaneta Urdaneta (2025) destacan que las estrategias pedagógicas vinculadas con prácticas locales favorecen procesos más significativos y cercanos para los estudiantes de entornos rurales.

Existen momentos en que la enseñanza necesita detenerse un poco y escuchar. No todo aprendizaje ocurre mediante explicaciones extensas o evaluaciones constantes. Algunas experiencias permanecen grabadas por detalles aparentemente mínimos: una conversación alrededor de semillas ancestrales, una salida al río cercano o una actividad construida junto con adultos mayores de la comunidad. Esos instantes producen conexiones emocionales difíciles de reemplazar. El estudiante entiende que la

escuela no pretende borrar aquello que forma parte de su vida, sino darle un lugar legítimo dentro del aprendizaje.

Diseñar experiencias pedagógicas con sentido cultural demanda flexibilidad. Hay días en que las cosechas alteran la asistencia escolar; otros, las festividades comunitarias cambian completamente la dinámica habitual. Frente a esas realidades, la rigidez curricular suele quebrarse con facilidad. Resulta más humano adaptar actividades, reconocer ritmos y construir acuerdos posibles. Desde allí nace una docencia más cercana, menos distante de la vida real. El aprendizaje empieza entonces a caminar al mismo paso de la comunidad, sin imponer velocidades que terminan desgastando a todos.

En muchas escuelas rurales ecuatorianas, enseñar significa también cuidar memorias. Cada práctica pedagógica puede convertirse en una forma de preservar lenguas, relatos y conocimientos transmitidos durante generaciones. Tal vez por eso las experiencias educativas vinculadas con la cultura local dejan huellas tan profundas. No entregan únicamente contenidos escolares; ayudan a sostener pertenencias afectivas. Y cuando el estudiante percibe que su identidad no necesita esconderse para aprender, ocurre algo silencioso pero poderoso: la escuela empieza a sentirse un poco más parecida a hogar.

## **2.2. Estrategias didácticas basadas en la oralidad comunitaria**

En muchas comunidades rurales ecuatorianas, la palabra hablada todavía guarda un peso difícil de reemplazar. Antes de cualquier cuaderno o pizarra, aparecen las voces. Una abuela relatando historias antiguas, un agricultor describiendo las lluvias de otros tiempos o un vecino compartiendo leyendas durante una reunión comunitaria terminan enseñando mucho más de lo que parece. Allí, la oralidad funciona como una especie de río antiguo:

transmite memoria, valores y maneras de comprender la vida cotidiana sin necesidad de discursos demasiado elaborados.

Dentro del aula, las estrategias basadas en la oralidad comunitaria permiten construir aprendizajes más cercanos a la experiencia del estudiante. Cuando alguien escucha relatos parecidos a los contados en casa, aparece una sensación de pertenencia difícil de fingir. La atención cambia. Ya no existe aquella distancia fría entre contenido escolar y vida diaria. El conocimiento empieza a sentirse familiar, casi cálido. Muchas veces basta una narración sencilla sobre la siembra, el agua o las fiestas populares para despertar conversaciones profundas y espontáneas.

La tradición oral posee una fuerza particular porque nace desde la experiencia compartida. No necesita adornos excesivos para permanecer viva. Algunas historias viajan de generación en generación como semillas llevadas por el viento; otras sobreviven en refranes, cantos o consejos pronunciados mientras se cocina o trabaja la tierra. Incorporar esas expresiones dentro de las prácticas pedagógicas permite que la escuela dialogue con la memoria colectiva. Entonces el aprendizaje deja de sentirse impuesto y adquiere un rostro mucho más humano y cercano.

Existen estudiantes que participan poco cuando las actividades dependen únicamente de textos escritos. Sin embargo, al abrir espacios para narrar experiencias familiares o contar historias escuchadas en casa, algo cambia lentamente. La voz encuentra lugar. Incluso quienes suelen guardar silencio empiezan a intervenir con naturalidad. Hay una emoción discreta en esos momentos. El aula se llena de pausas, risas tímidas y recuerdos compartidos. La enseñanza, lejos de parecer un trámite rígido, empieza a parecer conversación alrededor de una mesa comunitaria.

Vera Cedeño y Centeno Martínez (2025) reconocen que la tradición oral fortalece procesos de aprendizaje más significativos

en educación básica, especialmente cuando las actividades permiten relacionar saberes escolares con experiencias culturales cercanas. Esa relación no aparece mediante fórmulas complicadas. Nace en pequeños gestos cotidianos: escuchar con atención, recuperar relatos antiguos o permitir que las voces comunitarias entren al espacio educativo. Poco a poco, el estudiante comprende que aquello aprendido fuera de la escuela también posee valor dentro del aula.

A veces, la oralidad comunitaria enseña aspectos imposibles de transmitir mediante definiciones académicas. Una narración sobre el respeto a la naturaleza puede despertar mayor conciencia ambiental que largas explicaciones teóricas. Lo mismo ocurre con relatos vinculados al trabajo colectivo, la solidaridad o la memoria ancestral. Las palabras dichas cara a cara llevan emociones, silencios y miradas que transforman la experiencia educativa. Hay aprendizajes que permanecen precisamente por esa carga afectiva, como el olor persistente de la leña después de una tarde lluviosa.

La escucha ocupa un lugar importante dentro de estas estrategias pedagógicas. Escuchar de verdad, no apenas esperar turno para hablar. En muchas escuelas rurales, la costumbre de oír relatos comunitarios ayuda a desarrollar paciencia, empatía y respeto hacia otras generaciones. Cada historia contada guarda algo más que información. Guarda maneras de sentir el territorio, interpretar el tiempo y comprender la convivencia. Por eso, cuando la oralidad entra al aula, también entran distintas formas de mirar la vida cotidiana.

Ciertas actividades vinculadas con dramatizaciones, entrevistas comunitarias o narraciones colectivas permiten fortalecer la confianza del estudiante. Hablar frente a otros deja de producir tanta inseguridad cuando las palabras nacen desde experiencias conocidas. Vera Cedeño y Centeno Martínez (2025) destacan que la tradición oral favorece la participación activa y

fortalece habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. Aquello puede percibirse fácilmente en el aula: las conversaciones fluyen con mayor naturalidad y el aprendizaje adquiere una energía distinta, menos rígida y más cercana.

Resulta difícil pensar una educación intercultural sin reconocer el valor de las voces comunitarias. Muchas culturas indígenas y rurales han transmitido conocimientos mediante relatos orales durante siglos. Allí permanecen enseñanzas sobre agricultura, medicina tradicional, convivencia y espiritualidad. Cuando esas narraciones encuentran espacio dentro de las prácticas pedagógicas, el estudiante percibe respeto hacia su identidad cultural. Y esa percepción transforma profundamente la relación con la escuela. El aprendizaje deja de sentirse distante y empieza a dialogar con aquello vivido diariamente.

En medio de aulas sencillas, techos gastados o caminos cubiertos de polvo, la palabra compartida continúa construyendo comunidad. Tal vez por eso las estrategias didácticas basadas en la oralidad conservan tanta vigencia en territorios rurales ecuatorianos. No requieren grandes recursos materiales. Necesitan atención, escucha y disposición para valorar aquello transmitido por generaciones. Hay algo profundamente humano en sentarse a escuchar historias mientras cae la tarde. Dentro de esa escena cotidiana, muchas veces silenciosa, también ocurre educación.

### **2.3. Aprendizaje basado en proyectos con impacto local**

Dentro de muchas escuelas rurales ecuatorianas, el aprendizaje basado en proyectos adquiere un sentido distinto cuando nace desde necesidades reales de la comunidad. No se trata de actividades aisladas hechas para cumplir una planificación. Hay algo mucho más profundo allí. Un proyecto relacionado con el agua, los cultivos o la recuperación de espacios comunitarios transforma el aprendizaje en experiencia compartida. El estudiante deja de mirar el conocimiento como algo distante y empieza a

percibirlo cerca, casi mezclado con el polvo de los caminos y la vida diaria.

A veces, las aulas parecen respirar distinto cuando los proyectos conectan con aquello vivido fuera de la escuela. La participación cambia. Los estudiantes conversan más, hacen preguntas inesperadas y relacionan contenidos escolares con situaciones observadas en casa o en la comunidad. Una actividad vinculada con huertos comunitarios, por ejemplo, puede despertar interés por ciencias naturales, escritura y trabajo colaborativo al mismo tiempo. El aprendizaje deja entonces de sentirse fragmentado. Poco a poco, adquiere unidad, como esas mingas donde cada persona aporta algo necesario.

Diseñar proyectos con impacto local también permite recuperar conocimientos comunitarios que suelen permanecer fuera de los textos escolares. Agricultores, artesanos y adultos mayores terminan participando indirectamente en las experiencias pedagógicas mediante saberes transmitidos durante años. Esa relación fortalece el sentido de pertenencia y genera otra mirada sobre el aprendizaje. El estudiante entiende que la escuela no vive apartada de la comunidad. Más bien forma parte de ella, con sus preocupaciones, memorias y pequeñas esperanzas cotidianas que rara vez aparecen en documentos oficiales.

Muchas veces, el lector habrá notado que ciertos aprendizajes desaparecen rápido cuando carecen de relación con la vida diaria. En cambio, los proyectos vinculados con problemáticas cercanas suelen permanecer en la memoria por mucho más tiempo. Tal vez porque involucran emociones, trabajo colectivo y experiencias concretas. Limpiar una acequia, registrar relatos ancestrales o construir propuestas ambientales deja huellas distintas. Hay cansancio físico, conversaciones espontáneas y momentos compartidos. Todo eso convierte el aprendizaje en algo vivido, no únicamente repetido dentro del aula.

Añazco Martínez, Menares Quiroz, Mamani Gómez, Espinoza Pinto y Patiño Saldaña (2025) reconocen que el aprendizaje basado en proyectos favorece experiencias educativas más significativas en territorios rurales, especialmente cuando las actividades articulan saberes culturales y trabajo colaborativo. Aquello puede percibirse fácilmente en la práctica cotidiana. Los estudiantes participan con mayor interés cuando sienten que sus acciones producen algún beneficio cercano. Incluso las asignaturas consideradas difíciles empiezan a percibirse más accesibles al relacionarse con experiencias vinculadas a la comunidad y sus dinámicas culturales.

### Figura 5

*Sembrando Saberes: El Huerto Comunitario*



Existen proyectos pequeños que terminan produciendo transformaciones profundas. Una campaña para recuperar semillas ancestrales, por ejemplo, puede fortalecer la identidad cultural y despertar conversaciones familiares olvidadas desde hace tiempo. Lo interesante ocurre precisamente allí, en esos detalles aparentemente simples. El aprendizaje deja de depender exclusivamente de libros o evaluaciones tradicionales. Empieza a construirse también mediante experiencias compartidas, errores, observaciones y decisiones tomadas colectivamente. Hay algo

profundamente humano en aprender mientras las manos trabajan y las voces intercambian recuerdos o ideas.

Dentro del aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo ocupa un lugar importante. Nadie avanza completamente aislado. Cada estudiante aporta algo distinto: ideas, habilidades manuales, capacidad de escucha o creatividad para resolver problemas inesperados. En comunidades rurales ecuatorianas, esa lógica colectiva guarda mucha relación con prácticas tradicionales de cooperación. Tal vez por eso estas metodologías suelen generar tanta cercanía emocional. El aula empieza a parecer menos rígida y más parecida a una pequeña comunidad donde todos participan, aunque sea desde lugares diferentes.

Añazco Martínez y colaboradores (2025) destacan que las experiencias pedagógicas vinculadas con proyectos interdisciplinarios fortalecen la participación activa y permiten integrar distintas áreas del aprendizaje desde situaciones reales. Aquello resulta especialmente valioso en territorios rurales, donde muchas veces la vida cotidiana ya funciona de manera interconectada. El estudiante comprende mejor ciertos contenidos cuando puede relacionarlos con actividades concretas realizadas junto a sus compañeros. Las materias dejan de percibirse separadas entre sí y comienzan a dialogar con mayor naturalidad dentro de la experiencia educativa.

También existen momentos difíciles durante el desarrollo de proyectos comunitarios. A veces faltan materiales, tiempo o acuerdos claros entre quienes participan. Sin embargo, incluso esas tensiones terminan enseñando algo importante. Aprender a escuchar opiniones distintas, reorganizar tareas o enfrentar problemas reales fortalece capacidades que difícilmente aparecen mediante ejercicios repetitivos. Hay días en que el cansancio pesa bastante, especialmente después de largas jornadas escolares. Pero también aparecen pequeñas satisfacciones: observar un espacio

recuperado o escuchar el reconocimiento de la comunidad produce una alegría discreta y auténtica.

En medio de paisajes rurales atravesados por montañas, caminos estrechos y memorias colectivas, el aprendizaje basado en proyectos permite construir una educación mucho más cercana a la vida real. No busca formar estudiantes desconectados de su territorio. Más bien intenta fortalecer vínculos con aquello que les rodea diariamente. Cuando la escuela participa activamente en necesidades comunitarias, el conocimiento adquiere sentido humano. Y en esa relación entre aprendizaje, trabajo compartido y cultura local, muchas veces nace una experiencia educativa difícil de olvidar.

#### **2.4. Integración de la cosmovisión indígena en el aula**

Dentro de muchas comunidades indígenas ecuatorianas, la educación todavía guarda una relación profunda con la tierra, los ciclos naturales y la memoria colectiva. Integrar esa cosmovisión en el aula implica reconocer que el aprendizaje no nace únicamente de libros o contenidos oficiales. También habita en los rituales, en las conversaciones alrededor del fuego y en la observación paciente del territorio. Cuando la escuela abre espacio para esos saberes, el estudiante percibe una cercanía distinta, como si el conocimiento dejara de caminar lejos de su propia vida.

A veces, ciertas prácticas escolares producen una sensación extraña: contenidos que parecen venir de mundos completamente ajenos a la experiencia cotidiana del estudiante indígena. Frente a eso, incorporar saberes ancestrales permite construir puentes más humanos entre enseñanza y cultura. Una clase sobre agricultura puede dialogar con calendarios lunares tradicionales; la ciencia puede relacionarse con prácticas comunitarias de cuidado ambiental. Entonces el aula cambia lentamente de temperatura emocional. El aprendizaje empieza a sentirse menos impuesto y mucho más conectado con memorias familiares compartidas.

La cosmovisión indígena posee una manera particular de comprender la relación entre personas, naturaleza y comunidad. Nada aparece completamente separado. El río, las montañas, los animales y los ciclos agrícolas forman parte de una misma red de significados. Llevar esa mirada al aula transforma también la forma de enseñar. El estudiante aprende que la tierra no representa únicamente recurso económico. Hay allí historia, espiritualidad y pertenencia. Esa comprensión genera una sensibilidad distinta frente al territorio, más cercana al cuidado y al respeto cotidiano.

Muchos estudiantes indígenas cargan silenciosamente la sensación de que ciertos conocimientos heredados por sus familias tienen poco valor dentro de la escuela. Esa percepción deja marcas profundas. Por eso, cuando las prácticas pedagógicas reconocen lenguas originarias, relatos ancestrales o formas tradicionales de interpretar el mundo, ocurre algo importante. El estudiante empieza a sentir que su identidad cultural no necesita permanecer escondida para aprender. Hay alivio en esa experiencia. Un alivio discreto, parecido al aire fresco que entra después de una tarde pesada.

Segundo Luis y Espin Galarza (2025) destacan que la incorporación de saberes ancestrales fortalece procesos formativos más cercanos a las realidades culturales de los estudiantes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Aquello puede observarse fácilmente dentro del aula. Las actividades adquieren mayor participación cuando los contenidos dialogan con experiencias comunitarias conocidas por los estudiantes. Incluso materias consideradas complejas empiezan a percibirse más accesibles al relacionarse con conocimientos transmitidos por generaciones dentro de las familias y comunidades indígenas.

Existen saberes ancestrales vinculados con medicina tradicional, agricultura, tejidos o interpretación del clima que contienen una enorme riqueza educativa. Integrarlos al aula no significa rechazar otros conocimientos, sino permitir un diálogo

más equilibrado entre distintas formas de comprender la realidad. Hay belleza en esa convivencia de saberes. Una belleza tranquila, muchas veces silenciosa. Mientras alguien relata prácticas agrícolas tradicionales o explica el significado espiritual de ciertas plantas, el aprendizaje adquiere textura humana y deja de parecer contenido vacío repetido mecánicamente.

Dentro de la cosmovisión indígena, la comunidad ocupa un lugar muy importante. Aprender no representa un acto completamente individual. Existe una responsabilidad compartida hacia los demás y hacia el territorio. Cuando esa mirada llega al aula, cambian también ciertas dinámicas pedagógicas. El trabajo colectivo gana valor, la escucha adquiere importancia y las actividades dejan de centrarse únicamente en resultados personales. Poco a poco, el estudiante comprende que aprender también implica cuidar vínculos humanos y respetar la memoria cultural transmitida por generaciones.

Segundo Luis y Espin Galarza (2025) reconocen que los saberes ancestrales aportan elementos importantes para fortalecer la identidad cultural y enriquecer la formación técnica dentro del sistema educativo intercultural. Esa relación entre conocimiento académico y tradición comunitaria resulta especialmente valiosa en territorios rurales ecuatorianos. El estudiante percibe que aquello aprendido en casa posee legitimidad dentro de la escuela. Y esa validación transforma profundamente la experiencia educativa, porque permite aprender sin sentir que debe abandonarse parte importante de la propia identidad cultural.

Muchas veces, integrar la cosmovisión indígena en el aula también exige desaprender ciertas prácticas rígidas heredadas por modelos educativos tradicionales. Hace falta escuchar más y controlar menos. Algunas actividades requieren tiempo, conversación y observación paciente del entorno. No todo aprendizaje puede medirse rápidamente mediante pruebas escritas. Hay conocimientos que crecen lentamente, como las semillas

cultivadas en silencio durante meses. Reconocer eso implica construir una educación más sensible hacia distintos ritmos y maneras de comprender el mundo presentes en las comunidades indígenas.

En medio de montañas andinas, caminos de tierra y comunidades atravesadas por memorias ancestrales, la escuela puede convertirse en un espacio donde distintos saberes dialoguen sin imponerse mutuamente. Allí reside gran parte de la riqueza intercultural. Cuando la cosmovisión indígena encuentra lugar dentro del aula, el aprendizaje adquiere profundidad emocional y sentido colectivo. El estudiante ya no percibe una separación tan fuerte entre escuela y vida cotidiana. Poco a poco, ambas empiezan a caminar juntas, acompañadas por la memoria y la voz de la comunidad.

## **2.5. Evaluación formativa con pertinencia cultural**

En muchas aulas rurales ecuatorianas, la evaluación formativa con pertinencia cultural se vive como un proceso cercano a la vida diaria del estudiante. Las evidencias de aprendizaje no aparecen únicamente en pruebas escritas, sino también en conversaciones, trabajos comunitarios y prácticas cotidianas. Cada avance se observa con atención paciente, como quien acompaña el crecimiento de una planta después de la lluvia, reconociendo pequeños cambios que antes pasaban desapercibidos dentro del proceso educativo escolar rural actual.

En la práctica pedagógica cotidiana, la evaluación formativa se entiende como un diálogo permanente entre enseñanza y aprendizaje, donde el error adquiere valor formativo y orienta nuevas decisiones didácticas. Lalinde López (2024) describe que en la escuela rural la retroalimentación compartida permite ajustar procesos sin perder de vista las experiencias del estudiante. Cada comentario docente se convierte en una guía cercana, que

acompaña el avance sin romper la relación afectiva del aula cotidiana educativa rural.

El aula rural suele percibirse como un espacio donde la evaluación deja de ser un juicio cerrado para convertirse en acompañamiento continuo. Las observaciones diarias permiten reconocer ritmos distintos de aprendizaje, respetando las formas culturales de expresión. Entre cuadernos abiertos y voces suaves, se construyen criterios flexibles que valoran procesos más que resultados, permitiendo que cada estudiante avance sin la presión de comparaciones externas constantes dentro del entorno educativo cotidiano en la vida escolar diaria.

Las evidencias de aprendizaje pueden aparecer en gestos pequeños, en la manera de explicar una tarea o en la forma de colaborar con otros. La evaluación formativa permite observar esos detalles sin apresuramiento, reconociendo que el aprendizaje no siempre se manifiesta de manera uniforme. En comunidades rurales, cada expresión del estudiante guarda una historia personal y colectiva que orienta la comprensión docente sobre su proceso educativo real y vivido en su propia trayectoria formativa actual.

Lalinde López (2024) plantea que la evaluación formativa en escuelas rurales adquiere sentido cuando la retroalimentación se comparte de manera constante, permitiendo que el estudiante reconozca avances y aspectos por mejorar sin sentir distancia con el docente. Este acompañamiento cotidiano transforma la evaluación en una experiencia humana, donde la palabra orienta sin imponer y donde cada sugerencia se convierte en oportunidad de aprendizaje dentro del aula en la práctica educativa rural diaria cotidiana actual presente.

El proceso de evaluación formativa en aulas rurales se percibe como una conversación continua entre docente y estudiante, donde las evidencias de aprendizaje se recogen en actividades diarias y experiencias compartidas. No se limita a

calificaciones numéricas, sino que atiende procesos, esfuerzos y formas de participación. Esta mirada permite valorar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en cada comunidad educativa rural ecuatoriana con respeto a la identidad cultural del estudiante individual colectiva.

En muchas aulas rurales, la evaluación formativa se percibe como un acompañamiento que respira junto al aprendizaje. Cada actividad cotidiana ofrece información valiosa sobre avances y dificultades, sin necesidad de presiones externas excesivas. El docente observa, escucha y registra con sensibilidad, reconociendo que cada estudiante aprende de manera distinta. El ambiente educativo se transforma en un espacio donde el error se entiende como parte del proceso formativo en la vida escolar cotidiana actual presente hoy.

Las prácticas evaluativas con pertinencia cultural permiten reconocer aprendizajes que no siempre se expresan en pruebas tradicionales. En comunidades rurales, el conocimiento se manifiesta en acciones, relatos y formas de convivencia que reflejan valores compartidos. La evaluación formativa observa estos elementos con atención cercana, valorando la experiencia vivida por el estudiante dentro de su entorno educativo y social cotidiano, sin reducirla a indicadores rígidos o aislados en la realidad educativa rural ecuatoriana presente actual diaria.

El proceso de evaluación formativa también permite generar espacios de reflexión entre estudiantes, donde cada avance es reconocido con cercanía y cada dificultad se atiende con acompañamiento constante. No existe una separación rígida entre enseñanza y evaluación, sino una relación fluida que acompaña el aprendizaje diario. Esta dinámica favorece la confianza del estudiante y fortalece su participación dentro del aula rural en la vida cotidiana de la comunidad educativa rural ecuatoriana actual presente compartida hoy.

En las escuelas rurales ecuatorianas, la evaluación formativa con pertinencia cultural se convierte en una práctica que acompaña procesos educativos más humanos y sensibles. Cada interacción en el aula aporta información valiosa para comprender el aprendizaje desde distintas perspectivas. La observación constante, el diálogo y la retroalimentación permiten construir una enseñanza más cercana a la realidad del estudiante, respetando ritmos y formas diversas de aprender en la práctica pedagógica rural intercultural cotidiana presente actual diaria.

## **2.6. Enseñanza multigrado con enfoque colaborativo**

En las aulas multigrado rurales del Ecuador, la enseñanza colaborativa se vive como una trama compartida donde distintos niveles conviven en un mismo espacio. Los estudiantes avanzan entre tareas diversas, ayudándose mutuamente mientras el docente organiza ritmos flexibles. La experiencia cotidiana recuerda a un tejido vivo, donde cada hilo aporta dirección y fuerza. La convivencia de edades distintas genera aprendizajes espontáneos, sostenidos por la cooperación y la observación constante entre pares dentro del aula comunitaria.

La dinámica multigrado permite que estudiantes de diferentes edades compartan responsabilidades dentro de actividades comunes, fortaleciendo el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento. En este tipo de organización, la cooperación se vuelve una herramienta cotidiana para avanzar en tareas académicas que se entrelazan. Pujapat Akintiua et al, 2025 resaltan que el aprendizaje colaborativo potencia la comprensión de contenidos matemáticos al favorecer la interacción constante entre estudiantes en escenarios compartidos de aula rural.

En estos espacios, la colaboración entre estudiantes mayores y menores produce un ambiente de apoyo constante, donde cada uno aporta según sus posibilidades. El aula multigrado

se convierte en un escenario de ayuda mutua, parecido a una pequeña comunidad que respira al ritmo del trabajo compartido. Las actividades permiten observar avances colectivos que no dependen únicamente del rendimiento individual, sino de la interacción cotidiana y la disposición para aprender en conjunto en la vida escolar.

La enseñanza multigrado con enfoque colaborativo permite observar ritmos distintos de aprendizaje dentro de un mismo espacio educativo. El docente organiza actividades que favorecen la interacción entre niveles, generando un ambiente donde la ayuda entre pares se convierte en práctica habitual. Las explicaciones circulan de estudiante a estudiante, como un eco que se adapta a distintas voces. La diversidad de edades fortalece la paciencia y la capacidad de escucha en el aula rural cotidiana presente.

El trabajo colaborativo en aulas multigrado favorece la construcción de aprendizajes compartidos que no dependen únicamente de la instrucción directa del docente. Las actividades permiten que los estudiantes asuman roles variados, alternando entre guiar y ser guiados. Esta dinámica genera un ambiente donde el conocimiento circula con naturalidad, como una corriente que atraviesa distintos niveles de experiencia. El aprendizaje se fortalece mediante la interacción constante y el acompañamiento entre compañeros dentro del aula rural presente.

En el aula multigrado, la diversidad de niveles escolares permite que el aprendizaje adquiera una dimensión más flexible y humana. Los estudiantes mayores suelen apoyar a los más pequeños, mientras estos últimos aportan espontaneidad y curiosidad al grupo. Esta interacción constante genera vínculos de confianza que fortalecen la convivencia diaria. El docente actúa como mediador silencioso, orientando procesos sin interrumpir la dinámica natural de cooperación que se construye en el espacio educativo rural cotidiano presente.

La organización del aula multigrado requiere sensibilidad pedagógica para atender ritmos diversos sin fragmentar el aprendizaje. Cada actividad se diseña de manera que todos los estudiantes participen desde sus posibilidades, generando un ambiente inclusivo y dinámico. Las tareas compartidas fortalecen la cooperación y permiten que el conocimiento circule entre distintos niveles escolares. El aula se percibe como un espacio vivo, donde la colaboración constante reemplaza la competencia individual entre estudiantes rurales en la vida presente.

### Figura 6

*Aulas sin Fronteras: El Saber Compartido*



Pujapat Akintuia et al, 2025 señalan que el aprendizaje colaborativo en entornos multigrado favorece el desarrollo de habilidades matemáticas mediante la interacción entre estudiantes de diferentes edades, fortaleciendo la comprensión a través del apoyo mutuo. Estas dinámicas permiten que el conocimiento se construya de manera compartida, integrando explicaciones entre pares y resoluciones colectivas de problemas. El aula rural se convierte en un espacio donde la cooperación sostiene el aprendizaje continuo cotidiano en la vida escolar.

Las experiencias multigrado permiten observar una pedagogía más cercana a la vida comunitaria, donde el aprendizaje

no se limita a edades o niveles específicos. Los estudiantes comparten conocimientos de manera espontánea, generando redes de apoyo que fortalecen la convivencia escolar. El aula se convierte en un lugar donde la diferencia se transforma en recurso educativo, permitiendo que cada aporte tenga valor dentro de la dinámica colectiva del aprendizaje rural cotidiano presente en la vida escolar.

En las escuelas rurales, la enseñanza multigrado con enfoque colaborativo permite construir aprendizajes que se nutren de la interacción diaria entre estudiantes de distintas edades. Cada actividad se convierte en una oportunidad para compartir saberes, resolver problemas y fortalecer vínculos. La cooperación reemplaza la rigidez de modelos tradicionales, generando un ambiente educativo más flexible. El aula adquiere un ritmo propio, marcado por la convivencia y el apoyo mutuo entre quienes aprenden juntos en la vida.

## **2.7. Uso de relatos y mitologías como recursos didácticos**

En muchas aulas rurales ecuatorianas, los relatos y mitologías siguen circulando como hilos invisibles que sostienen la memoria colectiva. Las historias contadas por los mayores, entre silencios y pausas cargadas de significado, abren puertas a mundos donde la naturaleza habla y los seres humanos dialogan con ella. Llevar esas narraciones al aula permite que el aprendizaje adquiera una textura distinta, más cercana a la vida cotidiana, como si cada palabra encendiera pequeñas luces dentro de la experiencia educativa.

El uso de relatos tradicionales en la enseñanza permite que los estudiantes reconozcan valores, símbolos y formas de comprensión del mundo que han sido transmitidos durante generaciones. Las historias no llegan como simples textos, sino como voces que parecen venir de lejos, con el eco de ríos, montañas y caminos antiguos. En ese tránsito, el aula se transforma en un

espacio de escucha atenta, donde la imaginación y la memoria caminan juntas sin esfuerzo aparente.

Dentro de la práctica pedagógica, los relatos mitológicos funcionan como puentes entre el conocimiento escolar y la experiencia cultural del estudiante. Cada historia contiene enseñanzas implícitas que invitan a reflexionar sobre la convivencia, el respeto y la relación con la naturaleza. Cuando estas narraciones entran al aula, el aprendizaje deja de sentirse fragmentado y empieza a parecer una conversación continua con el pasado, donde cada palabra despierta recuerdos familiares o comunitarios que permanecían en silencio.

El aula se llena de una atmósfera particular cuando se narran mitos o leyendas locales. Las voces se vuelven más lentas, los gestos más atentos y el tiempo parece adquirir otra densidad. Los estudiantes escuchan con curiosidad, como si reconocieran algo propio en esas historias antiguas. Esa conexión emocional facilita la comprensión lectora y fortalece la capacidad de interpretación, porque el texto deja de ser abstracto y se convierte en experiencia viva compartida dentro del espacio educativo.

Sánchez Sotelo et al. (2022) señalan que los mitos, trabajados mediante secuencias didácticas y recursos educativos digitales, fortalecen las competencias lectoras al permitir que el estudiante interactúe con narraciones cargadas de simbolismo y significado cultural. Esa interacción no se limita a la lectura mecánica, sino que invita a reconstruir sentidos, relacionar ideas y reconocer estructuras narrativas presentes en las tradiciones orales. El aprendizaje se vuelve más cercano cuando las historias reflejan la identidad cultural del estudiante.

Las mitologías locales poseen una fuerza pedagógica que va más allá del entretenimiento. En ellas aparecen explicaciones simbólicas sobre la lluvia, los animales, las montañas o el origen de ciertas costumbres comunitarias. Al incorporarlas en el aula, el

docente abre un espacio donde el conocimiento académico dialoga con la sabiduría ancestral. Ese encuentro permite que los estudiantes valoren sus raíces sin sentir que deben alejarlas del proceso educativo formal que viven diariamente.

Sánchez Sotelo et al. (2022) destacan que el trabajo con mitos en entornos educativos favorece la comprensión lectora cuando se integra en actividades estructuradas que permiten analizar personajes, secuencias y significados culturales. Esa práctica pedagógica transforma la lectura en un proceso activo, donde el estudiante no recibe información pasivamente, sino que participa en la construcción del sentido. El aula se convierte en un espacio de interpretación compartida, donde cada voz aporta una lectura distinta del mismo relato.

En las escuelas rurales, los relatos mitológicos suelen despertar recuerdos personales en los estudiantes. Algunos reconocen historias escuchadas en casa, mientras otros descubren narraciones que forman parte de la tradición de su comunidad. Esa familiaridad crea un ambiente de confianza que facilita la participación. Las palabras dejan de ser extrañas y comienzan a resonar con experiencias vividas, como si cada mito abriera una ventana hacia la memoria colectiva que permanece activa en el entorno cotidiano.

El uso de relatos como recurso didáctico permite también fortalecer la creatividad y la expresión oral dentro del aula. Los estudiantes no solo escuchan historias, sino que también las recrean, reinterpretan o transforman en nuevas versiones. Ese proceso genera un aprendizaje dinámico, donde la imaginación se mezcla con la tradición. Las narraciones dejan de ser estáticas y se convierten en materia viva, moldeada por las voces de quienes participan en el proceso educativo.

En medio de aulas rurales atravesadas por paisajes diversos, los relatos y mitologías siguen funcionando como herramientas

pedagógicas cargadas de sentido. Su presencia en la enseñanza permite conectar la experiencia escolar con la memoria cultural de las comunidades. Cada historia contada abre un espacio de reflexión silenciosa, donde el aprendizaje se entrelaza con la emoción. En ese diálogo constante entre palabra, cultura y educación, el aula adquiere una profundidad que permanece más allá del tiempo de clase.

## **2.8. Adaptaciones curriculares en contextos interculturales**

En las aulas interculturales rurales del Ecuador, las adaptaciones curriculares aparecen como un trabajo paciente, casi artesanal, donde cada decisión pedagógica intenta escuchar la realidad del estudiante. No existen fórmulas rígidas que funcionen igual en todos los lugares. Más bien, el currículo se va ajustando como una tela que debe adaptarse a distintos cuerpos, lenguas y formas de aprender. En ese proceso, la enseñanza adquiere una textura más humana, cercana a la vida cotidiana de las comunidades.

A veces, el lector podría preguntarse por qué es necesario modificar aquello que ya está establecido en los planes educativos. Sin embargo, la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas rurales obliga a repensar cada propuesta pedagógica. Un mismo contenido puede adquirir sentidos distintos dependiendo de la comunidad. Por eso, las adaptaciones curriculares permiten que el aprendizaje no se quede suspendido en ideas abstractas, sino que dialogue con las experiencias vividas por los estudiantes en su entorno.

El aula intercultural se asemeja a un espacio donde distintas voces conviven sin perder su singularidad. En ese escenario, el currículo deja de ser un camino único y se transforma en una red flexible que acoge diferencias. Las adaptaciones curriculares no buscan simplificar el conocimiento, sino hacerlo

accesible y significativo. Hay algo profundamente cuidadoso en ese proceso, como si cada ajuste intentara respetar el ritmo natural de quienes aprenden desde realidades diversas y cambiantes.

Las prácticas educativas en zonas rurales muestran que el aprendizaje no siempre avanza de manera uniforme. Algunos estudiantes aprenden desde la oralidad, otros desde la observación directa o la experiencia comunitaria. Las adaptaciones curriculares permiten reconocer esas formas distintas de aprender sin imponer un único modelo. Esa apertura genera un ambiente más cercano, donde la escuela deja de sentirse distante y empieza a integrarse a la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Camacho Jiménez, Núñez Averos y Pérez Núñez (2026) señalan que las desigualdades educativas en contextos rurales ecuatorianos requieren estrategias pedagógicas flexibles que respondan a las condiciones reales de acceso y aprendizaje de los estudiantes. Esa mirada evidencia la necesidad de ajustar los procesos curriculares sin perder de vista la equidad educativa. Las adaptaciones permiten que la enseñanza no excluya, sino que reconozca las particularidades de cada estudiante dentro de su entorno social y cultural específico.

En muchas comunidades rurales, las lenguas originarias forman parte del día a día, lo que exige que el currículo se abra a formas de comunicación diversas. Las adaptaciones curriculares en estos espacios no se limitan a traducir contenidos, sino que buscan integrar significados culturales que den sentido al aprendizaje. Esa integración permite que el estudiante se reconozca en lo que aprende, evitando la sensación de extrañeza que a veces produce una enseñanza desconectada de su realidad.

El trabajo docente en estos contextos requiere una sensibilidad especial para interpretar las necesidades de los estudiantes. No basta con seguir una planificación rígida; es necesario observar, escuchar y ajustar continuamente las

estrategias pedagógicas. Cada aula presenta dinámicas diferentes, y las adaptaciones curriculares se convierten en una respuesta constante a esas variaciones. Esa flexibilidad genera una educación más cercana, donde el aprendizaje se construye desde la comprensión de las particularidades de cada comunidad.

Camacho Jiménez et al. (2026) destacan que las estrategias de mejora educativa en zonas rurales deben considerar tanto el acceso como la pertinencia de los contenidos, permitiendo que el currículo responda a las realidades locales. Esa perspectiva refuerza la idea de que la educación intercultural no puede ser uniforme. Las adaptaciones curriculares aparecen entonces como una herramienta para equilibrar las diferencias, garantizando que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje significativo.

En el aula intercultural, las adaptaciones curriculares también fortalecen el vínculo entre escuela y comunidad. Cuando los contenidos reflejan la vida cotidiana del entorno, los estudiantes participan con mayor interés y confianza. El aprendizaje deja de sentirse impuesto y empieza a percibirse como parte de su propia experiencia. Esa conexión emocional transforma la dinámica educativa, generando un ambiente donde la diversidad cultural se reconoce como una riqueza y no como una dificultad.

En medio de caminos rurales, montañas y comunidades diversas, las adaptaciones curriculares representan una forma de escuchar la realidad antes de enseñar. No se trata de cambiar todo, sino de ajustar con cuidado aquello que permite que el aprendizaje tenga sentido. Esa práctica pedagógica, silenciosa pero constante, sostiene una educación más cercana a la vida de los estudiantes. En ese equilibrio entre currículo y cultura, la escuela encuentra un espacio más humano y compartido.



## Capítulo 3:

### Innovación educativa en contextos rurales

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos donde todavía resuenan pasos tempranos hacia la escuela, la educación rural adquiere una textura distinta, profundamente ligada a la vida cotidiana. Cada aula guarda silencios, conversaciones y memorias construidas entre lluvias persistentes, cultivos familiares y voces comunitarias. Desde allí, la práctica pedagógica deja de parecer distante. Aparece más cercana al trabajo paciente de quienes enseñan mirando el territorio de frente, escuchando acentos diversos y acompañando trayectorias marcadas por pertenencia cultural y esfuerzo compartido.

Bajo techos de zinc golpeados por viento frío, muchas experiencias educativas rurales avanzan mediante pequeñas acciones cotidianas. Un cuaderno compartido, una radio comunitaria encendida durante la tarde o un mensaje enviado desde teléfonos antiguos pueden transformar completamente una jornada escolar. Aquellas escenas, aparentemente sencillas, contienen una fuerza silenciosa difícil de describir. Mientras estudiantes y docentes sostienen aprendizajes entre distancias largas y recursos limitados, permanece viva cierta esperanza tranquila, semejante al humo tibio escapando desde cocinas campesinas al amanecer.

Dentro comunidades rurales, la innovación educativa rara vez aparece acompañada por grandes anuncios o tecnologías deslumbrantes. Más bien nace despacio, entre conversaciones familiares, mingas escolares y prácticas construidas mediante cooperación cotidiana. Las estrategias pedagógicas adquieren valor cuando dialogan con la vida territorial, respetando lenguas originarias, memorias locales y formas comunitarias de comprender el mundo. Tal cercanía transforma la experiencia educativa en algo profundamente humano. La enseñanza comienza entonces a respirar al ritmo marcado por montañas, lluvias y celebraciones barriales.

Muchas prácticas desarrolladas en territorios rurales encuentran fuerza mediante redes comunitarias construidas con paciencia persistente. Sánchez-Castillo y Gómez-Cano (2024) destacaron experiencias colaborativas capaces de fortalecer transferencia de conocimientos entre escuelas rurales. Aquella apreciación adquiere sentido inmediato cuando materiales pedagógicos, relatos culturales y metodologías circulan entre comunidades vecinas. Mientras docentes comparten aprendizajes nacidos desde experiencia directa, las distancias parecen disminuir lentamente. Surge entonces una sensación de acompañamiento colectivo bastante necesaria dentro trayectorias educativas marcadas por aislamiento geográfico.

A través de recursos locales, radios escolares, tecnologías móviles y materiales artesanales, muchas comunidades educativas sostienen procesos pedagógicos profundamente vinculados con identidad territorial. Nada parece completamente improvisado, aunque tampoco rígido. Existe una flexibilidad nacida desde observación sensible y adaptación constante frente necesidades concretas. Entre caminos embarrados y aulas abiertas hacia montañas verdes, la innovación encuentra formas discretas de permanecer viva. Cada práctica construida desde cercanía comunitaria deja huellas afectivas difíciles de borrar con el paso del tiempo.

Durante jornadas húmedas, cuando la neblina cubre lentamente patios escolares y senderos rurales, aparecen preguntas relacionadas con permanencia educativa, interculturalidad y acceso pedagógico. Tales inquietudes atraviesan familias, docentes y estudiantes acostumbrados a construir aprendizaje desde territorios frecuentemente invisibilizados. Sin embargo, lejos de instalar resignación, aquellas experiencias revelan capacidades colectivas profundamente valiosas. La creatividad pedagógica nace muchas veces entre limitaciones materiales, transformando carencias aparentes en oportunidades vinculadas con memoria

cultural, cooperación comunitaria y saberes transmitidos mediante generaciones enteras.

Herrera-Enríquez et al. (2023) señalaron que ciertas estrategias híbridas favorecen mayor equidad educativa dentro zonas rurales. Aquella observación resuena con fuerza al contemplar experiencias donde encuentros presenciales conviven junto herramientas digitales sencillas y acompañamiento comunitario constante. Ninguna modalidad reemplaza completamente la cercanía humana; más bien aparecen nuevas maneras de sostener vínculos pedagógicos pese a distancias geográficas persistentes. Dentro de esas dinámicas, aprender deja de sentirse aislado y comienza a construirse mediante cooperación cotidiana.

Las escuelas rurales conservan una capacidad particular para transformar espacios aparentemente comunes en escenarios cargados de sentido pedagógico. Un salón comunal puede convertirse en laboratorio itinerante; una conversación familiar puede transformarse en archivo cultural invaluable. Mientras estudiantes participan activamente dentro aquellas experiencias, los aprendizajes adquieren una dimensión tangible, vinculada directamente con la vida diaria. Resulta difícil permanecer indiferente frente escenas donde enseñanza, territorio y memoria colectiva avanzan juntas, acompañándose con paciencia parecida al crecimiento lento de los cultivos.

Entre sonidos de animales, lluvias repentinas y conversaciones compartidas alrededor del café caliente, la educación intercultural encuentra caminos profundamente ligados al cuidado comunitario. Cada práctica pedagógica construida desde respeto cultural fortalece vínculos afectivos difíciles de reemplazar mediante modelos homogéneos y distantes. Las voces locales comienzan entonces a ocupar un lugar visible dentro experiencias escolares. Aquella presencia transforma la enseñanza en un espacio donde la diversidad deja de percibirse como diferencia

problemática y comienza a reconocerse mediante dignidad colectiva.

Frente a territorios atravesados por montañas extensas y memorias comunitarias persistentes, la innovación educativa rural continúa construyéndose mediante gestos discretos aunque profundamente significativos. Ninguna transformación ocurre de manera inmediata. Todo avanza lentamente, acompañado por esfuerzo colectivo, escucha respetuosa y creatividad pedagógica nacida desde la experiencia cotidiana. Mientras nuevas prácticas aparecen dentro escuelas rurales, permanece una sensación cercana al amanecer después de lluvia intensa: silenciosa, húmeda y cargada de posibilidades compartidas entre quienes todavía creen en la educación como espacio de encuentro humano.

### **3.1. Tecnologías apropiadas para entornos con baja conectividad**

Bajo cielos húmedos de la sierra, muchas aulas rurales trabajan mediante radios comunitarias, cuadernos viajantes y memorias USB compartidas entre familias vecinas. Durante las tardes, mientras el viento mueve techos livianos, aparecen aprendizajes tejidos con paciencia artesanal. Resulta frecuente encontrar docentes descargando materiales desde una cabina distante para repartirlos después, casa por casa. Aquella práctica, lejos del brillo tecnológico urbano, mantiene encendida esperanza. Entre voces pausadas, la enseñanza conserva cercanía humana, escucha y memoria comunitaria.

Entre caminos embarrados y patios silenciosos, las tabletas reutilizadas adquieren valor parecido al agua guardada durante verano extenso. Muchas veces circulan desde una escuela hacia otra, pasando por manos cuidadosas, cargadas mediante paneles solares artesanales. Bautista-Gil, Cruz Cruz y Gómez-Jiménez (2026) describieron experiencias donde familias campesinas participaron durante actividades digitales comunitarias,

fortaleciendo vínculos alrededor del aprendizaje. Dentro de aquellas escenas, cotidianas en parroquias apartadas, puede sentirse una mezcla entre cansancio, orgullo colectivo y persistencia diaria.

Desde muchas bibliotecas, construidas junto a canchas polvorientas o iglesias, parten iniciativas pedagógicas apoyadas mediante teléfonos básicos y aplicaciones livianas. Ninguna sofisticación domina aquellas experiencias; más bien aparece una creatividad, nacida entre apagones frecuentes y presupuestos mínimos. Durante reuniones comunitarias, circulan audios educativos grabados por estudiantes mayores, quienes prestan sus voces para acompañar tareas escolares. Tal dinámica despierta confianza, porque cada mensaje transporta acentos conocidos, risas cercanas y maneras locales de nombrar el mundo cotidiano.

Frente a montañas cubiertas por neblina, ciertos docentes organizan clases mediante guías impresas acompañadas por grabaciones distribuidas usando parlantes comunales. Nada parece apresurado dentro de aquellas jornadas largas; cada actividad avanza al ritmo marcado por cosechas, lluvias o celebraciones barriales. Resulta imposible ignorar el cansancio presente tras caminatas extensas realizadas para entregar materiales educativos. Pese a ello, permanece una disposición serena hacia la enseñanza, parecida al fuego mantenido durante noches frías dentro de viviendas campesinas.

Durante mañanas atravesadas por olor a tierra húmeda y café reciente, muchas comunidades rurales encuentran utilidad pedagógica dentro de tecnologías antiguas. Los reproductores portátiles, las fotocopias plastificadas y las antenas caseras permiten mantener comunicación educativa entre estudiantes dispersos geográficamente. A veces, cierta lentitud favorece conversaciones más profundas, alejadas del ruido presente dentro de plataformas saturadas.

**Figura 7**

*Tecnologías apropiadas para fortalecer el aprendizaje en entornos rurales con baja conectividad*

## Tecnologías apropiadas para entornos con baja conectividad

Soluciones simples, accesibles y sostenibles que fortalecen los aprendizajes en contextos rurales e interculturales.

- 1. Recursos offline**  
Contenidos digitales en USB o tarjetas SD para usar sin internet.
- 2. Radio educativa**  
Programas radiales locales en lengua originaria y español para aprender y dialogar.
- 3. Dispositivos durables**  
Equipos resistentes y de bajo consumo para acompañar la enseñanza.
- 4. Materiales impresos**  
Guías, fichas y cuadernos adaptados a la realidad local y cultural.

Tecnología al servicio de aprendizajes significativos, pertinentes y sostenibles.

**Educación rural e intercultural en Ecuador:**  
*Desafíos y oportunidades*

Junto a ríos y senderos, las experiencias educativas mediadas por tecnología adquieren formas inesperadas. Resulta habitual encontrar pizarras fotografiadas mediante celulares prestados, enviadas después hacia estudiantes ubicados varias horas lejos del plantel. Según Bautista-Gil, Cruz Cruz y Gómez-Jiménez (2026), la participación comunitaria fortalece procesos educativos rurales cuando existen herramientas digitales accesibles y adaptadas a necesidades locales. Dentro de aquellas prácticas persiste una ternura difícil de describir, nacida entre esfuerzos compartidos, paciencia y voluntad pedagógica cotidiana.

Bastan algunos dispositivos, cargadores solares y voluntad para transformar ambientes educativos marcados por conectividad limitada. Muchas familias participan prestando baterías, cuidando equipos o trasladando información mediante motocicletas viejas. Ninguna escena resulta espectacular; más bien aparecen gestos pequeños capaces de sostener aprendizajes prolongados. Entre murmullos desde patios escolares, suele percibirse una confianza construida lentamente, parecida al crecimiento silencioso del maíz durante temporadas lluviosas. Aquella sensación acompaña labores docentes realizadas con paciencia, escucha respetuosa y compromiso territorial.

Lejos de grandes laboratorios urbanos, ciertas escuelas rurales desarrollan aprendizajes digitales mediante herramientas sencillas y bastante duraderas. Radios alimentadas por baterías recicladas acompañan lecturas colectivas durante tardes lluviosas, mientras cuadernos ilustrados circulan entre viviendas dispersas. Ninguna carencia borra completamente la curiosidad estudiantil; por momentos, aquella curiosidad parece multiplicarse frente dificultades materiales persistentes. Desde corredores abiertos hacia montañas verdes, puede escucharse una mezcla entrañable entre voces infantiles, gallinas inquietas y explicaciones docentes pronunciadas con paciencia cotidiana.

A través de estrategias pedagógicas adaptadas mediante observación, muchas comunidades educativas rurales aprovechan recursos tecnológicos disponibles sin depender del internet. Pendrives compartidos, impresoras comunitarias y mensajes radiales permiten mantener actividades escolares aun durante temporadas difíciles. Resulta conmovedor presenciar aquella cooperación silenciosa entre docentes, madres, abuelos y estudiantes. Cada aporte, por pequeño que parezca, ayuda a sostener vínculos educativos cargados de pertenencia cultural. Bajo aquella dinámica, la enseñanza adquiere textura humana, cercana al cuidado familiar cotidiano.

Tras trayectos realizados entre lodo, páramo y caminos, docentes rurales continúan apostando por tecnologías apropiadas para territorios desconectados. Cartillas impresas, archivos descargados y radios escolares permiten mantener vivas muchas experiencias educativas. Ningún dispositivo reemplaza el encuentro humano presente durante visitas comunitarias, conversaciones o mingas escolares. Dentro de aquellas escenas cotidianas permanece cierta dignidad tranquila, parecida al humo tibio escapando desde cocinas campesinas al terminar una tarde fría. Allí, educación intercultural encuentra respiración y memoria colectiva.

### **3.2. Recursos digitales offline para la enseñanza intercultural**

Entre montañas húmedas y patios donde todavía huele a leña recién encendida, los recursos digitales offline adquieren una presencia discreta, aunque profundamente humana. Videos almacenados en memorias pequeñas circulan entre familias, pasando de mano en mano con cuidado casi ceremonial. Dentro de muchas aulas rurales, aquellas herramientas permiten escuchar relatos en kichwa, cantos tradicionales y testimonios comunitarios que permanecían dispersos. Mientras tanto, docentes y estudiantes

construyen aprendizajes tranquilos, vinculados con experiencias cercanas, memorias familiares y paisajes reconocibles desde la infancia cotidiana.

Bajo techos de zinc golpeados por lluvia persistente, aparecen computadoras antiguas funcionando mediante programas educativos instalados previamente. Ninguna conexión permanente determina el valor pedagógico presente allí; importa más la posibilidad de preservar voces, imágenes y saberes vinculados con la identidad local. Durante algunas jornadas escolares, niñas y niños observan fotografías comunitarias digitalizadas mientras conversan sobre fiestas ancestrales, cultivos o tejidos tradicionales. Aquellos momentos dejan una sensación parecida al calor compartido alrededor de una sopa espesa durante tardes frías.

Frente a caminos largos y silenciosos, muchos materiales digitales offline permiten mantener vivas lenguas originarias dentro espacios educativos rurales. Audios grabados por personas mayores acompañan ejercicios escolares, generando una cercanía difícil de encontrar mediante plataformas impersonales. Resulta conmovedor escuchar pronunciaciones pausadas, cargadas de historia familiar y memoria colectiva. Cada archivo guardado parece custodiar algo frágil, parecido a semillas protegidas antes de la siembra. Desde allí, la enseñanza intercultural adquiere una textura íntima, cotidiana y profundamente ligada al territorio.

Durante reuniones escolares realizadas cerca de canchas polvorientas, suelen compartirse bibliotecas digitales almacenadas en discos externos o teléfonos reutilizados. Santos Lugo (2024) describió experiencias rurales colombianas donde herramientas tecnológicas offline fortalecieron aprendizajes vinculados con participación comunitaria y permanencia escolar. Aquella observación resuena fácilmente dentro territorios ecuatorianos atravesados por distancias extensas y conectividad irregular. Entre conversaciones sencillas, aparece cierta satisfacción silenciosa al

comprobar que materiales educativos pueden circular incluso lejos de grandes ciudades o infraestructuras modernas.

A través de proyectores modestos y parlantes gastados por el tiempo, muchas escuelas rurales presentan documentales comunitarios grabados dentro parroquias vecinas. Las imágenes muestran mercados, rituales agrícolas y conversaciones familiares pronunciadas con naturalidad. Ningún contenido parece distante para quienes observan; al contrario, cada escena despierta recuerdos personales y comentarios espontáneos. Durante esas actividades, la enseñanza deja de sentirse ajena o rígida. Más bien aparece una atmósfera cercana, donde aprender guarda relación directa con rostros conocidos y experiencias compartidas diariamente.

Junto a cultivos verdes movidos por viento frío, ciertos docentes elaboran archivos interactivos capaces de funcionar sin internet. Mapas culturales, juegos lingüísticos y relatos audiovisuales permanecen almacenados dentro dispositivos sencillos, listos para utilizarse cuando la electricidad lo permite. Muchas veces, estudiantes esperan aquellas actividades con entusiasmo genuino, parecido al que producen las celebraciones barriales después jornadas extensas. Dentro de tales espacios educativos, la tecnología deja de parecer lejana; adquiere una dimensión doméstica, cercana al ritmo comunitario y familiar.

Desde aulas pequeñas levantadas cerca de quebradas o páramos abiertos, circulan colecciones digitales creadas mediante fotografías, relatos y grabaciones locales. Santos Lugo (2024) señaló que los recursos offline favorecen continuidad educativa rural cuando existen limitaciones relacionadas con conectividad permanente. Tal idea encuentra sentido entre comunidades acostumbradas a resolver dificultades mediante cooperación cotidiana. Mientras estudiantes observan imágenes familiares proyectadas sobre paredes gastadas, aparece una emoción difícil de

ocultar. Aquella cercanía fortalece vínculos culturales, memoria comunitaria y participación colectiva dentro procesos escolares.

Entre cuadernos desgastados y mochilas cubiertas por polvo, los recursos digitales offline acompañan prácticas pedagógicas profundamente vinculadas con la vida comunitaria. Muchas veces funcionan mediante baterías portátiles o paneles solares improvisados, alimentando pequeños equipos durante algunas horas. Nada parece perfecto dentro aquellas escenas; existen interrupciones, cansancio y limitaciones visibles. Aun así, permanece una voluntad tranquila por sostener aprendizajes conectados con tradiciones culturales y lenguas ancestrales. Tal persistencia recuerda el trabajo paciente realizado durante cosechas largas bajo lluvia persistente.

Bastan algunos audios almacenados y fotografías compartidas para transformar dinámicas escolares dentro territorios apartados. Durante ciertas clases, niñas y niños reconocen voces familiares grabadas narrando leyendas locales o experiencias agrícolas antiguas. Aquello despierta atención inmediata, porque cada palabra pronunciada conserva acentos conocidos y maneras cercanas de comprender el mundo. Resulta difícil permanecer indiferente frente esa mezcla entre tecnología sencilla y memoria cultural viva. Dentro de aquellas experiencias pedagógicas, aprender adquiere un sentido profundamente humano y territorial.

Lejos del ruido urbano y las pantallas saturadas, muchas escuelas rurales construyen experiencias educativas mediante herramientas digitales sencillas, aunque cargadas de significado cultural. Videos descargados previamente, enciclopedias portátiles y grabaciones comunitarias permiten fortalecer aprendizajes relacionados con identidad colectiva y pertenencia territorial. Mientras avanza la tarde entre neblina y olor húmedo a tierra removida, permanece cierta sensación de calma compartida. Allí, la enseñanza intercultural encuentra un espacio fértil para cuidar

memorias, lenguas y saberes transmitidos entre generaciones enteras.

### **3.3. Radio educativa y medios comunitarios como aliados pedagógicos**

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos donde todavía resuena el canto de gallos madrugadores, la radio educativa mantiene una presencia entrañable dentro muchas comunidades rurales. Aquellas voces transmitidas mediante parlantes sencillos acompañan tareas escolares, conversaciones familiares y jornadas agrícolas extensas. Resulta difícil olvidar la sensación producida por un programa escuchado mientras hierve café sobre fogones de leña. Dentro de tales experiencias, aprender deja de parecer distante. La palabra compartida adquiere calor humano, cercanía territorial y memoria colectiva persistente.

Bajo techos golpeados por lluvia constante, numerosas emisoras comunitarias funcionan como puentes pedagógicos entre docentes, familias y estudiantes dispersos geográficamente. Los mensajes radiales atraviesan montañas, chacras y senderos embarrados llevando orientaciones escolares pronunciadas con acentos familiares. Muchas veces, aquellas transmisiones también conservan relatos ancestrales, música local y conversaciones cotidianas difíciles de registrar mediante otros medios. Mientras la tarde avanza lentamente, puede sentirse cierta tranquilidad al escuchar voces conocidas acompañando procesos educativos contruidos desde cercanía y pertenencia cultural.

Durante mañanas frías, algunas radios comunitarias transmiten lecturas dramatizadas realizadas por estudiantes mayores, quienes prestan entusiasmo y timidez dentro cada intervención. Aquellas experiencias producen un efecto particular: permiten escuchar la educación respirando junto a la vida cotidiana del territorio. Entre interferencias leves y sonidos ambientales, aparecen aprendizajes vinculados con agricultura, memoria oral y

lenguas originarias. Ninguna sofisticación tecnológica domina aquellas prácticas. Más bien prevalece una comunicación sencilla, parecida al diálogo compartido durante mingas o reuniones familiares prolongadas.

Desde pequeñas cabinas levantadas cerca plazas rurales o iglesias antiguas, muchas emisoras sostienen actividades pedagógicas adaptadas al ritmo comunitario. Garavito Poveda (2024) destacó que Radio Sutatenza fortaleció procesos educativos rurales mediante estrategias comunicativas cercanas a necesidades campesinas. Aquella experiencia todavía encuentra eco dentro territorios andinos donde la palabra radial conserva legitimidad afectiva. Mientras estudiantes escuchan programas educativos junto a sus familias, surge una sensación discreta de acompañamiento, semejante al abrigo proporcionado por mantas gruesas durante noches frías.

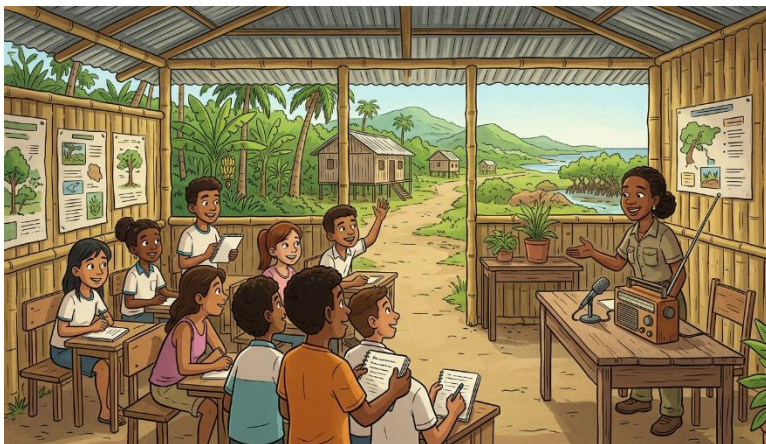
A través de radios alimentadas mediante baterías recicladas o paneles solares improvisados, numerosas comunidades mantienen circulación constante de contenidos educativos. Resulta conmovedor observar madres, abuelos y niñas reunidos alrededor pequeños aparatos gastados por años de uso cotidiano. Cada transmisión parece guardar algo más profundo que información escolar; guarda también afectos, costumbres y maneras particulares de comprender la vida comunitaria. Dentro de aquellas escenas, la educación intercultural adquiere una voz cercana, pausada y profundamente vinculada con experiencias territoriales compartidas.

Junto a cultivos movidos por viento helado, ciertos programas comunitarios combinan entrevistas locales, narraciones tradicionales y orientaciones pedagógicas dirigidas hacia estudiantes rurales. Ningún guion rígido limita aquellas conversaciones; aparecen pausas espontáneas, risas breves y comentarios cotidianos capaces de fortalecer cercanía emocional. Mientras tanto, docentes aprovechan tales espacios para mantener

comunicación permanente con familias alejadas geográficamente. La radio, lejos de parecer antigua, conserva una vitalidad tranquila, parecida al fuego persistente encendido dentro cocinas campesinas durante amaneceres húmedos.

### Figura 8

#### *Ondas Costeras: La Radio Comunitaria en el Aula Rural*



Entre patios escolares y senderos cubiertos por barro, las emisoras comunitarias permiten sostener aprendizajes incluso durante temporadas difíciles. Garavito Poveda (2024) recuperó experiencias históricas donde la radio facilitó alfabetización rural y fortalecimiento comunitario mediante prácticas educativas accesibles. Tal memoria continúa viva dentro muchas parroquias ecuatorianas acostumbradas a resolver distancias mediante cooperación colectiva. Mientras las transmisiones avanzan entre sonidos metálicos y silencios breves, permanece una sensación de compañía difícil de reemplazar mediante plataformas impersonales o tecnologías demasiado distantes.

Bastan una antena sencilla y voces comprometidas para transformar espacios educativos marcados por aislamiento territorial. Durante ciertas jornadas, estudiantes participan

enviando preguntas grabadas, relatos familiares o canciones tradicionales destinadas a programas escolares comunitarios. Aquello genera entusiasmo visible incluso entre quienes acostumbran hablar poco dentro aulas presenciales. Desde esa dinámica participativa, aprender adquiere textura compartida y profundamente humana. Cada emisión radial parece extender un hilo invisible entre viviendas dispersas, fortaleciendo vínculos culturales y memoria colectiva.

Lejos del ruido acelerado presente dentro ciudades grandes, los medios comunitarios conservan un ritmo pedagógico pausado y bastante cercano a la vida rural. Programas educativos transmitidos durante tardes lluviosas acompañan labores domésticas, caminatas largas o descansos agrícolas breves. Muchas veces, aquellas voces radiales terminan formando parte recuerdos familiares difíciles de olvidar. Mientras estudiantes escuchan relatos locales narrados por personas mayores, aparece una emoción tranquila, semejante al olor húmedo dejado por la tierra después de lluvia persistente.

Frente a paisajes atravesados por neblina y caminos estrechos, la radio educativa continúa ofreciendo una presencia cálida dentro procesos formativos rurales. Ninguna pantalla reemplaza completamente aquella intimidad producida por voces conocidas entrando despacio mediante aparatos antiguos. Entre canciones locales, anuncios comunitarios y contenidos pedagógicos, se construyen aprendizajes vinculados con identidad cultural y pertenencia territorial. Dentro de aquellas transmisiones cotidianas permanece cierta dignidad silenciosa, nacida del esfuerzo compartido por mantener viva la educación en territorios apartados.

### **3.4. Aprendizaje híbrido en territorios rurales**

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos atravesados por lluvia persistente, el aprendizaje híbrido adquiere

formas bastante particulares dentro territorios rurales. Algunas clases ocurren bajo techos escolares gastados; otras continúan mediante audios enviados desde teléfonos compartidos entre familias. Aquella combinación, imperfecta aunque profundamente humana, permite sostener vínculos pedagógicos incluso cuando las distancias parecen interminables. Mientras estudiantes avanzan entre cuadernos impresos y recursos digitales sencillos, aparece una sensación discreta de continuidad, parecida al agua persistente bajando lentamente desde quebradas andinas.

Bajo árboles grandes donde todavía circulan conversaciones comunitarias al terminar la jornada, muchas prácticas híbridas mezclan encuentros presenciales con actividades realizadas desde viviendas dispersas. Resulta frecuente encontrar docentes adaptando horarios según cosechas, lluvias o dificultades relacionadas con transporte rural. Nada funciona mediante esquemas rígidos; prevalece cierta flexibilidad nacida desde experiencia cotidiana. Entre mensajes grabados, visitas pedagógicas y tareas impresas, la enseñanza conserva cercanía emocional. Aquella dinámica recuerda tejidos artesanales construidos pacientemente mediante hilos distintos, aunque profundamente conectados.

Durante mañanas húmedas, algunos estudiantes descargan materiales educativos desde puntos comunitarios con señal intermitente para continuar aprendizajes después, lejos del plantel escolar. Las clases híbridas permiten alternar encuentros directos con actividades desarrolladas desde espacios familiares cargados de memoria cultural. Mientras avanzan aquellas prácticas, puede sentirse una mezcla extraña entre cansancio y esperanza compartida. Ningún dispositivo reemplaza completamente la conversación presencial, aunque ciertas herramientas digitales ayudan a mantener puentes educativos abiertos entre comunidades geográficamente alejadas.

Frente a patios escolares cubiertos por polvo o barro, las estrategias híbridas aparecen vinculadas más con creatividad que con abundancia tecnológica. Herrera-Enríquez, Ilaquiche-Toaquiza, Mendoza-Armijos, Saavedra-Calberto y Bonilla-Morejón (2023) destacaron que ciertos modelos híbridos favorecen mayor equidad educativa dentro zonas rurales. Tal apreciación encuentra sentido entre comunidades acostumbradas a resolver dificultades mediante cooperación cotidiana. Mientras docentes organizan encuentros presenciales y actividades remotas, permanece una voluntad tranquila por sostener aprendizajes vinculados con identidad territorial y participación familiar.

A través de radios comunitarias, guías impresas y aplicaciones livianas, muchas escuelas rurales construyen experiencias híbridas adaptadas al ritmo local. Las clases no transcurren siempre dentro aulas cerradas; continúan durante caminatas largas, reuniones vecinales o labores agrícolas compartidas. Aquella mezcla entre presencialidad y acompañamiento distante produce una enseñanza más cercana a la vida cotidiana. Entre sonidos de animales, viento frío y voces familiares, los aprendizajes adquieren textura concreta, vinculada directamente con experiencias comunitarias reconocibles para estudiantes y docentes.

Desde corredores escolares abiertos hacia montañas verdes, algunas docentes preparan materiales digitales pensando en estudiantes que regresarán temprano para ayudar dentro actividades familiares. El aprendizaje híbrido obliga a observar realidades diversas con atención paciente y sensibilidad cotidiana. Muchas veces, las tareas llegan mediante fotografías enviadas desde teléfonos antiguos o cuadernos trasladados por familiares vecinos. Pese al cansancio visible dentro aquellas dinámicas, permanece una cercanía afectiva difícil de ignorar. La educación parece caminar lentamente, acompañando ritmos propios del territorio rural.

Entre neblina espesa y caminos estrechos, los modelos híbridos permiten mantener continuidad educativa incluso durante temporadas particularmente complejas. Herrera-Enríquez y colaboradores (2023) señalaron que determinadas estrategias híbridas fortalecen participación estudiantil y acceso educativo dentro territorios rurales apartados. Aquella idea resuena fácilmente al observar prácticas comunitarias sostenidas mediante esfuerzo compartido. Mientras algunas actividades ocurren presencialmente y otras desde viviendas dispersas, aparece una sensación de acompañamiento constante. Ningún estudiante parece quedar completamente aislado cuando existen redes comunitarias activas y comprometidas.

Junto a cultivos movidos por viento frío, ciertas experiencias híbridas combinan saberes ancestrales con herramientas digitales sencillas. Durante algunas jornadas, estudiantes investigan tradiciones locales mediante conversaciones familiares y luego comparten hallazgos utilizando grabaciones o presentaciones básicas. Tal dinámica fortalece vínculos entre escuela, territorio y memoria colectiva. Resulta emocionante percibir aquella mezcla entre tecnología discreta y relatos transmitidos durante generaciones enteras. Dentro de esas prácticas educativas, aprender deja de sentirse distante; adquiere cercanía humana y profundo sentido cultural.

Bastan algunos dispositivos reutilizados, materiales impresos y disposición comunitaria para construir ambientes híbridos capaces de sostener aprendizajes rurales. Ninguna perfección tecnológica define aquellas experiencias; predominan adaptaciones constantes realizadas desde observación sensible y compromiso cotidiano. Muchas veces, estudiantes avanzan lentamente entre interrupciones eléctricas, lluvias intensas o limitaciones relacionadas con conectividad. Aun así, persiste una energía tranquila, semejante al humo tibio escapando desde

cocinas campesinas durante amaneceres fríos. Allí, la educación híbrida encuentra raíces profundamente territoriales y humanas.

Lejos del ruido acelerado presente dentro ciudades grandes, el aprendizaje híbrido rural mantiene un ritmo pausado y bastante cercano a la vida comunitaria. Algunas actividades suceden bajo árboles, otras mediante mensajes enviados desde teléfonos compartidos entre familiares. Mientras la tarde avanza lentamente entre montañas húmedas, aparecen aprendizajes contruidos desde cercanía afectiva y cooperación colectiva. Aquella combinación entre presencialidad y acompañamiento remoto permite sostener vínculos pedagógicos cargados de pertenencia cultural, memoria territorial y cuidado comunitario persistente.

### **3.5. Producción de materiales didácticos con recursos locales**

Entre montañas cubiertas por neblina y patios donde todavía permanecen olores a madera húmeda, la producción de materiales didácticos con recursos locales adquiere un valor profundamente humano. Cartones reutilizados, semillas, telas antiguas y pigmentos naturales terminan convertidos en herramientas pedagógicas cargadas de memoria territorial. Muchas veces, aquellas creaciones nacen durante mingas escolares o reuniones familiares prolongadas. Mientras manos diversas recortan, pintan y acomodan elementos sencillos, aparece una sensación cercana al cuidado compartido, tranquila y persistente dentro comunidades rurales.

Bajo techos golpeados por lluvia constante, numerosos docentes elaboran materiales educativos utilizando elementos presentes alrededor cotidiano. Piedras pequeñas sirven para enseñar operaciones matemáticas; plantas medicinales acompañan conversaciones sobre saberes ancestrales y salud comunitaria. Nada parece distante dentro aquellas prácticas pedagógicas. Al contrario,

cada objeto guarda relación directa con experiencias vividas diariamente por estudiantes y familias. Entre mesas gastadas y cuadernos abiertos, la enseñanza adquiere una textura concreta, parecida al olor terroso dejado por la lluvia reciente sobre caminos rurales.

Durante mañanas frías, ciertas escuelas rurales transforman semillas, ramas y fibras naturales en recursos destinados al aprendizaje intercultural. Resulta conmovedor observar niñas y niños trabajando junto personas mayores mientras recuperan nombres tradicionales, relatos comunitarios y usos cotidianos de materiales locales. Aquella dinámica fortalece vínculos afectivos difíciles de construir mediante recursos producidos lejos del territorio. Entre conversaciones pausadas y silencios breves, la educación parece respirar al ritmo comunitario, acompañando memorias familiares transmitidas mediante generaciones enteras.

Frente a montañas verdes atravesadas por viento helado, muchos materiales didácticos nacen desde observación cuidadosa del entorno inmediato. Castillo Sánchez, Mayo González y Soto Cárcamo (2022) destacaron experiencias educativas vinculadas con producción de recursos destinados a fortalecer lenguas originarias y saberes culturales. Tal apreciación encuentra eco dentro comunidades rurales ecuatorianas acostumbradas a construir aprendizajes mediante cercanía territorial. Mientras estudiantes manipulan objetos elaborados artesanalmente, aparece una emoción tranquila, semejante al calor compartido alrededor fogones encendidos durante tardes lluviosas.

A través de telas bordadas, fotografías familiares y grabaciones comunitarias, algunas escuelas rurales construyen materiales pedagógicos profundamente ligados con identidad cultural. Ninguna perfección técnica domina aquellas producciones; prevalece más bien una autenticidad nacida desde participación colectiva. Muchas veces, cada recurso conserva

huellas visibles del trabajo manual realizado por estudiantes, docentes y familias. Dentro de aquellas imperfecciones aparece cierta belleza discreta, parecida al desgaste noble presente sobre herramientas utilizadas durante años dentro labores agrícolas y comunitarias.

Junto a cultivos movidos lentamente por viento frío, ciertos docentes elaboran libros artesanales utilizando relatos locales narrados por personas mayores. Las páginas, construidas mediante cartón reciclado y dibujos sencillos, terminan convirtiéndose en pequeños archivos afectivos del territorio. Resulta difícil permanecer indiferente frente aquellas producciones cargadas de memoria comunitaria. Mientras estudiantes reconocen palabras familiares y paisajes conocidos, los aprendizajes adquieren una cercanía distinta. La escuela deja de parecer un espacio separado; comienza a dialogar directamente con la vida cotidiana.

Entre caminos cubiertos por barro y aulas abiertas hacia páramos extensos, muchas experiencias educativas recurren a materiales producidos mediante elementos disponibles dentro comunidades rurales. Castillo Sánchez, Mayo González y Soto Cárcamo (2022) señalaron que ciertos recursos pedagógicos fortalecen transmisión cultural cuando nacen desde participación comunitaria y saberes locales. Tal idea encuentra sentido inmediato al observar estudiantes utilizando materiales creados junto familias y docentes. Dentro de aquellas prácticas aparece una dignidad tranquila, nacida del trabajo colectivo y la memoria compartida.

Bastan algunas hojas secas, arcilla y colores naturales para construir experiencias pedagógicas profundamente significativas dentro territorios rurales. Muchas veces, los materiales elaborados artesanalmente despiertan mayor atención que recursos industriales producidos lejos del entorno comunitario. Mientras niñas y niños manipulan objetos vinculados con actividades agrícolas o celebraciones tradicionales, aparecen conversaciones espontáneas relacionadas con historia familiar y pertenencia

cultural. Aquella cercanía transforma lentamente la experiencia educativa, otorgándole una textura emocional parecida al abrigo proporcionado por mantas tejidas manualmente.

Lejos del ruido urbano y las pantallas saturadas, ciertos materiales didácticos rurales conservan una sencillez capaz de conmover profundamente. Juegos elaborados mediante madera reciclada, láminas pintadas a mano y colecciones botánicas escolares acompañan aprendizajes vinculados con territorio e identidad comunitaria. Ningún elemento parece decorativo dentro aquellas experiencias; cada recurso guarda relación directa con memorias, labores cotidianas o conocimientos ancestrales. Mientras avanza la tarde entre neblina ligera y sonidos campesinos, la enseñanza adquiere cercanía afectiva y profundidad cultural.

Frente a paisajes húmedos donde todavía resuenan conversaciones comunitarias al terminar la jornada, la producción de materiales didácticos con recursos locales fortalece aprendizajes profundamente conectados con la vida rural. Muchas veces, aquellas creaciones nacen desde paciencia compartida y observación sensible del entorno inmediato. Entre cartillas artesanales, tejidos tradicionales y objetos reutilizados, permanece una voluntad tranquila por cuidar saberes culturales transmitidos mediante generaciones enteras. Allí, la innovación educativa encuentra raíces humanas, territoriales y profundamente vinculadas con memoria colectiva.

### **3.6. Laboratorios pedagógicos itinerantes**

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos donde todavía crujen piedras bajo neumáticos cansados, los laboratorios pedagógicos itinerantes llevan aprendizaje hacia comunidades alejadas. Vehículos adaptados transportan materiales científicos, libros, herramientas digitales y recursos artesanales capaces de transformar temporalmente cualquier espacio comunitario. Durante ciertas jornadas, patios escolares y casas comunales

adquieren un aire distinto, parecido al movimiento silencioso antes de una fiesta barrial. Mientras estudiantes observan experimentos sencillos, aparece una emoción compartida difícil de ocultar entre miradas curiosas y conversaciones espontáneas.

Bajo techos de zinc golpeados por lluvia persistente, muchos laboratorios móviles funcionan mediante recursos modestos aunque profundamente significativos. Microscopios básicos, semillas locales y materiales reciclados acompañan actividades pedagógicas vinculadas con experiencias rurales cotidianas. Nada parece distante dentro aquellas prácticas; cada experimento guarda relación cercana con agricultura, agua, alimentación o cuidado ambiental. Entre risas breves y silencios atentos, puede sentirse una mezcla entre curiosidad y asombro tranquilo. Aquella atmósfera transforma momentáneamente la rutina escolar dentro territorios apartados.

Durante mañanas frías, algunos laboratorios itinerantes atraviesan senderos largos para llegar hacia comunidades donde las oportunidades educativas suelen resultar limitadas. La llegada del vehículo despierta movimiento inmediato entre estudiantes y familias, parecido al entusiasmo generado por ferias comunitarias antiguas. Mientras mesas improvisadas comienzan a llenarse con materiales pedagógicos, aparecen preguntas espontáneas relacionadas con naturaleza, territorio y vida cotidiana. Aquellas escenas permiten recordar que aprender también puede construirse mediante cercanía, juego y participación colectiva sostenida pacientemente.

Frente a paisajes abiertos cubiertos por páramos húmedos, los laboratorios pedagógicos itinerantes fortalecen prácticas educativas vinculadas directamente con experiencias comunitarias. Jaller Quintero y Aravena Domich (2025) destacaron que tales espacios favorecen aprendizajes activos dentro territorios rurales mediante metodologías participativas y cercanas al entorno. Tal apreciación encuentra eco inmediato al observar estudiantes

manipulando herramientas, plantas y materiales locales con evidente entusiasmo. Dentro de aquellas jornadas, la enseñanza parece adquirir movimiento propio, respirando junto al territorio y sus ritmos cotidianos.

### Figura 9

#### *Ciencia sobre Ruedas: Laboratorios Itinerantes en la Costa Rural*



A través de experiencias móviles y temporales, muchos docentes rurales encuentran nuevas maneras de acercar conocimientos científicos hacia estudiantes alejados geográficamente. Resulta conmovedor observar niñas y niños utilizando instrumentos sencillos mientras conversan sobre cultivos familiares, lluvias o animales presentes alrededor cotidiano. Aquella relación directa entre aprendizaje y vida rural transforma la experiencia educativa en algo mucho más cercano. Entre barro, viento frío y sonidos campesinos, los laboratorios itinerantes construyen puentes discretos entre curiosidad escolar y memoria comunitaria.

Junto a caminos estrechos bordeados por vegetación húmeda, ciertos laboratorios pedagógicos llegan cargados con materiales elaborados artesanalmente para actividades experimentales sencillas. Muchas veces, las clases ocurren bajo

árboles grandes o dentro salones comunales improvisados. Nada parece perfectamente organizado; existen interrupciones, risas inesperadas y adaptaciones constantes. Aun así, permanece una energía tranquila, nacida desde participación colectiva y deseo genuino por aprender. Mientras avanza la jornada, los estudiantes descubren posibilidades educativas vinculadas directamente con experiencias cercanas y territoriales.

Entre conversaciones comunitarias y olor a tierra removida, los laboratorios itinerantes permiten transformar espacios cotidianos en ambientes cargados de curiosidad compartida. Jaller Quintero y Aravena Domich (2025) señalaron que ciertas prácticas pedagógicas rurales fortalecen aprendizajes cuando privilegian participación activa y experiencias significativas. Aquella observación adquiere sentido inmediato al contemplar estudiantes construyendo experimentos relacionados con agua, plantas o energías alternativas. Dentro de esas actividades aparece una alegría discreta, semejante al entusiasmo presente durante mingas realizadas entre familias vecinas.

Bastan algunas cajas transportadas cuidadosamente y voluntad pedagógica persistente para construir experiencias educativas profundamente memorables. Muchos laboratorios móviles trabajan mediante recursos reutilizados, materiales locales y herramientas sencillas adaptadas al territorio rural. Ninguna sofisticación tecnológica domina aquellas jornadas; prevalece más bien una cercanía humana difícil de encontrar dentro espacios demasiado rígidos. Mientras estudiantes manipulan objetos desconocidos y realizan preguntas espontáneas, aparece una sensación de descubrimiento compartido, parecida al primer olor húmedo dejado por lluvia sobre tierra seca.

Lejos del ruido urbano y las infraestructuras permanentes, ciertos laboratorios pedagógicos itinerantes funcionan como pequeños encuentros entre ciencia, territorio y memoria comunitaria. Durante algunas visitas, las familias participan

relatando conocimientos agrícolas, medicinales o ambientales vinculados con experiencias ancestrales. Aquella participación transforma la actividad educativa en una conversación colectiva bastante más amplia que cualquier clase convencional. Entre voces cruzadas y materiales improvisados, la enseñanza adquiere una textura cercana al trabajo compartido realizado durante celebraciones comunitarias o cosechas familiares.

Cada visita deja huellas discretas: preguntas abiertas, conversaciones prolongadas y recuerdos asociados con descubrimientos sencillos aunque significativos. Mientras estudiantes regresan hacia sus viviendas llevando pequeños materiales o anotaciones improvisadas, permanece cierta emoción difícil de nombrar. Allí, la innovación educativa encuentra una dimensión profundamente humana, construida mediante cercanía territorial, participación comunitaria y curiosidad compartida.

### **3.7. Uso pedagógico del celular en comunidades rurales**

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos donde la señal aparece apenas durante ciertos momentos del día, el celular ha comenzado a ocupar un lugar inesperado dentro experiencias educativas rurales. Muchas familias comparten un mismo dispositivo entre varias personas, organizando horarios con paciencia silenciosa. Durante tardes largas, los mensajes enviados por docentes llegan acompañados por sonidos domésticos, voces cercanas y ruidos del campo. Aquella mezcla transforma el aprendizaje en algo profundamente cotidiano, vinculado directamente con la vida comunitaria y familiar.

Bajo techos de zinc golpeados por lluvia persistente, numerosos estudiantes utilizan teléfonos sencillos para fotografiar tareas, grabar relatos familiares o escuchar explicaciones pedagógicas enviadas mediante audios breves. Nada parece sofisticado dentro aquellas prácticas; prevalece más bien una creatividad nacida desde necesidad cotidiana. Mientras algunas

pantallas muestran imágenes borrosas y conexiones inestables, permanece una voluntad tranquila por sostener vínculos educativos. Tal esfuerzo recuerda el trabajo paciente realizado durante siembras largas bajo viento frío y tierra húmeda.

Durante mañanas atravesadas por olor a café reciente y leña encendida, ciertos docentes rurales convierten el celular en herramienta pedagógica cercana y bastante flexible. Las actividades no permanecen limitadas al aula; continúan mediante fotografías tomadas durante caminatas, grabaciones comunitarias o pequeños videos relacionados con agricultura y tradiciones locales. Aquella dinámica permite conectar aprendizajes escolares con experiencias familiares reconocibles. Entre mensajes breves y conversaciones espontáneas, la educación adquiere una textura profundamente humana, parecida al diálogo compartido durante mingas comunitarias.

Valverde Medina, Benites Valverde, Valverde Medina y Meza Arguello (2025) destacaron que ciertas tecnologías móviles favorecen continuidad educativa dentro comunidades rurales marcadas por limitaciones tecnológicas persistentes. Tal apreciación encuentra eco inmediato al observar estudiantes descargando materiales desde lugares específicos donde existe señal intermitente. Aquellas escenas transmiten cansancio, aunque también una persistencia profundamente conmovedora.

A través de grupos comunitarios organizados mediante aplicaciones livianas, muchas familias rurales mantienen comunicación permanente con docentes y estudiantes. Resulta frecuente escuchar sonidos de notificaciones mezclados con cantos de aves, motores viejos o conversaciones domésticas al terminar la tarde. Ninguna separación rígida divide completamente aprendizaje y vida cotidiana dentro aquellas dinámicas. Más bien aparece una convivencia particular entre tecnología sencilla, memoria familiar y actividades comunitarias. Desde allí, la enseñanza comienza a respirar al ritmo pausado del territorio rural.

Junto a caminos cubiertos por barro y neblina ligera, algunos estudiantes utilizan celulares prestados para registrar entrevistas realizadas a personas mayores sobre prácticas agrícolas, medicina ancestral o fiestas comunitarias. Aquellas grabaciones, muchas veces imperfectas y llenas de ruidos ambientales, guardan una belleza difícil de describir. Mientras voces familiares quedan almacenadas dentro pequeños dispositivos, la memoria cultural encuentra nuevas maneras de permanecer viva. Tal experiencia despierta cercanía afectiva y fortalece vínculos entre escuela, territorio y comunidad.

Entre patios escolares y viviendas dispersas, el uso pedagógico del celular permite construir aprendizajes bastante más flexibles y cercanos al ritmo familiar. Valverde Medina y colaboradores (2025) señalaron que determinadas herramientas tecnológicas móviles facilitan participación educativa dentro zonas rurales alejadas. Aquella idea adquiere sentido al contemplar estudiantes enviando tareas mediante fotografías tomadas apresuradamente antes del anochecer. Dentro de aquellas acciones cotidianas aparece una dignidad silenciosa, nacida desde esfuerzo colectivo y deseo persistente por mantener abierta la experiencia educativa.

Bastan algunos minutos de conexión y un teléfono compartido para sostener actividades pedagógicas dentro territorios donde las distancias suelen dificultar encuentros permanentes. Muchas veces, los mensajes enviados por docentes llegan mientras las familias realizan labores agrícolas o preparan alimentos comunitarios. Aquella convivencia entre aprendizaje y vida rural transforma la experiencia escolar en algo menos rígido y bastante más cercano. Entre interrupciones eléctricas y pantallas desgastadas, permanece una voluntad tranquila por cuidar procesos educativos vinculados con pertenencia territorial.

Lejos del ruido acelerado presente dentro ciudades grandes, ciertos celulares rurales funcionan como pequeños

archivos afectivos donde permanecen guardadas fotografías escolares, grabaciones comunitarias y tareas enviadas cuidadosamente. Ninguna tecnología reemplaza completamente el encuentro humano, aunque aquellas herramientas permiten mantener cercanía educativa incluso durante temporadas difíciles. Mientras avanza la tarde entre montañas húmedas y silencios campesinos, las pantallas iluminan rostros cansados aunque atentos. Allí, aprender adquiere una dimensión íntima, profundamente ligada con experiencias familiares y comunitarias.

Poco a poco, aquellas herramientas se integran al trabajo pedagógico mediante usos sencillos, cercanos y profundamente vinculados con necesidades territoriales. Entre audios compartidos, fotografías improvisadas y conversaciones digitales breves, permanece una sensación de acompañamiento difícil de ignorar. La educación encuentra nuevas maneras de mantenerse viva, respirando junto al territorio y sus memorias cotidianas.

### **3.8. Redes de aprendizaje entre escuelas rurales**

Entre montañas cubiertas por neblina y caminos donde los buses avanzan lentamente, las redes de aprendizaje entre escuelas rurales permiten construir vínculos educativos profundamente humanos. Docentes, estudiantes y familias comparten experiencias mediante encuentros comunitarios, mensajes breves o materiales trasladados entre territorios vecinos. Aquella circulación de saberes recuerda pequeños ríos uniéndose silenciosamente hasta formar corrientes más amplias. Mientras cada escuela aporta conocimientos nacidos desde su realidad cotidiana, aparece una sensación tranquila de compañía pedagógica frente distancias geográficas persistentes y largas jornadas rurales.

Bajo techos escolares golpeados por lluvia constante, muchas instituciones rurales encuentran alivio al descubrir que otras comunidades atraviesan preocupaciones semejantes. Las redes educativas permiten compartir estrategias relacionadas con

enseñanza intercultural, agricultura comunitaria o recursos pedagógicos contruidos artesanalmente. Nada parece demasiado formal dentro aquellas conversaciones; predominan voces cercanas, consejos espontáneos y aprendizajes nacidos desde experiencia cotidiana. Entre tazas de café caliente y cuadernos desgastados, la educación adquiere una textura colectiva, parecida al trabajo compartido durante mingas comunitarias prolongadas.

Durante mañanas frías, ciertas escuelas rurales organizan encuentros donde estudiantes intercambian relatos locales, juegos tradicionales y proyectos ambientales vinculados con sus territorios. Aquellas actividades producen entusiasmo visible incluso entre quienes suelen permanecer callados dentro aulas habituales. Mientras circulan historias familiares y fotografías comunitarias, las distancias parecen disminuir lentamente. Resulta emocionante observar aquella conexión nacida desde experiencias sencillas y profundamente territoriales. Dentro de tales encuentros, aprender deja de sentirse aislado; comienza a construirse mediante cooperación y memoria compartida.

Sánchez-Castillo y Gómez-Cano (2024) destacaron que ciertas dinámicas colaborativas favorecen transferencia de aprendizajes entre instituciones educativas rurales. Tal apreciación encuentra eco inmediato al contemplar docentes compartiendo materiales pedagógicos, metodologías y experiencias vinculadas con identidad cultural. Mientras aquellas prácticas avanzan lentamente, aparece una sensación discreta de respaldo mutuo, semejante al calor proporcionado por fogones encendidos durante noches húmedas.

A través de reuniones presenciales, llamadas telefónicas y grupos comunitarios digitales, muchas escuelas rurales construyen vínculos pedagógicos capaces de atravesar largas distancias geográficas. Ninguna infraestructura sofisticada determina el valor de aquellas redes; importa más la disposición compartida hacia cooperación educativa. Durante ciertos encuentros, docentes

conversan sobre dificultades cotidianas mientras intercambian recursos elaborados artesanalmente. Aquella dinámica genera una cercanía particular, nacida desde reconocimiento mutuo y experiencias vividas dentro territorios marcados por aislamiento y persistencia comunitaria.

Junto a cultivos movidos por viento frío, algunos estudiantes participan en proyectos colectivos desarrollados entre varias escuelas rurales vecinas. Las actividades combinan relatos orales, investigaciones ambientales y prácticas culturales transmitidas por personas mayores. Mientras avanzan aquellas experiencias, aparecen amistades inesperadas y nuevas maneras de comprender otros territorios rurales cercanos. Ningún aprendizaje permanece encerrado dentro paredes escolares; circula mediante conversaciones, visitas y trabajos comunitarios compartidos. Tal movimiento fortalece pertenencia cultural y vínculos educativos profundamente humanos.

Entre neblina ligera y caminos cubiertos por barro, las redes pedagógicas rurales permiten sostener acompañamiento constante entre docentes acostumbrados a trabajar dentro territorios apartados. Sánchez-Castillo y Gómez-Cano (2024) señalaron que determinadas estrategias colaborativas fortalecen intercambio de conocimientos entre escuelas rurales. Aquella observación adquiere sentido inmediato cuando materiales educativos, experiencias agrícolas y recursos comunitarios comienzan a circular entre instituciones vecinas. Dentro de esas dinámicas aparece una energía tranquila, nacida desde cooperación cotidiana y voluntad persistente por mantener viva la enseñanza rural.

Muchas veces, aquellas conexiones nacen durante ferias locales, celebraciones tradicionales o reuniones pedagógicas improvisadas dentro salones comunales. Entre conversaciones pausadas y sonidos campesinos, las escuelas comienzan a reconocerse mutuamente como parte de un tejido más amplio.

Aquella sensación de pertenencia compartida ayuda a disminuir cansancio, aislamiento y preocupación presentes durante jornadas pedagógicas particularmente extensas o complejas.

Ninguna institución busca imponerse sobre otra; prevalece más bien un intercambio tranquilo de saberes, materiales y experiencias cotidianas. Mientras docentes observan trabajos realizados por estudiantes de otras comunidades, aparecen nuevas ideas pedagógicas vinculadas con territorio e identidad cultural. Aquellas conexiones fortalecen aprendizajes nacidos desde cooperación y memoria colectiva persistente.

Cada encuentro deja pequeñas huellas: conversaciones prolongadas, proyectos compartidos y amistades nacidas entre comunidades vecinas. Mientras estudiantes regresan hacia sus hogares llevando nuevas historias y experiencias, permanece una sensación difícil de describir completamente. Allí, la innovación educativa encuentra fuerza mediante cooperación comunitaria, escucha mutua y memoria cultural transmitida pacientemente entre generaciones.



## **Capítulo 4:**

### **Gestión educativa con enfoque comunitario**

En las dinámicas de la educación rural e intercultural en Ecuador, la gestión escolar con enfoque comunitario se presenta como un tejido vivo que enlaza prácticas, memorias y decisiones compartidas. La lectura de este capítulo permite recorrer experiencias que no se agotan en lo institucional, sino que dialogan con la vida cotidiana de las comunidades. Cada apartado abre una ventana a formas de organización sostenidas en cercanía humana y cooperación constante entre actores educativos locales.

En el tránsito por estas páginas se percibe la presencia de liderazgos directivos que se vinculan con identidad territorial, donde la escuela rural se entiende como espacio de escucha y construcción colectiva. Las decisiones no se restringen a jerarquías rígidas, sino que se articulan con saberes comunitarios y experiencias cotidianas. Moreno Mosquera y Cuesta Moreno (2024) plantean un liderazgo no parametral que transforma la gestión educativa desde relaciones humanas y vínculos situados en la realidad.

Las dinámicas de participación comunitaria en la toma de decisiones escolares aparecen como una práctica cotidiana que fortalece la permanencia educativa en territorios rurales. Familias, docentes y estudiantes comparten voces que orientan acuerdos escolares y acompañan procesos formativos. Carvajal-Castro et al. (2025) destacan la influencia de la participación comunitaria en la continuidad escolar, vinculada a prácticas pedagógicas que integran experiencias locales y fortalecen el vínculo entre escuela y comunidad educativa rural compartida viva presente.

En las aulas multigrado de zonas rurales, la organización escolar adquiere una forma flexible que responde a la diversidad de edades y ritmos de aprendizaje. Docentes adaptan estrategias pedagógicas mientras integran múltiples niveles en un mismo espacio educativo. Rodríguez Hernández y Amando Cano (2024) describen la educación multigrado como una práctica que articula realidades diversas, permitiendo una gestión pedagógica ajustada a

condiciones territoriales y necesidades formativas heterogéneas presentes en el aula rural cotidiana flexible viva.

Las redes de vinculación interinstitucional fortalecen la educación rural mediante articulaciones entre escuelas, gobiernos locales y organizaciones sociales. Estas relaciones permiten compartir recursos, conocimientos y experiencias que enriquecen la vida escolar en territorios apartados. Pérez Herazo y Herrera Jara (2023) destacan la gestión territorial como un proceso interdisciplinario que integra actores diversos en beneficio de la educación rural, promoviendo decisiones colaborativas que responden a necesidades educativas situadas en la realidad comunitaria compartida constante territorial viva.

Los proyectos educativos comunitarios sostenibles se construyen desde la participación activa de la comunidad y la articulación de saberes locales con prácticas escolares. Estas iniciativas fortalecen la continuidad educativa mediante acciones que responden a necesidades del territorio y a dinámicas sociales compartidas. Flores Ledesma et al. (2021) plantean la gestión educativa descentralizada como un enfoque que permite la toma de decisiones desde los territorios, fortaleciendo procesos educativos pertinentes y participativos con pertinencia social viva permanente.

La gestión del tiempo escolar en territorios rurales se ajusta a las dinámicas productivas que marcan la vida cotidiana de las familias campesinas. Las jornadas educativas se organizan considerando labores agrícolas, climáticas y comunitarias que influyen en la asistencia estudiantil. Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022) analizan la calidad educativa en relación con políticas públicas que reconocen la interacción entre educación y actividades productivas en entornos rurales de manera articulada con el territorio vivo comunitario.

La resolución de conflictos en comunidades rurales se desarrolla a partir de prácticas culturales basadas en el diálogo, la

escucha y la mediación comunitaria. Estas formas de convivencia permiten restaurar relaciones afectadas por tensiones cotidianas dentro del ámbito escolar. Cruz García y Ardmirola Mendoza (2022) plantean la pedagogía de la paz como una estrategia que fortalece la convivencia juvenil mediante procesos participativos y restaurativos en territorios rurales basados en saberes comunitarios vivos cotidianos compartidos persistentes.

Los procesos de evaluación institucional con enfoque participativo permiten valorar la práctica educativa desde múltiples miradas de la comunidad escolar. Esta dinámica favorece la reflexión conjunta sobre avances y aspectos por mejorar dentro de la institución educativa. Vargas-Arteaga et al. (2025) destacan la transformación pedagógica derivada de la participación curricular contextual, donde docentes y comunidades construyen decisiones que fortalecen la pertinencia educativa en entornos rurales diversos mediante procesos colaborativos continuos en comunidad educativa viva.

El presente capítulo articula distintas dimensiones de la gestión educativa con enfoque comunitario en territorios rurales e interculturales del Ecuador, donde la escuela se concibe como espacio de interacción permanente entre actores diversos. Las prácticas descritas permiten comprender la educación como proceso vivo, sostenido por relaciones, acuerdos y saberes compartidos. Cada sección ofrece una lectura cercana de la vida escolar, atravesada por dinámicas sociales, culturales y territoriales en constante transformación colectiva y educativa territorial viva.

#### **4.1. Liderazgo directivo con identidad territorial**

Desde muchas escuelas rurales, la figura directiva adquiere un tono fogón encendido durante madrugadas frías. Bajo esa presencia, familias, docentes y estudiantes encuentran confianza para conversar sin prisa.

## Figura 10

*Liderazgo directivo con identidad territorial en contextos rurales e interculturales del Ecuador*



Resulta evidente necesidad colectiva de pertenencia, particularmente cuando migraciones fragmentan vínculos antiguos. Una dirección vinculada al territorio reconoce fiestas, silencios, cosechas y caminos embarrados. También percibe cansancios ocultos tras miradas tímidas. Allí nace una conducción cercana, paciente, capaz de escuchar rumores comunitarios antes de decidir medida pedagógica.

A través de reuniones pequeñas, celebradas junto patios húmedos o salones iluminados, suele fortalecerse una autoridad distinta, menos rígida y humana. Dentro comunidades andinas, numerosas decisiones atraviesan memorias familiares, relatos agrícolas y preocupaciones. Nada permanece distante durante jornadas escolares extensas. Un liderazgo territorial comprende esa mezcla delicada entre afecto y responsabilidad pública. Entonces aparecen acuerdos espontáneos, domésticos, capaces de sostener proyectos educativos duraderos mientras alrededor persisten lluvias, caminos difíciles y economías marcadas por incertidumbre cotidiana.

Entre montañas cubiertas por neblina, muchas direcciones escolares han debido aprender paciencia antes que autoridad rígida. Ciertas comunidades observan gestos: un saludo durante ferias locales, acompañamiento frente enfermedades repentinas o escucha hacia personas mayores. Bajo tales prácticas cotidianas crece confianza colectiva. Moreno Mosquera y Cuesta Moreno (2024) describen un liderazgo cercano a experiencias comunitarias, abierto hacia transformaciones nacidas desde vínculos humanos. Aquella mirada permite comprender escuelas rurales vinculadas con memorias territoriales, afectos y necesidades compartidas.

Frente aulas dispersas entre ríos, polvo y cultivos, la gestión educativa adquiere matices difíciles de encontrar dentro ciudades grandes. Frecuencia, madres y padres esperan sensibilidad antes que discursos técnicos. Un liderazgo vinculado al territorio reconoce preocupaciones domésticas, cansancios agrícolas y

esperanzas guardadas durante años. También percibe orgullo comunitario cuando estudiantes participan danzas o mingas locales. Desde allí resulta posible construir decisiones pedagógicas cercanas, evitando distancias frías entre autoridades escolares, docentes y familias al esfuerzo diario.

Durante celebraciones parroquiales, ferias agrícolas o encuentros deportivos, suele percibirse dimensión del liderazgo educativo territorial. Ninguna dirección escolar permanece aislada cuando comunidades enteras participan dentro actividades cotidianas. Existen voces jóvenes deseosas por preservar lenguas ancestrales, mientras personas adultas buscan oportunidades educativas para nuevas generaciones. Bajo ese entramado humano, dirigir implica acompañar emociones, tensiones familiares y aspiraciones comunitarias. Entonces la escuela deja apariencia burocrática; adquiere textura cercana, parecida al sonido producido por lluvia golpeando techos antiguos.

Bajo mañanas atravesadas por olor a tierra mojada y leña reciente, autoridades rurales aprenden mediante observación paciente. Nada reemplaza conversaciones sostenidas tras jornadas agrícolas, cuando familias expresan preocupaciones alrededor bebidas calientes. Un liderazgo territorial reconoce ritmos comunitarios antes decisiones apresuradas. Moreno Mosquera y Cuesta Moreno (2024) destacan prácticas directivas vinculadas con experiencias locales y participación colectiva. Aquella perspectiva fortalece vínculos escolares duraderos, alimentados mediante respeto cotidiano, memoria cultural compartida y escucha hacia necesidades comunitarias siempre.

Lejos oficinas repletas papeles, determinadas escuelas rurales encuentran fortaleza dentro relaciones humanas cercanas. A menudo, estudiantes necesitan percibir presencia directiva accesible, capaz de caminar senderos junto docentes y familias. Esa cercanía transmite tranquilidad durante periodos marcados por incertidumbre o conflictos comunitarios silenciosos. También

favorece participación estudiantil dentro actividades culturales, deportivas y ambientales. Gracias a vínculos auténticos, instituciones educativas logran preservar tradiciones locales mientras impulsan aprendizajes relacionados con dignidad, pertenencia territorial y convivencia entre generaciones diversas.

Junto caminos estrechos bordeados eucaliptos, puede advertirse sensibilidad dentro liderazgos educativos vinculados al territorio. Muchas comunidades rurales valoran gestos sencillos: compartir alimentos durante mingas, acompañar celebraciones o escuchar relatos narrados por abuelos. Tales acciones fortalecen confianza colectiva mucho más rápidamente que documentos extensos. Una dirección escolar cercana reconoce dignidad presente dentro saberes comunitarios, evitando imponer distancias innecesarias. Gracias a ello, estudiantes perciben escuela vinculada con experiencias familiares, tradiciones culturales y sueños nacidos alrededor campos cultivados.

Tras temporadas lluviosas, numerosas escuelas rurales enfrentan cansancio acumulado entre docentes, familias y estudiantes. Dentro aquellas circunstancias, el liderazgo territorial adquiere importancia profunda. Resulta necesario acompañar preocupaciones diarias sin perder horizonte educativo compartido. Muchas autoridades escolares comprenden valor presente dentro conversaciones realizadas durante caminatas comunitarias o reuniones barriales sencillas. Allí aparecen propuestas educativas conectadas con necesidades, memorias culturales y expectativas juveniles. Poco a poco, crece sentido pertenencia escolar mientras comunidades fortalecen vínculos mediante colaboración cotidiana.

Desde experiencias educativas nacidas entre chacras, caminos pedregosos y celebraciones ancestrales, puede comprenderse relevancia presente dentro liderazgo territorial. Ninguna gestión comunitaria prospera mediante órdenes distantes ni discursos vacíos. Hace falta escucha genuina, disposición hacia diálogo permanente y reconocimiento hacia memorias locales.

Frecuencia, estudiantes perciben cuando autoridades escolares mantienen interés verdadero por bienestar colectivo. Entonces aparecen ambientes educativos cálidos, acompañados por confianza mutua y participación comunitaria constante. Bajo esa atmósfera humana, aprender adquiere sentido compartido plenamente.

#### **4.2. Participación comunitaria en la toma de decisiones escolares**

Bajo techos escolares cubiertos por polvo y lluvia, muchas decisiones comunitarias nacen durante conversaciones sencillas, acompañadas por café tibio y miradas pacientes. Familias, docentes y estudiantes buscan sentirse escuchados antes cualquier acuerdo. Dentro espacios rurales, participar significa compartir preocupaciones cotidianas relacionadas con transporte, alimentación o permanencia estudiantil. También aparece deseo por cuidar tradiciones culturales transmitidas entre generaciones. Gracias a encuentros, la escuela adquiere cercanía y deja apariencia distante, parecida antiguas oficinas ajenas al ritmo comunitario.

Entre patios húmedos y pizarras gastadas, suele percibirse valor dentro participación comunitaria escolar. Numerosas familias desean intervenir durante decisiones pedagógicas porque conocen dificultades atravesadas por niñas y niños cada madrugada. Algunas madres recuerdan caminatas extensas bajo neblina espesa, mientras padres mencionan trabajos agrícolas agotadores. Aquellas experiencias aportan sensibilidad durante reuniones educativas. Poco a poco, crecen vínculos colectivos capaces de fortalecer confianza estudiantil, evitando abandonos tempranos y silencios dolorosos alrededor problemas familiares persistentes dentro comunidades rurales.

Desde pequeñas reuniones realizadas junto canchas comunales, resulta posible construir acuerdos educativos cercanos a necesidades locales. Ninguna decisión adquiere sentido cuando

permanece lejos voces familiares o estudiantiles. Participar implica compartir recuerdos, preocupaciones y esperanzas relacionadas con permanencia escolar. Carvajal-Castro, Cepeda-Puma, Vásquez-Cevallos y Bonilla-López (2025) destacan relación entre prácticas comunitarias y continuidad educativa rural. Aquella mirada permite comprender importancia dentro escucha colectiva, particularmente durante momentos marcados por dificultades económicas, migración familiar y cansancio acumulado entre estudiantes.

A través de mingas escolares organizadas durante mañanas frías, muchas comunidades fortalecen vínculos educativos difíciles de romper posteriormente. Participar dentro decisiones institucionales permite reconocer necesidades reales, alejadas discursos técnicos. Algunas personas mayores aportan memoria cultural mediante relatos ancestrales, mientras jóvenes expresan inquietudes relacionadas con aprendizaje contemporáneo. Bajo aquella mezcla humana, la escuela adquiere rostro cercano. También nacen acuerdos capaces de mejorar convivencia, favoreciendo ambientes respetuosos donde niñas, niños y adolescentes encuentran acompañamiento frente incertidumbres personales.

Junto senderos cubiertos por barro, varias familias conversan acerca decisiones escolares mientras esperan transporte comunitario. Resulta habitual escuchar preocupaciones vinculadas con alimentación estudiantil, horarios agrícolas o actividades culturales. Participar dentro espacios educativos permite disminuir distancias entre autoridades y población rural. Ciertos estudiantes perciben tranquilidad cuando observan presencia familiar durante reuniones escolares. Entonces aparece sensación de pertenencia, parecida al calor producido por fogones encendidos durante noches lluviosas. Bajo aquella cercanía, aprender adquiere sentido humano para comunidades.

Durante encuentros celebrados bajo techos comunales, frecuentemente nacen propuestas educativas alimentadas por experiencias cotidianas y afectos colectivos. Ninguna comunidad permanece indiferente frente necesidades escolares cuando existe confianza mutua. Algunas decisiones relacionadas con infraestructura, alimentación o actividades culturales requieren participación amplia, paciente y constante. Carvajal-Castro, Cepeda-Puma, Vásquez-Cevallos y Bonilla-López (2025) reconocen importancia atribuida al acompañamiento comunitario dentro permanencia escolar rural. Gracias a vínculos cercanos, numerosas instituciones educativas logran fortalecer motivación estudiantil, convivencia respetuosa y compromiso familiar.

Frente montañas cubiertas por neblina, determinadas escuelas rurales encuentran fortaleza mediante participación comunitaria permanente. Familias, docentes y estudiantes necesitan conversar abiertamente acerca preocupaciones relacionadas con aprendizaje, convivencia o recursos disponibles. A veces bastan reuniones sencillas para disminuir tensiones acumuladas durante semanas difíciles. También resulta valioso escuchar opiniones juveniles, particularmente cuando expresan cansancios silenciosos o expectativas profesionales futuras. Bajo aquella dinámica colectiva, decisiones escolares adquieren cercanía emocional y permiten construir ambientes educativos acompañados por respeto mutuo duradero.

Cerca huertos escolares cuidados por estudiantes, suele percibirse entusiasmo comunitario durante jornadas. Muchas personas llegan temprano llevando herramientas, alimentos calientes o semillas destinadas actividades pedagógicas. Participar dentro decisiones institucionales fortalece sentido pertenencia y compromiso colectivo. Nadie permanece ajeno cuando observa mejoras nacidas mediante esfuerzo compartido. Poco después, aparecen conversaciones espontáneas acerca rendimiento estudiantil, convivencia diaria y proyectos culturales. Aquellas

escenas recuerdan tardes tranquilas donde voces comunitarias circulan lentamente, mezcladas con olor tierra húmeda y hierbas.

Bastante antes del inicio clases, numerosas comunidades rurales acostumbran reunirse para conversar acerca necesidades escolares inmediatas. Algunas voces hablan despacio, cargadas por cansancio laboral y preocupaciones familiares. Otras transmiten entusiasmo frente actividades culturales organizadas para estudiantes pequeños. Participar dentro decisiones educativas permite construir confianza colectiva, evitando sentimientos relacionados con abandono institucional. También favorece presencia familiar durante procesos pedagógicos cotidianos. Bajo aquella participación cercana, la escuela deja apariencia rígida y adquiere calidez semejante hogares durante celebraciones.

Mientras anochece sobre patios silenciosos, varias comunidades rurales mantienen conversaciones acerca decisiones escolares pendientes. Algunas familias llevan alimentos sencillos para compartir durante reuniones, creando ambiente cercano y respetuoso. Participar dentro asuntos educativos permite reconocer preocupaciones estudiantiles muchas veces ocultas tras timidez o cansancio cotidiano. También fortalece relaciones entre docentes, madres, padres y dirigentes barriales. Bajo aquella participación constante, la escuela adquiere confianza colectiva y transmite sensación parecida al abrigo ofrecido por mantas durante madrugadas frías.

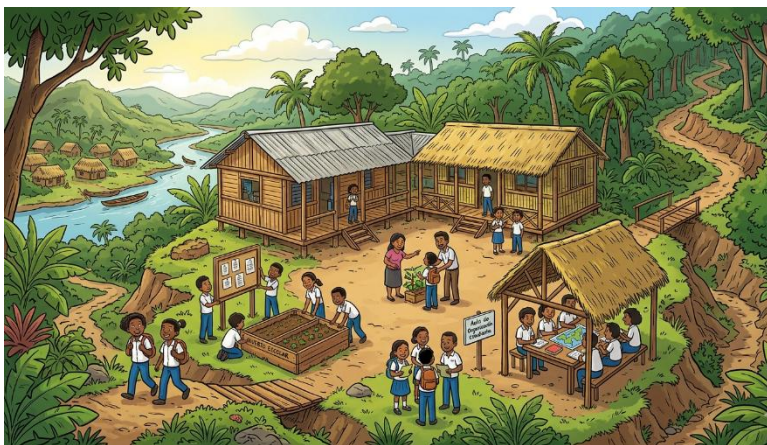
### **4.3. Organización escolar en contextos de difícil acceso**

Bajo cielos cubiertos por neblina espesa, muchas escuelas rurales organizan sus jornadas mediante paciencia y creatividad cotidiana. Nada resulta sencillo cuando caminos permanecen bloqueados por lluvia o derrumbes repentinos. Familias enteras ajustan horarios agrícolas para acompañar trayectos estudiantiles largos y cansados. Dentro aulas pequeñas conviven edades distintas, voces tímidas y sueños dispersos entre montañas. Aquella

organización escolar necesita flexibilidad permanente, parecida al cauce irregular de un río andino, capaz de cambiar dirección sin perder fuerza colectiva durante temporadas difíciles.

### Figura 11

#### *Sinergia Escolar en Territorios de Difícil Acceso*



Entre senderos estrechos bordeados por vegetación húmeda, ciertas instituciones educativas funcionan gracias al esfuerzo compartido entre docentes, familias y estudiantes. Algunas mañanas comienzan antes del amanecer, acompañadas por linternas débiles y pasos cuidadosos sobre barro resbaloso. Organizar actividades escolares bajo esas condiciones exige sensibilidad frente cansancio físico acumulado. También requiere escucha permanente hacia preocupaciones familiares relacionadas con trabajo agrícola o transporte comunitario. Poco a poco, nacen dinámicas educativas adaptadas al ritmo territorial, alejadas rutinas rígidas difíciles de sostener allí.

A través de pequeñas aulas multigrado, numerosas comunidades rurales construyen experiencias educativas profundamente humanas. Niñas y niños aprenden juntos mientras docentes distribuyen atención entre edades diferentes, materiales

escasos y tiempos reducidos. Rodríguez Hernández y Amando Cano (2024) describen educación multigrado vinculada con realidades territoriales marcadas por diversidad estudiantil y organización flexible. Aquella mirada permite comprender valor presente dentro estrategias cotidianas nacidas mediante observación paciente, afecto pedagógico y creatividad desarrollada frente distancias geográficas persistentes durante ciclos escolares extensos.

Junto quebradas atravesadas por puentes frágiles, determinadas escuelas organizan horarios según clima, transporte disponible y labores familiares. Resulta frecuente modificar actividades cuando lluvias intensas dificultan llegada estudiantil. Bajo esas circunstancias, docentes desarrollan vínculos cercanos con comunidades, aprendiendo nombres, costumbres y preocupaciones domésticas. También aparecen soluciones improvisadas nacidas durante conversaciones sencillas, compartidas alrededor bebidas calientes. Gracias a esa capacidad adaptativa, muchas instituciones mantienen continuidad educativa pese aislamiento territorial y limitaciones materiales presentes desde hace décadas en regiones rurales.

Durante tardes silenciosas, cuando viento golpea ventanas desgastadas, puede sentirse esfuerzo comunitario detrás funcionamiento escolar cotidiano. Algunas familias colaboran reparando techos, trasladando materiales o preparando alimentos para estudiantes pequeños. Organizar escuela dentro territorios apartados implica mucho más que distribuir horarios académicos. Hace falta construir confianza mutua, reconocer cansancios y mantener esperanza frente dificultades persistentes. Aquella labor recuerda tejido artesanal elaborado lentamente, hilo por hilo, mediante paciencia colectiva y compromiso humano compartido entre generaciones rurales distintas.

Lejos centros urbanos ruidosos, varias instituciones educativas dependen profundamente organización comunitaria diaria. Docentes llegan caminando largas distancias mientras

estudiantes atraviesan caminos húmedos cargando cuadernos protegidos por fundas plásticas improvisadas. Bajo aquellas condiciones, cada jornada escolar adquiere valor emocional difícil de explicar mediante documentos administrativos. Rodríguez Hernández y Amando Cano (2024) reconocen importancia atribuida a flexibilidad pedagógica dentro aulas rurales multigrado. Gracias a prácticas adaptativas, comunidades educativas logran sostener aprendizajes vinculados con cercanía humana y acompañamiento permanente.

Frente montañas cubiertas por lluvia persistente, ciertas escuelas rurales modifican dinámicas pedagógicas para responder necesidades territoriales inmediatas. Algunas clases deben interrumpirse cuando crecen ríos o fallan medios transporte comunitario. Aun frente tales dificultades, estudiantes mantienen entusiasmo sorprendente durante actividades escolares compartidas. Organizar institución educativa bajo esas circunstancias requiere creatividad constante y sensibilidad frente ritmos familiares. También demanda confianza entre docentes y comunidades, permitiendo acuerdos espontáneos capaces de sostener continuidad pedagógica durante temporadas especialmente complicadas para población rural.

Cerca cultivos atravesados por caminos pedregosos, numerosas escuelas construyen organización diaria mediante acuerdos comunitarios sencillos. Algunas madres preparan alimentos colectivos, mientras padres colaboran reparando mobiliario deteriorado por humedad constante. Dentro aquellas dinámicas aparece sensación cercana al abrigo doméstico, bastante distante frialdad institucional. Estudiantes perciben acompañamiento genuino cuando observan participación familiar activa alrededor actividades escolares. Gracias a vínculos humanos fortalecidos diariamente, muchas instituciones rurales continúan funcionando pese limitaciones geográficas, económicas y climáticas presentes desde hace generaciones enteras.

Bastante antes del inicio clases, determinadas comunidades rurales ya permanecen organizando transporte estudiantil, alimentación o mantenimiento escolar. Algunas decisiones nacen durante conversaciones espontáneas realizadas frente tiendas pequeñas o plazas comunales silenciosas. Nada permanece completamente planificado cuando clima modifica rutas o caminos desaparecen bajo deslizamientos repentinos. Organizar escuela dentro territorios apartados implica convivir con incertidumbre cotidiana sin abandonar compromiso educativo. Poco después, docentes y familias encuentran alternativas prácticas mediante cooperación cercana y conocimiento profundo del territorio compartido.

Mientras cae lluvia persistente sobre techos metálicos, muchas escuelas rurales continúan funcionando gracias voluntad colectiva acumulada durante años. Familias, docentes y estudiantes participan diariamente dentro pequeñas acciones organizativas casi invisibles para personas externas. Algunas veces basta reorganizar pupitres, compartir materiales o adaptar horarios frente emergencias territoriales inesperadas. Bajo aquella dinámica humana, la educación adquiere textura cercana, parecida al humo tibio escapando desde cocinas campesinas durante madrugadas frías. Allí permanece viva esperanza educativa construida mediante esfuerzo comunitario constante.

#### **4.4. Vinculación interinstitucional para fortalecer la educación rural**

En los caminos rurales donde la lluvia dibuja surcos persistentes, la vinculación entre instituciones educativas, gobiernos locales y organizaciones sociales va tomando forma mediante acuerdos discretos pero constantes. Cada entidad aporta algo distinto, como si fueran manos diversas tejiendo una misma manta comunitaria. La escuela deja de estar aislada y se conecta con servicios de salud, cultura y producción, generando apoyos que

sostienen la vida escolar cotidiana en territorios apartados andinos profundos con continuidad silenciosa

Desde pequeñas oficinas municipales hasta centros educativos enclavados en laderas húmedas, la coordinación entre actores públicos va configurando redes de apoyo que fortalecen la educación rural. Las reuniones interinstitucionales permiten compartir recursos, ajustar prioridades y escuchar necesidades que antes permanecían dispersas. Pérez Herazo y Herrera Jara (2023) destacan la articulación territorial como una práctica integradora que vincula saberes y gestiones diversas en beneficio de comunidades educativas rurales en articulación permanente entre instituciones locales comprometidas territoriales

En zonas donde la distancia entre comunidades y servicios básicos se mide en horas de camino, la articulación institucional permite acercar oportunidades educativas antes impensadas. Programas de salud escolar, apoyo nutricional y acompañamiento pedagógico circulan mediante acuerdos sostenidos entre entidades. La escuela rural se convierte en punto de encuentro, donde distintas manos institucionales convergen sin imponerse. Cada aporte, aunque pequeño, termina fortaleciendo la permanencia estudiantil y la confianza familiar en el proceso educativo comunitario compartido

Las rutas de comunicación entre instituciones educativas rurales y entidades externas suelen apoyarse en medios variados, desde reuniones presenciales hasta llamadas telefónicas en zonas de señal intermitente. Cada mensaje viaja con demora, pero también con persistencia. La organización escolar depende de esa paciencia comunicativa que permite coordinar acciones sin prisa. Entre radios comunitarias y visitas ocasionales, la educación rural encuentra formas de mantenerse conectada con redes externas de apoyo constante y silencioso en red viva

A veces, la coordinación entre instituciones se percibe en gestos pequeños, casi invisibles, que sostienen la vida escolar cotidiana. Una visita de personal sanitario, la llegada de materiales culturales o el apoyo de gobiernos locales van tejiendo confianza en las comunidades. No todo se registra en documentos formales; mucho ocurre en conversaciones breves, en acuerdos espontáneos que permiten que la escuela rural mantenga continuidad educativa y vínculos humanos duraderos entre actores diversos territoriales compartidos sólidos

En muchas regiones rurales, la vinculación interinstitucional actúa como un puente silencioso entre necesidades locales y capacidades externas. Universidades, municipios y organizaciones sociales aportan conocimientos que se integran en prácticas educativas cotidianas. La escuela se fortalece cuando recibe acompañamiento técnico, cultural y comunitario. Cada aporte institucional se convierte en una pieza que sostiene la continuidad escolar, especialmente cuando el territorio presenta limitaciones geográficas y económicas persistentes durante largos periodos de tiempo compartido entre actores diversos

Las alianzas entre instituciones educativas y otros actores territoriales permiten construir respuestas más cercanas a la realidad rural, donde cada decisión requiere escucha y adaptación constante. Pérez Herazo y Herrera Jara (2023) destacan la gestión territorial interdisciplinaria como una forma de articular saberes institucionales con dinámicas locales, favoreciendo procesos educativos más integrados. Este tipo de colaboración fortalece vínculos entre escuela, comunidad y entidades públicas, generando confianza sostenida en el tiempo compartido entre territorios vivos conectados

Cuando las instituciones mantienen comunicación fluida, la educación rural gana estabilidad frente a cambios administrativos o climáticos. Los proyectos compartidos permiten sostener recursos, formar docentes y acompañar estudiantes en su

trayectoria escolar. La articulación interinstitucional no se percibe como estructura rígida, sino como red flexible que se adapta a las necesidades del territorio. En ese entramado, cada actor aporta desde su experiencia, fortaleciendo la continuidad educativa en espacios alejados de centros urbanos lejanos persistentes vivos

Detrás de cada coordinación interinstitucional existen rostros, voces y trayectorias que sostienen silenciosamente la educación rural. No todo aparece en informes o actas, pero sí en la vida cotidiana de las escuelas, donde la colaboración se vuelve gesto repetido. La vinculación entre entidades permite que la escuela respire acompañada, sin sentirse aislada frente a dificultades territoriales. Allí, la cooperación se convierte en práctica cotidiana que fortalece la confianza comunitaria educativa compartida en el tiempo vivo

Las redes de vinculación interinstitucional en la educación rural funcionan como tejidos invisibles que sostienen procesos formativos más allá de las aulas. Cada institución aporta capacidades distintas que, al encontrarse, generan oportunidades educativas más amplias para las comunidades. Este entramado permite responder a necesidades cambiantes sin perder cercanía con el territorio. La cooperación sostenida fortalece la vida escolar y mantiene abierto un horizonte de aprendizaje compartido entre múltiples actores educativos conectados en red viva permanente

#### **4.5. Proyectos educativos comunitarios sostenibles**

Bajo la lluvia que golpea techos de zinc en comunidades dispersas, los proyectos educativos comunitarios sostenibles van tomando forma como huertos que resisten el viento. Cada iniciativa nace de conversaciones sencillas entre familias, docentes y líderes barriales, donde se decide sembrar algo que permanezca. La escuela se vuelve taller vivo, espacio compartido que aprende de la tierra y de la memoria. Allí, la educación se mezcla con cultivo, cuidado mutuo y paciencia diaria que no se apura nunca

Desde caminos polvorientos que conectan comunidades lejanas, se van articulando proyectos escolares que buscan continuidad más allá de ciclos lectivos. La sostenibilidad aparece cuando las acciones educativas no dependen de impulsos aislados, sino de acuerdos colectivos que resisten el paso del tiempo. Flores Ledesma, Montoya Vargas, Vasquez Llamo y Cáne Palomino (2021) señalan la importancia de la gestión descentralizada con enfoque territorial para fortalecer iniciativas educativas construidas desde decisiones compartidas entre actores locales comprometidos

Entre patios escolares donde el olor a tierra húmeda acompaña las jornadas, los proyectos comunitarios sostenibles se sostienen gracias a la participación constante de familias y estudiantes. No se trata de actividades pasajeras, sino de prácticas que buscan perdurar como semillas bien cuidadas. Las huertas, bibliotecas vivas y talleres artesanales se convierten en espacios de aprendizaje continuo. Cada acción deja huella en la memoria colectiva, como si la escuela respirara junto al territorio cercano

Al amanecer, cuando la neblina cubre los caminos rurales, muchas comunidades ya organizan actividades educativas vinculadas con proyectos sostenibles. Las manos se reparten tareas: sembrar, construir, reparar, enseñar. Todo ocurre con un ritmo pausado pero firme, como si el tiempo se acomodara a la vida comunitaria. La escuela deja de ser edificio aislado y pasa a ser centro de intercambio. Allí, cada esfuerzo cotidiano fortalece vínculos que sostienen la educación rural en silencio constante

En pequeñas reuniones realizadas bajo árboles o techos comunitarios, se definen proyectos que buscan perdurar en el tiempo sin perder cercanía con la realidad local. Las decisiones se toman escuchando experiencias de mayores, inquietudes juveniles y necesidades escolares. Los proyectos educativos comunitarios sostenibles se convierten en acuerdos vivos, que se ajustan según la vida del territorio. Cada propuesta nace con intención de

continuidad, como si se tratara de sembrar algo que espera paciencia para crecer

Frente a aulas abiertas donde entra el viento frío de la montaña, los proyectos sostenibles adquieren forma mediante prácticas educativas ligadas al entorno. La escuela se integra con actividades agrícolas, culturales y ambientales que refuerzan el aprendizaje cotidiano. Flores Ledesma, Montoya Vargas, Vasquez Llamo y Cáneez Palomino (2021) destacan la gestión educativa descentralizada como una vía para fortalecer procesos construidos desde la participación territorial activa, permitiendo que las comunidades definan sus propias prioridades educativas

Cuando las familias participan en proyectos escolares, la educación adquiere un sentido más cercano y duradero. Las iniciativas comunitarias sostenibles no se limitan a la escuela, sino que se extienden a hogares, caminos y espacios productivos. Huertos escolares, reciclaje creativo y actividades culturales se convierten en prácticas compartidas. Cada acción refuerza la idea de continuidad, como una red invisible que sostiene el aprendizaje desde múltiples manos que trabajan juntas sin necesidad de grandes discursos

En jornadas comunitarias donde el sol cae lentamente sobre cultivos verdes, los proyectos educativos sostenibles se fortalecen mediante colaboración constante. Estudiantes, docentes y familias trabajan juntos en actividades que combinan aprendizaje y vida cotidiana. La escuela deja de ser un lugar separado y se convierte en extensión del territorio. Cada proyecto, aunque pequeño, aporta estabilidad al proceso educativo, como si cada esfuerzo fuera una piedra colocada cuidadosamente en un camino que se construye lentamente

Durante tardes tranquilas, cuando el sonido de aves acompaña el cierre de la jornada escolar, los proyectos comunitarios muestran su valor silencioso. No necesitan grandes

estructuras para sostenerse, sino compromiso compartido entre quienes habitan el territorio. Las actividades educativas se integran con prácticas agrícolas, culturales y ambientales. La sostenibilidad se siente en la continuidad de acciones repetidas con sentido, como un tejido que se refuerza con cada hilo añadido por manos diversas

Bajo cielos cambiantes que alternan sol y lluvia en pocas horas, los proyectos educativos comunitarios sostenibles permanecen como respuestas vivas a la realidad rural. Cada iniciativa se adapta, se reorganiza y continúa gracias al esfuerzo colectivo. La educación se entrelaza con la vida cotidiana, sin separarse de ella. En ese equilibrio frágil pero persistente, la escuela encuentra estabilidad en la comunidad, como una casa construida con materiales del propio territorio que resiste el paso del tiempo

#### **4.6. Gestión del tiempo escolar en función de dinámicas productivas**

Bajo madrugadas donde el canto de gallos se mezcla con el sonido de herramientas agrícolas, la gestión del tiempo escolar se ajusta a ritmos productivos que marcan la vida rural. Las jornadas educativas no avanzan en líneas rectas, sino que se adaptan a cosechas, lluvias y desplazamientos familiares. La escuela respira junto al campo, entendiendo que aprender también ocurre entre surcos y mercados locales, donde el tiempo se mide con manos cansadas y paciencia diaria

En caminos donde la niebla aún no se disipa al amanecer, muchas escuelas rurales reorganizan sus horarios según labores agrícolas familiares. Las decisiones sobre entrada y salida escolar no permanecen rígidas, sino que dialogan con la siembra y la cosecha. Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022) señalan que la calidad educativa en territorios rurales depende también de políticas sensibles a dinámicas productivas locales, capaces de reconocer que el aprendizaje convive con tiempos de trabajo comunitario sostenido

Entre cultivos que cambian de color según la estación, el tiempo escolar adquiere una textura distinta, menos lineal y más viva. Niñas y niños alternan entre aulas y labores domésticas, cargando cuadernos junto a herramientas pequeñas. La organización educativa se adapta con flexibilidad, permitiendo que la escuela no pierda continuidad pese a ausencias temporales. Cada jornada se acomoda como piezas de un tejido rural, donde educación y producción caminan juntas sin separarse del ritmo cotidiano.

### Figura 12

*Gestión del Tiempo Escolar y Saberes Ancestrales de la Costa*



Desde patios escolares donde aún huele a tierra húmeda, la planificación del tiempo académico se construye escuchando a las familias campesinas. No existe imposición única, sino acuerdos que respetan ciclos productivos. Algunas semanas se acortan, otras se extienden según necesidades agrícolas. Esta flexibilidad evita rupturas en la vida comunitaria, permitiendo que la educación siga presente sin ignorar la realidad del trabajo rural, donde cada día depende del clima y del esfuerzo compartido

Alrededor de mesas improvisadas en comunidades dispersas, docentes y familias dialogan sobre horarios escolares que respeten labores agrícolas. El tiempo educativo se convierte en acuerdo colectivo, tejido con paciencia y comprensión mutua. La escuela aprende a moverse con el calendario del campo, donde la lluvia o el sol deciden ritmos de vida. En esa convivencia, el aprendizaje no se detiene, sino que se reorganiza como río que busca siempre nuevos cauces disponibles

Bajo techos de zinc golpeados por lluvias persistentes, la gestión del tiempo escolar se convierte en práctica flexible que acompaña la economía familiar. Los estudiantes participan en actividades productivas sin abandonar el proceso educativo. Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022) plantean que las políticas públicas deben reconocer la interacción entre educación y dinámicas productivas rurales, permitiendo una organización escolar adaptada a realidades territoriales donde el tiempo laboral y académico se entrelazan continuamente en equilibrio necesario

En veredas donde el transporte depende del clima y la distancia, el tiempo escolar se ajusta con sensibilidad a condiciones productivas locales. Las ausencias temporales no significan ruptura, sino adaptación constante. La escuela reorganiza actividades, prioriza aprendizajes esenciales y mantiene comunicación con familias. Cada ajuste refleja comprensión profunda del territorio, donde la educación no avanza aislada, sino acompañando ciclos de vida rural marcados por siembras, cosechas y jornadas comunitarias compartidas en esfuerzo cotidiano

Durante tardes en que el sol cae lentamente sobre montañas cultivadas, el tiempo escolar se siente flexible, casi orgánico. Las actividades académicas conviven con responsabilidades agrícolas sin generar tensiones innecesarias. La organización educativa se ajusta como ropa hecha a medida del territorio, permitiendo continuidad sin desconexión con la vida productiva. Cada estudiante transita entre ambos mundos,

llevando aprendizajes que nacen tanto en el aula como en el campo cercano que rodea su comunidad

En reuniones comunitarias realizadas bajo árboles o casas comunales, se revisan calendarios escolares en función de labores agrícolas. Las familias participan activamente, compartiendo experiencias sobre tiempos de cosecha y necesidad de mano de obra. La escuela escucha y adapta, reconociendo que el aprendizaje no se separa de la economía rural. Esta interacción constante permite sostener procesos educativos que respetan la vida productiva sin debilitar la continuidad pedagógica ni el vínculo con el territorio

A lo largo de caminos rurales donde el viento levanta polvo y hojas secas, la gestión del tiempo escolar se percibe como un acto de equilibrio constante. La escuela ajusta su ritmo a las dinámicas productivas sin perder sentido educativo. Cada decisión horaria responde a una comprensión profunda del territorio, donde trabajar y aprender forman parte de una misma vida. En esa armonía, la educación rural encuentra continuidad, sostenida por acuerdos comunitarios y comprensión mutua persistente

#### **4.7. Resolución de conflictos desde prácticas culturales**

Bajo patios escolares donde el viento mueve hojas secas y voces infantiles se mezclan con silencios atentos, la resolución de conflictos suele tomar forma mediante prácticas culturales heredadas. Las comunidades rurales no acuden de inmediato a normas escritas, sino a conversaciones pausadas, rituales de escucha y gestos de reconciliación. La escuela se convierte en un espacio donde la palabra compartida tiene peso, como si cada frase pudiera tejer de nuevo la confianza entre quienes se han distanciado

En senderos donde la neblina baja despacio sobre cultivos y techos de zinc, los conflictos escolares encuentran caminos de

resolución distintos a los urbanos. Las mediaciones nacen de encuentros comunitarios, donde la experiencia de mayores guía decisiones colectivas. Cruz García y Ardmirola Mendoza (2022) señalan que las prácticas de paz en territorios rurales fortalecen la convivencia juvenil mediante pedagogías basadas en diálogo y reparación. Estas formas culturales sostienen vínculos rotos con paciencia, sin imposición ni prisa

Entre aulas construidas con madera y memoria, la resolución de conflictos se vive como un acto colectivo más que individual. Estudiantes, docentes y familias participan en círculos de palabra donde cada voz tiene un lugar. No se trata de ganar discusiones, sino de restaurar equilibrio. El ambiente se llena de pausas largas, miradas bajas y gestos de respeto. En ese ritmo, la convivencia escolar aprende a reconstruirse sin borrar heridas, sino reconociéndolas con cuidado

Desde comunidades donde los caminos se vuelven ríos en temporada de lluvia, las prácticas culturales de mediación adquieren sentido profundo. Las tensiones escolares no se resuelven con distancia, sino con cercanía humana. Las rondas de conversación, los consejos comunitarios y los acuerdos simbólicos permiten recomponer relaciones. Cada gesto tiene valor: una disculpa pública, un apretón de manos, una mirada sostenida. La escuela se vuelve un espacio donde la reconciliación se aprende caminando junto al otro

En tardes donde el sol cae lento sobre montañas silenciosas, los conflictos escolares encuentran espacio para ser escuchados sin apuro. Las comunidades rurales privilegian la palabra compartida antes que sanciones inmediatas. Los mayores suelen intervenir con relatos que recuerdan la importancia del respeto mutuo. Estas intervenciones no imponen, sino que orientan. La escuela absorbe esas prácticas culturales, transformándolas en aprendizajes cotidianos donde la convivencia

se reconstruye desde la memoria colectiva y la experiencia compartida

Bajo techos comunales donde el olor a café acompaña conversaciones largas, la resolución de conflictos se sostiene en prácticas de paz transmitidas entre generaciones. Cruz García y Ardmirola Mendoza (2022) destacan que la pedagogía del diálogo en jóvenes rurales fortalece habilidades para transformar tensiones en acuerdos comunitarios. Estas experiencias permiten que la escuela no sea un espacio de ruptura, sino de reparación continua, donde cada conflicto se convierte en oportunidad para reconstruir relaciones humanas

En caminos donde el polvo se levanta con cada paso, las prácticas culturales de mediación se integran a la vida escolar con naturalidad. No existen protocolos rígidos, sino acuerdos flexibles que respetan la historia de cada persona. Las comunidades confían en la palabra como herramienta principal para sanar desacuerdos. La escuela aprende de ese ritmo, donde escuchar es tan importante como hablar, y donde cada conflicto encuentra un espacio para ser comprendido sin prisa ni imposición

Durante reuniones realizadas bajo árboles o junto a canchas comunales, la resolución de conflictos adquiere forma colectiva. Las voces se entrecruzan con respeto, buscando puntos de encuentro más que culpables. Las prácticas culturales guían estos procesos, recordando la importancia de la armonía comunitaria. Cada intervención busca restaurar vínculos, no romperlos. En ese ambiente, la escuela se convierte en extensión de la comunidad, donde aprender a convivir es tan importante como aprender contenidos académicos

Entre sonidos de aves y viento que atraviesa aulas abiertas, los conflictos escolares se transforman en momentos de aprendizaje compartido. Las comunidades rurales utilizan prácticas culturales que privilegian el diálogo y la reconciliación. No se trata de evitar

el conflicto, sino de atravesarlo con respeto. Cada experiencia deja una huella en la memoria escolar, recordando que convivir implica escuchar, ceder y reconstruir relaciones dañadas mediante gestos sencillos pero profundamente significativos

Bajo cielos cambiantes que alternan calma y tormenta, la resolución de conflictos desde prácticas culturales sostiene la vida escolar en territorios rurales. Las comunidades no separan educación de convivencia, sino que las entrelazan en cada encuentro cotidiano. La escuela aprende a respirar al ritmo del territorio, donde la palabra, el gesto y la memoria actúan como puentes. En ese tejido humano, los conflictos se convierten en oportunidades para fortalecer vínculos y renovar confianza compartida

#### **4.8. Evaluación institucional con enfoque participativo**

Bajo techos escolares donde la luz de la mañana entra con suavidad entre rendijas de madera, la evaluación institucional adquiere un sentido compartido. No se vive como examen distante, sino como conversación que recorre aulas, patios y caminos comunitarios. Docentes, estudiantes y familias observan juntos lo que funciona y lo que necesita ajuste. La escuela respira ese proceso, como si cada opinión fuera una brisa que mueve hojas en un árbol común de aprendizaje permanente

En reuniones realizadas junto a mesas de madera desgastada por el uso cotidiano, la evaluación institucional se construye desde múltiples voces. Nadie queda fuera de la conversación, porque cada experiencia aporta una mirada distinta sobre la vida escolar. Vargas-Arteaga, Barboza Díaz y Montiel Tavera (2025) señalan que los procesos curriculares con enfoque participativo fortalecen la transformación educativa en entornos rurales, al permitir que la comunidad participe activamente en la valoración y mejora de prácticas pedagógicas continuas

Entre cuadernos abiertos y pizarras marcadas por el uso constante, la evaluación institucional se convierte en una práctica viva, cercana a la experiencia diaria. Las observaciones no se reducen a cifras, sino que incorporan relatos, emociones y percepciones de quienes habitan la escuela. Cada voz cuenta una parte del proceso educativo, como piezas de un tejido que solo adquiere sentido cuando se observa en conjunto. La escuela aprende a mirarse sin distancia ni frialdad administrativa

Desde patios donde el sonido de pasos se mezcla con conversaciones espontáneas, la evaluación participativa fluye como parte natural de la vida escolar. No se espera un momento específico para valorar procesos, sino que la observación se construye en la cotidianidad. Estudiantes comentan su experiencia, docentes reflexionan sobre su práctica y familias aportan miradas externas. Todo ello genera un diálogo continuo que permite ajustar decisiones sin perder cercanía con la realidad del territorio

En caminos rurales donde el polvo se levanta con cada paso hacia la escuela, la evaluación institucional adquiere un carácter colectivo. Las comunidades participan en la revisión de procesos educativos con un sentido de pertenencia profundo. No se trata de juzgar, sino de comprender lo que ocurre en la vida escolar. La evaluación se transforma en espacio de encuentro, donde cada intervención ayuda a reconstruir la trayectoria educativa desde la experiencia compartida

Bajo la sombra de árboles que rodean escuelas rurales, la evaluación institucional se convierte en un ejercicio de escucha prolongada. Las reuniones comunitarias permiten recoger percepciones diversas sobre el funcionamiento escolar. Vargas-Arteaga, Barboza Díaz y Montiel Tavera (2025) destacan que el enfoque participativo en el currículo promueve transformaciones pedagógicas basadas en la interacción constante entre actores educativos. Esta dinámica fortalece la toma de decisiones

compartida, evitando distancias entre gestión escolar y vida comunitaria cotidiana

Entre cuadernos de campo y registros escolares, la evaluación institucional se construye como proceso flexible que acompaña el ritmo del territorio. Las opiniones no se recogen de manera apresurada, sino en momentos de confianza y diálogo. Cada observación aporta una pieza al entendimiento colectivo de la escuela. La evaluación se convierte en espejo comunitario, donde no se busca perfección, sino comprensión de las dinámicas que sostienen el aprendizaje en entornos rurales diversos

Desde aulas donde el viento entra sin pedir permiso, la evaluación participativa se desarrolla como práctica cotidiana que integra múltiples perspectivas. No existe una sola mirada que defina el rumbo institucional. Las voces de la comunidad orientan ajustes, mejoras y reflexiones pedagógicas. Este proceso genera un ambiente de corresponsabilidad, donde la escuela se piensa a sí misma junto a quienes la habitan. Cada intervención fortalece la sensación de pertenencia educativa compartida en el territorio rural

En reuniones donde el café caliente acompaña largas conversaciones, la evaluación institucional adquiere un tono humano y cercano. Las familias expresan percepciones sobre el proceso educativo, mientras docentes comparten reflexiones sobre su práctica diaria. La escuela se abre a la comunidad sin reservas, permitiendo que la valoración institucional se construya desde la experiencia vivida. Este intercambio constante fortalece la confianza, generando un espacio donde la mejora educativa se construye de manera conjunta y respetuosa

## **Capítulo 5:**

### **Formación docente y proyección educativa**

Enseñar en una escuela rural no es simplemente ejercer una profesión en otro escenario. Es habitar un territorio con su propio pulso, con sus silencios peculiares y sus formas de transmitir el saber que ningún manual universitario alcanza a describir del todo. La ruralidad no es un telón de fondo: es una condición que lo atraviesa todo, desde el modo en que los niños se sientan hasta la lengua con que piensan sus primeras preguntas. Pensar la formación docente desde ese suelo exige, antes que metodologías o marcos normativos, una disposición honesta para escuchar lo que el territorio tiene que decir (Pachón Porras, 2024).

Durante décadas, los sistemas educativos latinoamericanos formaron a sus maestros mirando hacia otro lado. Los programas de pregrado se diseñaron para aulas urbanas, con estudiantes homogéneos y recursos predecibles. Lo que llegó al campo fue, en el mejor de los casos, una versión reducida de ese modelo. En el peor, fue una imposición que ignoraba las lógicas comunitarias y desconfiaba del saber local. El resultado de esa distancia estructural no se midió en porcentajes de cobertura; se midió en docentes desorientados, en comunidades desconfiadas y en generaciones de niños que aprendieron dentro de la escuela cosas que no servían afuera de ella.

Cerrar esa brecha es el trabajo al que se dedica este capítulo. No desde la queja ni desde la celebración fácil, sino desde el intento de comprender qué ha cambiado, qué sigue igual y qué puede transformarse si se actúa con inteligencia y voluntad política sostenida. La formación docente, el acompañamiento pedagógico, la interculturalidad, las comunidades de aprendizaje, la investigación desde el aula, el bienestar de los maestros y la proyección hacia escenarios futuros: todos esos hilos forman parte de un mismo tejido y ninguno puede entenderse aislado de los demás (Beltrán-Véliz et al., 2022).

El acompañamiento pedagógico situado ocupa un lugar particular en este recorrido. Porque hay una diferencia profunda

entre recibir instrucciones y ser acompañado. Las instrucciones llegan de afuera y se aplican a una realidad que quien las redactó nunca pisó. El acompañamiento, en cambio, se construye en la relación: entre quien observa y quien es observado, entre lo que ya funciona y lo que todavía se está aprendiendo a hacer. Esa diferencia, que parece pequeña al enunciarla, lo cambia todo cuando se vive desde adentro del aula (Beltrán-Véliz et al., 2022).

La interculturalidad añade una dimensión que ningún enfoque puramente técnico puede abarcar. Trabajar en escuelas donde conviven el castellano y una lengua indígena, donde los saberes ancestrales merecen el mismo respeto que los contenidos del currículo nacional, donde los calendarios comunitarios no coinciden con el calendario escolar: todo eso exige del docente algo más que tolerancia o buena voluntad. Exige una formación específica que empiece por la autoconciencia cultural, por la capacidad de reconocer desde dónde habla cada uno antes de pretender escuchar a los demás (Quishpe Salcán, 2024).

Las comunidades de aprendizaje docente representan una de las respuestas más orgánicas a ese aislamiento que corroe la práctica pedagógica en los territorios dispersos. No nacen por decreto ni por programa institucional: nacen cuando dos o tres maestros deciden compartir lo que saben, admitir lo que no saben, y construir juntos algo que ninguno podría construir por separado. En el mundo rural ecuatoriano, donde la escuela más cercana puede quedar a horas de camino, ese gesto de reunirse tiene un valor que trasciende lo pedagógico y toca algo más parecido a la solidaridad (Velásquez-De Los Ríos & Parra-Bernal, 2025).

La investigación-acción en escuelas rurales parte de una premisa que, dicha en voz alta, suena casi evidente: el docente no es un ejecutor de decisiones tomadas en otro lugar, sino alguien con capacidad de observar, preguntar, probar y aprender de su propia práctica. Y sin embargo, esa premisa tardó décadas en abrirse camino dentro de los sistemas educativos latinoamericanos.

Reconocer al maestro como productor de conocimiento pedagógico situado no es un gesto simbólico; es el fundamento de cualquier mejora educativa que quiera tener raíces en el territorio antes que en los informes de evaluación (García Monteagudo & Larchen Costuchen, 2024).

El bienestar docente en territorios alejados es, quizás, la dimensión que más sistemáticamente ha sido ignorada por las políticas educativas. Se habla mucho de indicadores de rendimiento, de tasas de cobertura, de puntajes en pruebas estandarizadas. Se habla poco del maestro que llega a una vivienda prestada después de una jornada extensa, del silencio de los domingos sin familia cerca, de la fatiga acumulada de ser, al mismo tiempo, docente, orientador, secretario y referente comunitario. Esas cargas invisibles pesan sobre la práctica pedagógica de maneras que ningún formulario de supervisión alcanza a registrar (Espitia Cruz, 2022).

Las trayectorias educativas inclusivas en la ruralidad ecuatoriana no pueden pensarse como líneas rectas que todos los estudiantes recorren al mismo ritmo. Son caminos con desvíos, con pausas, con tramos que se interrumpen porque la familia necesita manos en la cosecha o porque el bachillerato más cercano queda a tres horas de distancia. Construir trayectorias verdaderamente inclusivas implica que el sistema sea capaz de moverse hacia el estudiante, no únicamente exigir que el estudiante se adapte al sistema. Esa inversión de la lógica habitual es, al mismo tiempo, una exigencia pedagógica y un acto de justicia (Cano Sua & Artunduaga Lizcano, 2025).

Proyectar la educación rural hacia escenarios futuros exige leer el presente con honestidad. Ecuador llega a ese ejercicio con una deuda acumulada con sus territorios rurales: deuda de infraestructura, de formación docente pertinente, de reconocimiento cultural y de inversión sostenida. Pero también llega con algo que los indicadores no siempre muestran: docentes

que sostienen escuelas de calidad con recursos escasos, comunidades que confían en la educación a pesar de las decepciones recibidas, jóvenes rurales que buscan maneras de quedarse sin quedarse quietos. Ese capital humano y social es el punto de partida más sólido para cualquier transformación que quiera durar (Reyes García, 2026).

## **5.1. Desarrollo profesional docente en contextos rurales**

Formar a un docente para la ruralidad no es lo mismo que formarle para cualquier aula. Hay algo en las escuelas dispersas, en los caminos de tierra, en los salones donde conviven niños de distintas edades y lenguas, que exige una preparación diferente, más anclada en la vida concreta que en los manuales. El maestro rural no llega a un espacio neutro: llega a una comunidad con memoria, con formas propias de entender el mundo, con preguntas que ningún programa oficial alcanza a formular del todo bien.

Durante mucho tiempo, la formación docente en Ecuador operó como si el territorio fuera una variable menor, casi un detalle administrativo. Se preparaba al profesor en la ciudad, con materiales pensados para la ciudad, y luego se le enviaba al campo a aplicar lo aprendido. El resultado, previsible en retrospectiva, fue una brecha que todavía cuesta trabajo cerrar: entre lo que el docente sabe hacer y lo que la escuela rural necesita que haga. No es culpa de nadie en particular. Es el efecto acumulado de décadas de política educativa desconectada del suelo.

Pachón Porras (2024) señala que la formación docente para entornos rurales requiere reconocer la diversidad territorial como un elemento estructurante, no como una dificultad a superar. Esto implica que los programas de preparación profesional incorporen, desde su diseño, las lógicas comunitarias, los saberes locales y las condiciones materiales específicas de cada territorio.

**Figura 13**

*Desarrollo profesional docente en contextos rurales e interculturales del Ecuador*



Hay una imagen que ayuda a entender esto. Piense en un músico que aprende toda su vida a tocar en salas de concierto, con acústica controlada, con partitura frente a él. Y luego se le pide que actúe en una plaza, con viento, con ruido, con un público que no conoce las convenciones del género. No es que no sepa música. Es que su formación no le preparó para ese escenario. Algo parecido le ocurre al docente que llega a una escuela multigrado sin haber practicado nunca la enseñanza simultánea a distintos niveles.

El desarrollo profesional continuo tampoco ha sido generoso con los docentes rurales. Los talleres, las capacitaciones, los encuentros de actualización tienden a concentrarse en las capitales provinciales, lo que obliga al maestro a recorrer horas de camino para acceder a una jornada que, muchas veces, no tiene en cuenta su realidad. Cuando regresa, vuelve con materiales pensados para otro mundo. La brecha no solo persiste: en ciertos aspectos, se profundiza. Y el maestro aprende, casi sin darse cuenta, que su experiencia específica no le interesa del todo al sistema.

No todo es desaliento, claro. En varias provincias del país han surgido iniciativas que intentan revertir esta lógica. Redes docentes rurales, comunidades de práctica entre escuelas cercanas, procesos de sistematización de experiencias pedagógicas propias. Son apuestas modestas en términos de recursos, pero ricas en lo que generan: confianza, identidad profesional, sentido de pertenencia a algo más grande que el propio salón. El docente que aprende junto a sus pares del territorio adquiere herramientas que ninguna capacitación centralizada podría ofrecerle.

La interculturalidad añade otra capa de complejidad a todo esto. En muchas comunidades rurales ecuatorianas, el docente trabaja en un espacio donde conviven el castellano y una lengua indígena, donde los calendarios comunitarios no coinciden con el calendario escolar, donde los saberes ancestrales merecen tanto respeto como los contenidos del currículo nacional. Preparar a un maestro para habitar ese espacio con sensibilidad y competencia

requiere algo más que buenas intenciones. Requiere formación específica, prolongada y acompañada.

Pachón Porras (2024) también advierte que la identidad del docente rural está atravesada por tensiones que pocas veces se abordan en los procesos formativos: la tensión entre pertenecer a la comunidad y representar al Estado, entre valorar la cultura local y transmitir un currículo diseñado desde afuera, entre permanecer en el territorio y aspirar a condiciones laborales más estables. Ignorar estas tensiones en la formación es dejar al maestro solo frente a dilemas que tienen consecuencias reales en su práctica cotidiana y en su bienestar personal.

Hay algo que los números no terminan de capturar. El docente rural no solo enseña matemáticas o lenguaje; con frecuencia es también el referente adulto más cercano para niños que viven lejos de los servicios básicos, el vínculo entre la familia y el sistema de salud, el mediador en conflictos comunitarios. Esa dimensión ampliada del rol docente es, al mismo tiempo, una riqueza y una carga. Y la formación profesional debería reconocerla con más honestidad: no para romantizarla, sino para dotarla de sentido y de recursos.

Pensar el desarrollo profesional docente en zonas rurales desde una perspectiva integral supone, en definitiva, cambiar algunas preguntas de lugar. En vez de preguntarse cómo llevar la formación estándar hasta el territorio, vale la pena preguntarse qué tiene ese territorio para enseñarle a la formación. Las comunidades rurales guardan formas de transmisión del saber, de organización del aprendizaje, de relación entre generaciones, que podrían enriquecer cualquier programa educativo. Reconocer eso no es idealizar el campo. Es hacer justicia epistémica a quienes llevan décadas sosteniendo la educación pública en los márgenes del mapa.

## 5.2. Acompañamiento pedagógico situado

El acompañamiento pedagógico situado parte de una convicción simple, aunque no siempre fácil de sostener: el apoyo al docente tiene que ocurrir donde ocurre la enseñanza. No en una sala de capacitación provincial, no en un manual de buenas prácticas redactado lejos del territorio. En el aula misma, con la luz que entra por esa ventana, con los niños de esa comunidad, con las dificultades concretas que ese maestro enfrenta cada mañana cuando abre la puerta y respira hondo antes de comenzar.

Hay una diferencia notable entre recibir instrucciones y ser acompañado. Las instrucciones llegan de afuera y se aplican, con mayor o menor fortuna, a una realidad que quien las redactó nunca pisó. El acompañamiento, en cambio, se construye en la relación: entre quien acompaña y quien es acompañado, entre lo que el docente ya sabe y lo que todavía está aprendiendo a hacer. Es un proceso lento, a veces incómodo, que exige confianza mutua y disposición genuina para mirar la propia práctica sin defensas.

En las escuelas rurales ecuatorianas, este tipo de acompañamiento ha sido históricamente escaso. No por falta de voluntad, necesariamente, sino por una estructura de supervisión que privilegió la fiscalización por encima del apoyo. El docente aprendió, con el tiempo, a preparar su clase para cuando llegara la visita institucional, no para cuando llegara alguien dispuesto a aprender junto a él. Esa diferencia de actitud lo cambia todo: convierte un encuentro potencialmente enriquecedor en una evaluación que genera más ansiedad que aprendizaje.

Beltrán-Véliz et al. (2022) documentaron que el acompañamiento pedagógico contribuye de manera significativa a mejorar las prácticas de aula cuando se desarrolla de forma continua, contextualizada y orientada al diálogo profesional. No basta con visitar al docente una vez por semestre y entregarle una lista de observaciones. Lo que transforma la práctica es el

seguimiento sostenido, la conversación reflexiva sobre lo que se hizo y lo que podría hacerse de otro modo, la presencia de alguien que conoce el territorio y comprende sus particularidades.

Pensar en el acompañamiento situado obliga a preguntarse quién acompaña y desde dónde lo hace. Un acompañante que desconoce la realidad rural, que llegó al territorio por primera vez la semana pasada, difícilmente podrá ofrecer una mirada que resulte pertinente. El saber del lugar importa. La familiaridad con las dinámicas comunitarias, con el calendario agrícola que reorganiza la asistencia, con las tensiones lingüísticas del aula bilingüe, es parte del equipaje indispensable de quien pretende acompañar con verdadera utilidad.

Existe también una dimensión emocional en este proceso que rara vez aparece en los documentos técnicos. El docente rural carga, muchas veces, con el peso del aislamiento: semanas enteras sin conversar con un colega, sin escuchar una opinión externa sobre su trabajo, sin tener a nadie que le diga si lo que hace tiene sentido. Cuando llega alguien que mira su práctica con respeto y curiosidad genuina, no con el lápiz en la mano para anotar errores, algo se afloja. Esa apertura es el principio del aprendizaje profesional real.

El acompañamiento situado no es un privilegio reservado a docentes que están en dificultades. Es, o debería ser, parte ordinaria de la vida profesional de cualquier maestro. Del mismo modo en que un músico tiene ensayos, un médico tiene rondas clínicas y un arquitecto tiene revisiones de proyecto, el docente merece espacios de revisión colectiva de su práctica. Que esto sea todavía una excepción en el sistema educativo ecuatoriano dice algo sobre cómo se ha valorado históricamente la profesión docente en el campo.

Beltrán-Véliz et al. (2022) también señalan que las instancias de acompañamiento más efectivas son aquellas en que el docente participa activamente en la identificación de sus propias necesidades formativas, en lugar de recibir un diagnóstico externo

que le dice qué le falta. Este punto merece atención. Cuando el maestro es protagonista de su propio proceso de mejora, cuando la conversación parte de lo que él mismo reconoce como problemático o prometedor, el compromiso con el cambio es cualitativamente distinto al que genera una instrucción impuesta desde arriba.

Hay escuelas en la sierra y en la Amazonía ecuatoriana donde los docentes han construido, casi sin recursos formales, redes de apoyo mutuo entre pares. Se visitan las aulas unos a otros, comparten materiales, discuten estrategias, se preguntan sin miedo qué salió mal y por qué. Esas redes informales son, en muchos sentidos, la forma más genuina de acompañamiento situado: nacen del territorio, responden a sus necesidades, y sostienen a los maestros con el único recurso que nunca falta del todo, que es la solidaridad profesional.

Apostar por el acompañamiento pedagógico situado en Ecuador requiere más que voluntad política. Requiere repensar los roles de los actores del sistema, redistribuir el tiempo y los recursos, y aceptar que mejorar la enseñanza es un proceso lento que no admite atajos. Requiere, sobre todo, confiar en los docentes rurales como profesionales capaces de reflexionar, aprender y transformar su práctica cuando tienen las condiciones para hacerlo. Esa confianza, que parece pequeña, es en realidad el fundamento de cualquier mejora educativa duradera.

### **5.3. Formación en interculturalidad para educadores**

Hablar de interculturalidad en la formación docente es hablar de algo más que contenidos curriculares o marcos legales. Es hablar de la disposición interior de una persona frente a lo que no conoce, frente a lo que le resulta ajeno o incómodo. Un educador puede memorizar los principios del enfoque intercultural y seguir mirando a sus estudiantes indígenas con una mezcla de lástima y distancia. La formación genuina en interculturalidad empieza

donde terminan los manuales: en la capacidad de escuchar sin traducir todo a la propia experiencia.

Durante décadas, la formación docente en Ecuador trató la diversidad cultural como un problema que resolver, no como una riqueza que habitar. Los materiales hablaban de "integrar" a los estudiantes de comunidades indígenas al sistema, como si la integración fuera un movimiento de una sola dirección. Poco a poco, esa lógica ha ido siendo cuestionada, aunque no del todo desplazada. Todavía hay aulas donde el maestro llega convencido de que su tarea es incorporar al niño a una cultura que se asume universalmente válida.

Quishpe Salcán (2024) argumenta que las destrezas blandas y la interculturalidad son dimensiones complementarias en la formación de educadores rurales, puesto que la capacidad de relacionarse con empatía, de comunicarse en entornos diversos y de gestionar el conflicto de manera constructiva resulta tan relevante como el dominio disciplinar. Esta perspectiva invita a pensar la formación docente no solo como transmisión de conocimientos técnicos, sino como cultivo de una sensibilidad relacional que permita al maestro moverse con soltura entre mundos culturales distintos.

Hay algo que los programas de formación intercultural olvidan con frecuencia: la propia historia del educador. Cada docente llega al aula cargando sus propias lealtades culturales, sus propios silencios heredados, sus propias formas de nombrar el mundo. Un maestro mestizo que nunca ha reflexionado sobre su lugar de enunciación difícilmente podrá acompañar a sus estudiantes kichwa o shuar desde un lugar de genuino respeto. La autoconciencia cultural no es un lujo pedagógico; es el punto de partida sin el cual todo lo demás queda en superficie.

Formarse en interculturalidad tampoco es aprender algunas palabras en kichwa o decorar el aula con motivos andinos

para el Inti Raymi. Eso puede ser un gesto bonito, pero no cambia la estructura de las relaciones en el aula. Lo que cambia esa estructura es otra cosa: es el momento en que el docente reconoce que el saber de la comunidad tiene tanto valor epistémico como el saber del libro de texto, y actúa en consecuencia. Ese reconocimiento, cuando es auténtico, transforma la clase entera sin que nadie tenga que pronunciar la palabra interculturalidad.

### Figura 14

*Aulas Abiertas: Interculturalidad y comunidad en el aula rural costeña*



Las universidades e instituciones formadoras de docentes en Ecuador han avanzado de manera desigual en este campo. Algunas han incorporado enfoques interculturales de manera transversal en sus mallas curriculares; otras los han reducido a una asignatura optativa que pocos estudiantes toman en serio. La diferencia entre ambos modelos no es menor: en el primero, la interculturalidad permea la manera de enseñar matemáticas, ciencias y lengua; en el segundo, queda confinada a un espacio académico que se olvida tan pronto como termina el parcial.

Quishpe Salcán (2024) señala además que la educación intercultural en entornos rurales demanda del docente una capacidad de adaptación que va más allá de la tolerancia pasiva hacia las diferencias culturales. Requiere una actitud activa de indagación y diálogo, dispuesta a revisar los propios supuestos pedagógicos cuando estos entran en tensión con las lógicas del territorio. Dicho de otro modo, el docente intercultural no es aquel que acepta la diversidad desde una posición cómoda, sino aquel que se deja interpelar por ella y cambia algo en su práctica.

Hay una escena que quienes han trabajado en escuelas comunitarias reconocerán de inmediato. El maestro pregunta algo en clase, un niño responde en su lengua materna, y en el aula se produce un silencio breve, casi eléctrico. Lo que pase en ese segundo lo decide todo. Si el docente redirige sin escuchar, manda una señal que el niño no olvidará. Si detiene la clase, pide que se traduzca, y convierte ese momento en conocimiento compartido, algo cambia en la relación. Esa pequeña decisión cotidiana es, en el fondo, la interculturalidad en acción.

No hay formación en interculturalidad que valga sin contacto real con las comunidades. Los libros ayudan a nombrar lo que ya se ha vivido, pero no pueden reemplazar la experiencia de pasar tiempo en un territorio ajeno al propio, de comer en otra mesa, de participar en una minga, de escuchar una historia contada en otra lengua. Los programas de formación docente que incorporan prácticas comunitarias prolongadas producen educadores cualitativamente distintos a los que egresaron sin ese tipo de inmersión. La diferencia se nota en el aula, y los niños la notan antes que nadie.

Apostar por una formación intercultural profunda en Ecuador implica reconocer que el sistema educativo ha sido, históricamente, un instrumento de homogeneización cultural. Eso no significa rechazarlo, sino transformarlo desde adentro. Y esa transformación empieza en quienes forman a los docentes: si los

formadores no tienen una relación viva con la diversidad cultural del país, si no han caminado los territorios ni escuchado las lenguas, difícilmente podrán transmitir algo más que fórmulas académicas. La interculturalidad, como todo lo que vale la pena, se aprende en el cuerpo antes que en el cuaderno.

#### **5.4. Comunidades de aprendizaje docente**

Una comunidad de aprendizaje docente no nace por decreto. Nace cuando dos maestros se quedan conversando después del recreo, cuando alguien comparte una estrategia que funcionó y otro la prueba al día siguiente, cuando el miércoles por la tarde un grupo pequeño decide juntarse a revisar por qué ciertos estudiantes no están comprendiendo las fracciones. Nace, en definitiva, de una necesidad compartida y de la confianza suficiente para admitir que no se tiene todas las respuestas. Ese es el humus del que brota cualquier aprendizaje colectivo genuino.

En el mundo rural ecuatoriano, la distancia geográfica ha sido durante mucho tiempo el argumento más cómodo para justificar el aislamiento profesional del docente. Y tiene algo de verdad: cuando la escuela más cercana queda a dos horas de camino, organizar encuentros regulares entre colegas es un esfuerzo real. Pero la distancia no lo explica todo. También ha pesado una cultura profesional que premió la autosuficiencia individual por encima de la construcción colectiva, y que tardó en reconocer que aprender juntos no es señal de debilidad sino de madurez profesional.

Velásquez-De Los Ríos y Parra-Bernal (2025) encontraron, al revisar la literatura sobre comunidades de aprendizaje en entornos rurales, que estas estructuras favorecen el desarrollo del pensamiento crítico tanto en los docentes como en sus estudiantes, en la medida en que propician espacios de reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica y sobre las condiciones sociales del territorio. No es un hallazgo menor. Apunta a que el beneficio de estas

comunidades no se agota en la mejora técnica de la enseñanza, sino que transforma la manera en que los educadores leen su propio trabajo y su lugar en la comunidad.

Hay algo que distingue a una comunidad de aprendizaje de una simple reunión de docentes: la disposición a incomodarse. Reunirse para compartir lo que ya funciona es agradable, pero no necesariamente transformador. Lo que transforma es la conversación que se atreve a preguntar por qué algo no está funcionando, que deja espacio para el desacuerdo, que no busca el consenso fácil sino la comprensión profunda. Esa conversación requiere un tipo de confianza que no se construye en una tarde; se construye en meses de encuentros sostenidos y de respeto acumulado.

Las comunidades de aprendizaje docente en zonas rurales tienen una característica que las diferencia de sus equivalentes urbanas: el territorio es parte activa del proceso. Las conversaciones no ocurren en abstracto; ocurren entre personas que comparten el mismo río, el mismo mercado semanal, las mismas lluvias de octubre. Esa cercanía vital aporta una densidad relacional que difícilmente puede replicarse en un entorno urbano más fragmentado. Los docentes rurales que aprenden juntos no comparten únicamente una profesión; comparten una vida, y eso hace que el aprendizaje tenga otra textura.

No todas las comunidades de aprendizaje nacen de manera espontánea, y reconocer eso no las invalida. Algunas han sido impulsadas por programas institucionales, por organizaciones no gubernamentales, por universidades comprometidas con el territorio. Lo que importa no es el origen, sino lo que ocurre después: si la comunidad desarrolla vida propia, si los docentes se apropian del espacio y lo convierten en algo que responde a sus necesidades reales, el impulso inicial pierde relevancia. Una comunidad de aprendizaje que depende enteramente de un

facilitador externo sigue siendo, en el fondo, una capacitación con otro nombre.

Velásquez-De Los Ríos y Parra-Bernal (2025) también destacan que las comunidades de aprendizaje rurales más sostenibles son aquellas que logran integrar los saberes comunitarios al diálogo pedagógico, de modo que el conocimiento local no quede relegado a un segundo plano frente al saber disciplinar. Esta articulación no es automática ni sencilla: requiere que los docentes estén dispuestos a reconocer la validez epistémica de lo que las comunidades saben, y a construir puentes entre ese saber y los contenidos del currículo oficial. Cuando eso ocurre, la comunidad de aprendizaje deja de ser un espacio exclusivamente docente y se convierte en algo más parecido a un tejido vivo.

Quienes han participado en estos espacios suelen recordar un momento puntual: la primera vez que un colega describió un error propio frente al grupo y nadie se rió, nadie juzgó, nadie aprovechó la vulnerabilidad ajena. Ese momento, que puede parecer pequeño, es en realidad el instante en que la comunidad deja de ser un grupo de personas que se conocen y se convierte en un espacio seguro para aprender. A partir de ahí, todo cambia. Las preguntas se vuelven más honestas, las reflexiones más profundas, y los cambios en la práctica más duraderos.

La tecnología ha abierto posibilidades nuevas para las comunidades de aprendizaje en territorios dispersos. Grupos de mensajería, videoconferencias ocasionales, plataformas para compartir materiales: herramientas que antes no existían y que ahora permiten mantener el hilo de la conversación entre encuentros presenciales. Con todo, sería un error pensar que la conectividad digital reemplaza el encuentro físico. El momento en que los docentes se sientan alrededor de una misma mesa, con un café o un agua aromática, y se miran a los ojos mientras hablan de sus estudiantes, tiene una densidad que ninguna pantalla puede reproducir del todo.

Pensar en comunidades de aprendizaje docente para la educación rural ecuatoriana no es una aspiración romántica ni un lujo que el sistema no puede permitirse. Es, más bien, una de las apuestas más rentables en términos pedagógicos: bajo costo relativo, alto impacto en la motivación y la práctica docente, y efecto multiplicador en el aula. Lo que requiere, más que recursos, es voluntad institucional para proteger el tiempo de los maestros, reconocer su trabajo colaborativo como parte legítima de su función profesional y confiar en que, cuando se les dan las condiciones, los docentes rurales saben muy bien cómo aprender.

## **5.5. Investigación-acción en escuelas rurales**

La investigación-acción en escuelas rurales parte de una premisa que, dicha en voz alta, resulta casi evidente: el docente no es un ejecutor de decisiones tomadas en otro lugar, sino alguien con capacidad de observar, preguntar, probar y aprender de su propia práctica. Y sin embargo, esa premisa tardó décadas en abrirse camino dentro de los sistemas educativos latinoamericanos. Todavía hoy, en muchas escuelas del campo ecuatoriano, la idea de que un maestro pueda ser también investigador de su propio trabajo genera sorpresa, cuando no escepticismo.

Hay algo liberador en la investigación-acción que otros modelos formativos no ofrecen del mismo modo: la pregunta nace del propio docente. No de un académico que visitó la escuela una semana y escribió un informe, no de un funcionario que diseñó un programa desde una oficina provincial. La pregunta nace de la incomodidad cotidiana del maestro frente a algo que no funciona como debería, de la curiosidad que se despierta cuando un grupo de estudiantes responde de manera inesperada, de la intuición que dice que debe haber otro camino.

García Monteagudo y Larchen Costuchen (2024) documentaron los resultados de un proyecto de formación docente en educación rural basado en investigación-acción, y encontraron que los participantes desarrollaron una capacidad reflexiva más profunda sobre su práctica pedagógica, al tiempo que fortalecieron su identidad profesional y su sentido de agencia dentro del sistema educativo. No es un dato menor. Apunta a que investigar la propia práctica no solo mejora la enseñanza en términos técnicos, sino que devuelve al docente algo que la rutina institucional suele erosionar con el paso de los años: la sensación de que su trabajo tiene sentido y de que puede cambiarlo.

El proceso no es sencillo. Investigar la propia práctica exige una disposición que no siempre resulta natural: mirar con ojos de extrañeza lo que se hace todos los días, registrar lo que ocurre con la misma atención que se pondría en algo nuevo, tolerar la incertidumbre de no saber aún qué significa lo que se está observando. Para un docente que lleva años en el aula y que ha construido una rutina que le funciona más o menos bien, abrir esa puerta puede sentirse amenazante. Por eso, el acompañamiento durante el proceso es tan importante como el proceso mismo.

En las escuelas rurales, la investigación-acción adquiere una dimensión territorial que enriquece sus posibilidades. El maestro no investiga únicamente lo que ocurre dentro del aula; investiga la relación entre el aula y la comunidad, entre el currículo oficial y los saberes del territorio, entre el calendario escolar y los ritmos de la vida campesina. Esa amplitud de mirada produce preguntas que difícilmente emergen en entornos urbanos más homogéneos, y produce también respuestas que tienen el sabor específico de un lugar, de una historia, de una gente concreta.

García Monteagudo y Larchen Costuchen (2024) también observaron que los docentes que participaron en proyectos de investigación-acción en entornos rurales desarrollaron una mayor capacidad para articular los saberes comunitarios con los

contenidos curriculares, lo que redundó en aprendizajes más significativos para los estudiantes. Esta articulación no ocurrió de manera espontánea: fue producto de un proceso sistemático de observación, reflexión y ajuste de la práctica, sostenido a lo largo del tiempo y acompañado por pares y facilitadores comprometidos con el territorio. El rigor, en este caso, no estuvo reñido con la calidez.

Existe una tensión que vale la pena nombrar: la investigación-acción requiere tiempo, y el tiempo es lo que menos sobra en las escuelas rurales ecuatorianas. Un docente que atiende a cuarenta estudiantes de tres grados distintos, que además cumple funciones administrativas, que representa a la institución en reuniones comunitarias y que a veces es el único adulto letrado disponible en kilómetros a la redonda, no tiene fácil encontrar las horas para sistematizar observaciones y redactar reflexiones. Ignorar esa realidad al proponer la investigación-acción como herramienta formativa sería una ingenuidad que el campo no puede permitirse.

Y sin embargo, quienes han logrado sostener procesos de investigación-acción en condiciones adversas coinciden en algo: el tiempo que se invierte en reflexionar sobre la práctica no se resta a la enseñanza; la mejora. No de manera inmediata ni espectacular, sino de esa forma lenta y acumulativa en que cambian las cosas que duran. El docente que aprende a observar su aula con curiosidad investigadora empieza a tomar decisiones pedagógicas más informadas, a ajustar sus estrategias con más precisión, a leer a sus estudiantes con más finura. Ese cambio, una vez instalado, no tiene marcha atrás.

Hay escuelas en la sierra ecuatoriana donde los docentes han llevado cuadernos de campo durante meses, registrando lo que ocurría en sus aulas con la misma fidelidad que un naturalista registra lo que observa en el bosque. No porque alguien se los exigiera, sino porque habían descubierto que escribir les ayudaba a

pensar. Esos cuadernos son, en muchos sentidos, la forma más honesta de investigación-acción: sin pretensiones académicas, sin jerga especializada, pero con una atención al detalle y una voluntad de comprensión que cualquier investigador universitario reconocería como rigor genuino.

Apostar por la investigación-acción en las escuelas rurales de Ecuador es apostar por una concepción del docente que todavía no ha terminado de instalarse en el sistema: la del maestro como intelectual del territorio, como productor de conocimiento pedagógico situado, como alguien cuya experiencia acumulada merece ser sistematizada y compartida. Esa apuesta no requiere grandes inversiones materiales. Requiere, más bien, políticas que protejan el tiempo reflexivo del docente, instituciones que valoren el saber generado en el aula con la misma seriedad con que valoran los informes llegados desde afuera.

## **5.6. Bienestar docente en territorios alejados**

El bienestar de un docente que trabaja en un territorio alejado no puede medirse con los mismos instrumentos que se usan para evaluar a un maestro urbano. Hay variables que los formularios no capturan: la sensación de llegar a una vivienda prestada después de una jornada extensa, el silencio de los domingos sin familia cerca, la fatiga acumulada de ser, al mismo tiempo, maestro, orientador, secretario y referente comunitario. Esas cargas invisibles pesan, y cuando no se reconocen, terminan afectando lo que más importa: la calidad de la presencia del docente frente a sus estudiantes.

Pensar en el bienestar docente en zonas rurales obliga a salir de una lógica que durante mucho tiempo dominó la política educativa: la del maestro como servidor abnegado que debe sobreponerse a las condiciones del territorio sin quejarse. Esa imagen tiene algo de heroico, pero también de injusta. El docente no es un monumento a la vocación; es una persona con necesidades

afectivas, con vínculos que extraña, con un cuerpo que se cansa y una mente que necesita estímulo intelectual. Reconocer eso no debilita la profesión; la humaniza.

Espitia Cruz (2022), en su investigación sobre formación docente situada en zonas rurales colombianas, identificó que las condiciones de aislamiento y precariedad material en que trabajan muchos maestros rurales generan procesos de desgaste emocional que afectan tanto su vida personal como su práctica pedagógica. La tesis subraya que este deterioro no es inevitable: cuando los docentes cuentan con redes de apoyo, reconocimiento institucional y condiciones laborales dignas, su capacidad de sostener una enseñanza de calidad se mantiene incluso en territorios distantes y con escasos recursos.

El aislamiento tiene formas distintas según el territorio. En la Amazonía ecuatoriana puede significar semanas sin salir de la comunidad, sin señal telefónica, sin la posibilidad de consultar a un médico o de conversar con un colega. En la sierra puede manifestarse de otra manera: el docente está cerca de la ciudad en términos geográficos, pero lejos en términos culturales y profesionales, sin interlocutores que compartan su realidad ni espacios donde procesar lo que le ocurre. Ambas formas de aislamiento erosionan, con distinta velocidad pero con efectos similares, el equilibrio emocional del maestro.

Hay un dato que los sistemas de gestión educativa suelen ignorar: la rotación docente en zonas rurales no es únicamente un problema de incentivos económicos. Es, en una proporción significativa, un problema de bienestar. Los maestros que piden traslado después de pocos meses en un destino rural no siempre lo hacen porque el salario sea insuficiente; lo hacen porque se sienten solos, desprotegidos, sin apoyo institucional y sin perspectivas de desarrollo profesional en ese lugar. Atender el bienestar docente no es un gasto; es la condición para que cualquier política de permanencia en el territorio tenga algún efecto real.

Espitia Cruz (2022) también encontró que los docentes rurales que lograban sostener su bienestar a lo largo del tiempo compartían una característica común: habían construido vínculos genuinos con la comunidad en la que trabajaban. No se trataba de una adaptación pasiva al entorno, sino de una implicación activa que convertía el territorio en algo propio, en un lugar al que querían pertenecer. Esa pertenencia, que no puede imponerse desde afuera ni entregarse en un manual de inducción, cambia radicalmente la experiencia del docente y su disposición para permanecer y crecer profesionalmente en ese lugar.

### Figura 15

*Armonía junto al mar: Educación y bienestar en la Costa*



El bienestar docente en territorios alejados tiene también una dimensión pedagógica directa que rara vez se menciona con suficiente claridad. Un maestro que está bien, que duerme, que tiene con quien conversar, que siente que su trabajo importa, enseña de manera diferente a uno que arrastra el peso del agotamiento y la desconexión. Los estudiantes perciben esa diferencia antes que cualquier evaluación externa: en el tono de voz del docente por la mañana, en su disposición para quedarse un rato

más después de clase, en la chispa o la opacidad de sus ojos cuando explica algo nuevo.

Las políticas de bienestar docente en Ecuador han avanzado de manera fragmentada. Existen programas de acompañamiento emocional, iniciativas de vivienda digna para maestros en zonas apartadas, sistemas de reconocimiento para quienes trabajan en condiciones de mayor dificultad. Sin embargo, muchas de estas medidas llegan tarde, cubren a pocos, o no logran sostenerse en el tiempo. El problema no es la ausencia de diagnóstico: los informes sectoriales señalan las mismas carencias desde hace años. El problema es la distancia entre lo que se sabe que hace falta y lo que efectivamente se implementa en cada comunidad rural.

Hay conversaciones que ocurren después de las capacitaciones, cuando se apagan los proyectores y los formadores recogen sus materiales, que merecerían más atención que cualquier evaluación formal. Los docentes hablan entre ellos de cosas que no suelen decirse en los formularios: del miedo que sintieron la primera vez que llegaron a su destino, de la noche en que lloraron sin saber muy bien por qué, de la satisfacción inesperada de ver a un estudiante comprender algo que llevaba semanas sin entender. Esas conversaciones son datos también. Y dicen cosas que ningún índice de desempeño alcanza a capturar.

Tomar en serio el bienestar de los docentes rurales ecuatorianos implica, en último término, decidir qué tipo de educación pública se quiere construir. Una que exige sacrificio silencioso a quienes trabajan en los márgenes del sistema, o una que reconoce que la calidad educativa no puede sostenerse sobre el agotamiento de sus maestros. La segunda opción no es más cara ni más compleja que la primera: requiere voluntad política, escucha genuina y la disposición de tratar al docente rural no como un recurso humano desplegado en el territorio, sino como una persona que merece condiciones para vivir y enseñar bien.

## 5.7. Construcción de trayectorias educativas inclusivas

Una trayectoria educativa inclusiva no es una línea recta. Es, más bien, un camino con desvíos, con pausas, con tramos que se recorren de manera diferente según quién los camina. Para una niña de una comunidad kichwa en la sierra ecuatoriana, ese camino puede interrumpirse en quinto grado porque la familia necesita sus manos en la cosecha. Para un adolescente shuar en la Amazonía, puede bifurcarse entre continuar estudiando o asumir responsabilidades comunitarias que el sistema escolar no sabe reconocer. Pensar en trayectorias inclusivas exige, antes que cualquier política, escuchar esas historias.

El concepto de inclusión educativa ha corrido una suerte parecida a la de muchas otras palabras que el sistema adopta con entusiasmo y vacía con rapidez. Durante años se entendió como sinónimo de acceso: garantizar que todos los niños tuvieran un pupitre en una escuela. Eso importa, y mucho. Pero no alcanza. Una trayectoria verdaderamente inclusiva no termina cuando el estudiante cruza la puerta del aula; continúa en la calidad de lo que aprende, en el reconocimiento de su identidad dentro de ese espacio, y en las posibilidades reales que se abren o se cierran al salir.

Cano Sua y Artunduaga Lizcano (2025), al analizar experiencias de inclusión educativa en entornos rurales de Argentina, Brasil y Chile, encontraron que las estrategias más efectivas para construir trayectorias equitativas son aquellas que articulan políticas de acceso con mecanismos de acompañamiento sostenido a lo largo de la escolaridad. No basta con facilitar el ingreso si no se garantizan las condiciones para permanecer y aprender. La continuidad de la trayectoria depende, en buena medida, de que el sistema sea capaz de adaptarse al estudiante, y no únicamente de que el estudiante se adapte al sistema.

En las zonas rurales ecuatorianas, las trayectorias educativas se ven interrumpidas por factores que muchas veces están fuera del alcance de la escuela: la migración estacional de las familias, la distancia entre la vivienda y el centro educativo más cercano, la ausencia de oferta de bachillerato en la propia comunidad, la presión económica que convierte la escolarización en un lujo que no siempre puede sostenerse. Frente a esas realidades, las soluciones puramente pedagógicas resultan insuficientes. Lo que se necesita son políticas intersectoriales que traten la educación como parte de un bienestar más amplio.

Hay algo que los datos estadísticos sobre cobertura educativa no logran mostrar con claridad: la experiencia interna de un estudiante que siente que la escuela no está hecha para él. Esa sensación no siempre produce abandono inmediato; a veces produce algo más silencioso y más dañino: una presencia física sin participación real, una asistencia que no se convierte en aprendizaje, una relación con el saber escolar marcada por la distancia y la indiferencia. Construir trayectorias inclusivas implica también atender esa dimensión subjetiva, que los formularios de matrícula nunca alcanzan a registrar.

Cano Sua y Artunduaga Lizcano (2025) también destacan que las propuestas de inclusión más prometedoras en contextos rurales latinoamericanos son aquellas que involucran activamente a las comunidades en el diseño y la gestión de las trayectorias educativas, en lugar de tratarlas como receptoras pasivas de programas diseñados desde afuera. Cuando las familias y las organizaciones comunitarias participan en las decisiones sobre qué se enseña, cuándo y de qué manera, la escuela deja de ser un cuerpo extraño en el territorio y se convierte en parte orgánica de la vida colectiva.

El tránsito entre niveles educativos es uno de los momentos más vulnerables de cualquier trayectoria escolar, y en el ámbito rural esa vulnerabilidad se multiplica. El paso de la primaria al

bachillerato suele implicar cambiar de comunidad, separarse de la familia, asumir costos de transporte y alojamiento que muchas familias no pueden sostener. Para los estudiantes indígenas, ese tránsito añade otra capa de tensión: moverse hacia un espacio donde su lengua, su cultura y su forma de relacionarse con el conocimiento son minoritarias, cuando no abiertamente invisibilizadas.

Pensar en inclusión desde el territorio supone revisar también los criterios con que el sistema evalúa el éxito educativo. Una trayectoria que termina en bachillerato y continúa en la universidad es valorada como exitosa; una que se detiene antes, aunque el estudiante haya desarrollado competencias valiosas para su comunidad, se contabiliza como fracaso. Esa mirada lineal y urbano-céntrica del éxito escolar no solo es injusta; es también poco útil para pensar en políticas que respondan a la diversidad real de los proyectos de vida de los jóvenes rurales ecuatorianos.

Hay escuelas en Ecuador que han empezado a experimentar con modelos de trayectoria flexible: calendarios adaptados a los ciclos agrícolas, reconocimiento de saberes previos adquiridos fuera del aula, sistemas de apoyo tutorial para estudiantes en riesgo de abandono. Son experiencias todavía acotadas, pero muestran algo importante: que el sistema puede moverse cuando hay voluntad de hacerlo. Lo que esas experiencias necesitan no es únicamente elogio; necesitan sistematización, recursos y la decisión política de convertir la excepción en norma para los territorios que históricamente han estado al margen.

Construir trayectorias educativas inclusivas en la ruralidad ecuatoriana es, en el fondo, una apuesta por la justicia. No la justicia abstracta de los discursos oficiales, sino la justicia concreta de que cada niño, independientemente del nombre de su comunidad o de la lengua con que soñó sus primeras palabras, tenga posibilidades reales de aprender, de crecer y de construir un futuro que él mismo elija. Eso requiere recursos, requiere políticas y requiere docentes

formados para acompañar esas trayectorias con la sensibilidad y el conocimiento que merecen. Pero requiere, por encima de todo, la decisión de tomarlo en serio.

## **5.8. Proyección de la educación rural en escenarios futuros**

Proyectar la educación rural hacia el futuro no es un ejercicio de optimismo fácil ni de pesimismo cómodo. Es, más bien, el intento honesto de leer las señales del presente con suficiente atención como para imaginar qué puede cambiar, qué debería cambiar y qué corre el riesgo de perpetuarse si no se interviene a tiempo. Ecuador llega a este ejercicio cargando décadas de deuda con sus territorios rurales: deuda de infraestructura, de formación docente, de reconocimiento cultural, de inversión sostenida. Proyectar desde ese peso exige lucidez, pero también una cuota de esperanza que no sea ingenua.

El cambio climático es una de las variables que más profundamente van a reconfigurar la educación rural en los próximos años, aunque todavía no ocupa el lugar central que merece en las discusiones de política educativa. Las sequías más prolongadas, las inundaciones más frecuentes, los ciclos agrícolas alterados: todo eso afecta la asistencia escolar, los calendarios de las comunidades, los saberes que las familias transmiten y las preguntas que los niños traen al aula. Una educación rural que no esté preparada para dialogar con esa realidad cambiante llegará al futuro con herramientas del pasado.

Reyes García (2026) plantea que la mejora sostenida de la calidad educativa en entornos rurales depende de la capacidad del sistema para articular políticas de largo plazo que no se interrumpan con cada cambio de gobierno, y que respondan a las particularidades territoriales en lugar de replicar modelos diseñados para contextos urbanos. Esta continuidad, que parece una condición técnica, es en realidad una condición política: exige

acuerdos que trasciendan las coyunturas electorales y que coloquen la equidad educativa como un compromiso de Estado, no como un programa de turno.

La tecnología digital ha entrado en muchas escuelas rurales ecuatorianas de manera abrupta, a veces sin la infraestructura necesaria, a veces sin la formación docente adecuada, a veces con la promesa implícita de que una tableta podía resolver lo que décadas de inversión insuficiente no habían logrado. El futuro de la educación rural no pasa por rechazar lo digital ni por idealizarlo. Pasa por integrarlo de manera crítica y situada: como herramienta al servicio de aprendizajes significativos, no como sustituto de la presencia humana que ningún dispositivo puede reemplazar.

Hay una tensión que atraviesa cualquier discusión sobre el futuro de la educación rural: la tensión entre la preservación cultural y la movilidad social. Las familias quieren que sus hijos aprendan, que accedan a oportunidades, que puedan elegir sus caminos. Y al mismo tiempo, no quieren que esa movilidad tenga como precio el desarraigo, el olvido de la lengua, la vergüenza de los propios orígenes. Una educación rural que tome en serio el futuro debe ser capaz de sostener ambas aspiraciones sin sacrificar ninguna en nombre de la otra.

Reyes García (2026) también señala que entre las perspectivas más prometedoras para la mejora educativa rural se encuentran el fortalecimiento de las redes interinstitucionales entre escuelas, universidades y organizaciones comunitarias, y la consolidación de sistemas de información que permitan monitorear las trayectorias de los estudiantes con una mirada longitudinal. Esas dos líneas de acción comparten una misma lógica: la convicción de que los problemas de la educación rural son demasiado complejos para ser resueltos por un actor aislado, y que la articulación entre distintos saberes y capacidades es condición para cualquier mejora duradera.

El futuro de la escuela rural también pasa por los propios jóvenes que hoy la habitan. Muchos de ellos no quieren replicar el modelo de vida de sus padres, pero tampoco quieren abandonar el territorio que los formó. Están buscando maneras de quedarse sin quedarse quietos: de innovar en sus comunidades, de conectar saberes locales con conocimientos del mundo, de construir proyectos de vida que no exijan elegir entre identidad y oportunidad. Una educación rural que sepa acompañar esas búsquedas tiene más futuro que cualquier programa diseñado sin escucharlos.

No conviene idealizar lo que viene. El futuro de la educación rural en Ecuador dependerá, en buena medida, de decisiones políticas que hoy están lejos de estar tomadas: sobre financiamiento, sobre formación docente inicial, sobre reconocimiento de la diversidad cultural en el currículo nacional, sobre acceso a internet en territorios donde la señal llega con años de retraso. Esas decisiones no se toman solas; requieren presión social, evidencia bien construida y la voz de las comunidades rurales en los espacios donde se diseñan las políticas que las afectan.

Hay algo que los escenarios futuros más optimistas tienen en común: en todos ellos, el docente rural sigue siendo una figura central. No el docente agotado y desprotegido de muchas escuelas actuales, sino uno con formación pertinente, con acompañamiento sostenido, con condiciones laborales dignas y con reconocimiento institucional real. Ese docente existe ya, en muchos rincones del país, sosteniendo una educación de calidad con recursos escasos y vocación abundante. El reto no es inventarlo; es crear las condiciones para que pueda multiplicarse y permanecer.

## Conclusiones

La educación rural e intercultural en Ecuador revela una realidad profundamente humana, tejida entre memorias comunitarias, saberes ancestrales y prácticas pedagógicas construidas desde la experiencia cotidiana. A lo largo del libro, el lector reconoce que la escuela rural no puede entenderse desde esquemas uniformes ni desde miradas distantes. Cada territorio guarda ritmos, lenguajes y formas de aprender que transforman la enseñanza en una experiencia viva. En esas aulas dispersas entre montañas, caminos y comunidades, la educación adquiere un sentido íntimo, colectivo y profundamente cultural.

Las reflexiones desarrolladas permiten comprender que la relación entre escuela y comunidad constituye uno de los pilares más significativos para fortalecer procesos educativos pertinentes. Cuando las familias participan, cuando las voces comunitarias encuentran espacio dentro del aula y cuando los conocimientos locales son valorados, el aprendizaje deja de sentirse ajeno. El lector percibe entonces una escuela más cercana a la vida diaria, menos rígida y más sensible. Esa conexión genera confianza, fortalece la identidad colectiva y abre caminos educativos profundamente transformadores.

Otro hallazgo importante radica en el reconocimiento de los saberes ancestrales como parte legítima del currículo y de las experiencias formativas. Durante mucho tiempo, numerosos conocimientos heredados por generaciones permanecieron invisibilizados dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, el recorrido de esta obra demuestra que dichos saberes poseen un enorme valor pedagógico y cultural. La agricultura, la oralidad, las narrativas locales y las lenguas originarias aparecen como raíces firmes que sostienen la construcción del aprendizaje y alimentan la permanencia cultural de las comunidades.

A medida que avanzan los capítulos, también se evidencia que la innovación educativa en territorios rurales adquiere formas distintas a las imaginadas desde espacios urbanos. Innovar no significa depender exclusivamente de grandes recursos tecnológicos, sino desarrollar respuestas creativas vinculadas con las necesidades reales de cada comunidad. El uso pedagógico de radios comunitarias, materiales elaborados con recursos locales o estrategias offline refleja una educación capaz de adaptarse con sensibilidad y creatividad. Allí, la carencia deja de percibirse como límite absoluto y se transforma en posibilidad pedagógica.

Las experiencias analizadas muestran igualmente que la labor docente en escuelas rurales requiere una preparación profundamente humana, flexible y comprometida con el territorio. El lector reconoce que enseñar en comunidades rurales implica escuchar, acompañar y comprender las dinámicas sociales que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes. No basta con dominar contenidos académicos. También resulta necesario construir vínculos, interpretar silencios y reconocer emociones que muchas veces permanecen escondidas detrás de las dificultades educativas. La docencia rural aparece entonces como una práctica de cercanía y sensibilidad permanente.

En relación con las preguntas planteadas al inicio de la obra, se confirma que la participación comunitaria fortalece de manera significativa la gestión educativa y favorece procesos escolares más democráticos. Cuando las decisiones institucionales consideran la voz de estudiantes, familias y líderes comunitarios, la escuela adquiere mayor legitimidad social. El lector percibe una atmósfera diferente: espacios donde la educación deja de sentirse impuesta y comienza a construirse colectivamente. Esa transformación modifica relaciones, reconstruye confianzas y fortalece el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

La investigación también permite advertir que las desigualdades presentes en zonas rurales continúan afectando el acceso equitativo a oportunidades educativas. Persisten dificultades relacionadas con conectividad, infraestructura y permanencia escolar. Sin embargo, entre esas realidades complejas aparecen experiencias llenas de resiliencia y creatividad pedagógica. Muchas comunidades han aprendido a construir respuestas desde sus propios recursos culturales y humanos. Esa capacidad de adaptación transmite una enseñanza silenciosa: incluso en medio de limitaciones profundas, la educación puede abrir horizontes de esperanza y dignidad compartida.

Otro aspecto relevante consiste en la necesidad de fortalecer políticas educativas sensibles a las particularidades territoriales y culturales. El lector comprende que aplicar modelos homogéneos a realidades diversas termina debilitando procesos formativos y desconectando a la escuela de su entorno social. Cada territorio posee necesidades, ritmos y formas de organización distintas. Reconocer esa diversidad permite construir propuestas educativas más cercanas, respetuosas y pertinentes. Desde esa mirada, la educación intercultural deja de percibirse como discurso institucional y comienza a materializarse en prácticas concretas y cotidianas.

Las trayectorias educativas inclusivas analizadas a lo largo de la obra permiten reconocer la importancia de construir escuelas donde cada estudiante encuentre un lugar digno para aprender y desarrollarse. Las aulas rurales albergan historias marcadas por migración, trabajo familiar, distancias geográficas y desigualdades económicas. Frente a ello, la escuela tiene la posibilidad de convertirse en refugio, puente y horizonte. Cuando la educación logra reconocer la singularidad de cada experiencia humana, el aprendizaje adquiere una profundidad distinta y fortalece la construcción de comunidades más solidarias.

Al cerrar este recorrido, permanece en el lector la sensación de haber transitado por territorios donde la educación conserva un vínculo profundo con la vida, la memoria y la identidad colectiva. Las escuelas rurales e interculturales aparecen como espacios llenos de resistencia, creatividad y esperanza compartida. Entre voces comunitarias, paisajes diversos y prácticas pedagógicas construidas con paciencia cotidiana, la educación continúa sembrando posibilidades de transformación social. Más allá de las dificultades existentes, permanece una certeza serena: enseñar y aprender siguen siendo actos profundamente humanos capaces de iluminar comunidades enteras.

## Referencias Bibliográficas

- Añazco Martínez, L. A., Menares Quiroz, D. A., Mamani Gómez, S. H., Espinoza Pinto, V. T., & Patiño Saldaña, F. (2025). Aprendizaje basado en proyectos en el contexto rural: Una experiencia educativa desde las asignaturas de Educación Física, Inglés y Lengua Aymara. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(54), 356–375.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.3061>
- Bautista-Gil, I., Cruz Cruz, M. P., & Gómez-Jiménez, Ó. (2026). Las TIC en la escuela rural: Retos y oportunidades en la participación comunitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 78(1), 29–50.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10663805>
- Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2022). *Contribuições do acompanhamento pedagógico para avançar na qualidade das práticas pedagógicas do corpo docente, em contextos rurais*. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5163>
- Camacho Jiménez, N. G., Núñez Averos, L. M., & Pérez Núñez, P. del R. (2026). Educación rural en Ecuador: revisión de estudios sobre desigualdades educativas, acceso y estrategias de mejora en contextos rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 3708–3725.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23406](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23406)
- Cano Sua, M. A., & Artunduaga Lizcano, F. (2025). Trayectorias educativas en contextos rurales: estrategias de inclusión y equidad en Argentina, Brasil y Chile. *Aportes para Colombia. Educación y Ciudad*, 49.
- Carvajal-Castro, M. C., Cepeda-Puma, M. I., Vásquez-Cevallos, P. J., & Bonilla-López, C. R. (2025). Factores que influyen en la permanencia escolar en áreas rurales: prácticas docentes y participación comunitaria. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 176–187.  
<https://doi.org/10.53877/riced3.5-71>
- Castillo Sánchez, S., Mayo González, S., & Soto Cárcamo, J. (2022). Producció de materials educatius per a l'ensenyament del mapuzugun: aproximació des de l'experiència i perspectives de les i els educadors. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 15(1), e916.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.916>

- Cruz García, D. A., & Ardmirolo Mendoza, C. (2022). Las prácticas de paz, pedagogía para la resolución de conflicto en jóvenes rurales. *Revista Conrado*, 18(85), 128–135. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2293>
- Espitia Cruz, M. I. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: Un estudio de caso en perspectiva crítica* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://doi.org/10.57784/1992/63321>
- Flores Ledesma, A., Montoya Vargas, A., Vasquez Llamó, C. E., & Cáneez Palomino, R. W. (2021). Gestión educativa descentralizada con enfoque territorial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Edición especial 5), 65–76. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.5>
- Garavito Poveda, E. (2024). *El legado de Radio Sutatenza como aporte al desarrollo de la educación en la ruralidad de Colombia hasta las escuelas digitales para la paz* [Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de Andalucía].
- García Monteagudo, D., & Larchen Costuchen, A. (2024). Resultados de la investigación-acción en un proyecto de formación docente en educación rural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(2), 93–116. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98481>
- Hernández Herrera, M. T., & Esparza Urzúa, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 171–193.
- Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219–232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8887994>
- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., Saavedra-Calberto, I. M., & Bonilla-Morejón, D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia y Método*, 1(1), 55–69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Jaller Quintero, A. A., & Aravena Domich, M. (2025). Laboratorios pedagógicos como didácticas docentes en contextos rurales. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 7(13), 72–83. <https://doi.org/10.37260/alternancia.v7n13.6>

- Lalinde López, S. (2024). *Evaluación formativa y compartida en la escuela rural* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/68481>
- López Avalos, K. I., Zambrano Guanulema, D. J., Bustos Cárdenas, M. A., & Gaibor Mora, M. J. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de educación básica ecuatoriana. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 632–642. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.138>
- Moreno Mosquera, E., & Cuesta Moreno, Ó. J. (2024). Liderazgo no-parametral para la gestión y transformación de la educación rural colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, 84, 1–27. <https://doi.org/10.19052/ap.vol11.iss84.5318>
- Olvera Reyes, E., & Luna Martínez, A. (2024). Cartografías sociales pedagógicas: Herramienta metodológica en la comprensión del contexto sociofamiliar. *Journal de Comunicación Social*, 18, 127–144. <https://doi.org/10.35319/jcomsoc.2023181310>
- Pachón Porras, J. C. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia y Educación*, 5(10.1), 45–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13942613>
- Pérez Herazo, M. S., & Herrera Jara, L. E. (2023). Gestión territorial: Un aporte hacia el desarrollo de la educación rural desde una perspectiva interdisciplinaria integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9770–9782. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.6079](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6079)
- Pineda Tenesaca, E. L., Villazhañay Uzhca, M. C., Morocho Cabrera, D. I., & Carpio Cevallos, M. J. (2025). La gestión participativa como estrategia para el desarrollo curricular en una escuela rural. *Sapiens in Education*, 2(9), 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10457331>
- Pujapat Akintuia, R. M., Wampanti Suambra, M. I., & Vázquez Álvarez, A. (2025). El aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica para el desarrollo de la suma de números enteros en el grupo multigrado de educación media. *Sinergia Académica*, 8(2), 612.
- Quishpe Salcán, A. C. (2024). Destrezas blandas e interculturalidad en la educación rural. *Polo del Conocimiento*, 9(3). <https://doi.org/10.23857/pc.v9i3.6767>
- Quishpe Salcán, A. C., & Ante Ante, C. M. (2025). *La educación interculturalidad y dinámicas inclusivas* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio

- Institucional UNACH.  
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/16076>
- Ramírez Angarita, J., & Pabón León, M. (2024). *Las narrativas sociales de la cultura regional como puente de la escritura creativa para el aprendizaje significativo del lenguaje y la literatura en los estudiantes de 5to grado de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, en Codazzi Cesar* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64856>
- Reyes García, J.-A. (2026). Actualidad y perspectivas futuras para la mejora de la calidad educativa rural. *Revista Neuronum*, 12(1). <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/628>
- Rodríguez Hernández, B. A., & Amando Cano, A. (2024). Educación multigrado en territorios rurales. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 1–3. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Salamanca Beltrán, F., & Urdaneta Urdaneta, G. A. (2025). Matemáticas con sentido: Estrategias didácticas contextualizadas para un aprendizaje significativo en entornos rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 5980–5992. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17344](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17344)
- Sánchez Sotelo, A. M., Sáenz Montes, H. L., Jordán Mendoza, J. J., & Escorcía Vega, W. E. (2022). *Aplicación del recurso educativo digital abierto EL MITO Y SUS CLASES como estrategia pedagógica de aprendizaje basado en secuencias didácticas, para mejorar el nivel de competencias lectoras en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Claret del corregimiento de Tierradentro del municipio de Montelíbano-Córdoba* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/15058>
- Sánchez-Castillo, V., & Gómez-Cano, C. A. (2024). Escuelas rurales como estrategia para la transferencia de conocimiento. *Revista Perspectivas*, 9(Supl. 1), 77–89. <https://doi.org/10.22463/25909215.4662>
- Santos Lugo, J. E. (2024). La integración de las TIC offline en la educación rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8020–8052. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787215>

- Saona-Elman, E., & Duran-Llaro, K. L. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 288–306.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>
- Segundo Luis, P. M., & Espín Galarza, M. M. (2025). Integración de saberes ancestrales en la formación de bachilleres técnicos del SEIB: Una mirada desde la cosmovisión indígena. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 84–89.  
<https://doi.org/10.70625/rfce/198>
- Téllez Siabato, S. L. (2023). *Práctica pedagógica interdisciplinaria para la ruralidad, potenciadora del arraigo y la identidad sociocultural* [Tesis, Universidad Simón Bolívar]. Ediciones Universidad Simón Bolívar.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12442/12099>
- Valverde Medina, J. M., Benites Valverde, L. A., Valverde Medina, L. M., & Meza Arguello, D. M. (2025). El uso de las TIC en contextos rurales: Barreras, oportunidades y propuestas educativas. *Sage Sphere in Artificial Intelligence*, 3(1).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10573560>
- Vargas-Arteaga, J., Barboza Díaz, A., & Montiel Tavera, D. M. (2025). Transformación pedagógica desde el currículo: Un enfoque contextual y participativo en una institución educativa rural. *Assensus*, 9(17), 107–133.  
<https://doi.org/10.21897/assensus.3507>
- Velásquez-De Los Ríos, G.-A., & Parra-Bernal, L.-R. (2025). El pensamiento crítico desde comunidades de aprendizaje rurales: una revisión de la literatura. *Cultura, Educación y Sociedad*, 16(1). <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.1.2025.5373>
- Vera Cedeño, C. E., & Centeno Martínez, J. L. (2025). La tradición oral como estrategia didáctica innovadora en la educación básica. *Revista ULEAM Bahía Magazine*, 6(11), 184–191.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10327270>





Red de Investigación  
Científica y Desarrollo  
Tecnológico **Del Pacífico**

  
EDITORIAL  
**SAGA**

ISBN: 978-9907-803-38-9



9 789907 803389