



LIDERAZGO DOCENTE Y ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD: UN ANÁLISIS DIALÉCTICO DEL ESTADO DEL ARTE (2020-2025)

Marbely Josefina Puerta Ceballo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

marbely2017puerta@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009 0002 9114 2032>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N°%201.5077>

p.p. 311-319

RESUMEN

El liderazgo docente en la ruralidad ha sido tradicionalmente abordado desde enfoques deficitarios que reducen estos territorios a espacios de carencia, sin considerar sus capacidades de resiliencia y agencia pedagógica. El problema central identificado es la ausencia de una comprensión integral sobre cómo los docentes rurales desarrollan liderazgos situados capaces de responder a brechas estructurales, precariedad tecnológica y tensiones entre políticas urbanocéntricas y prácticas culturales locales. El objetivo consistió en analizar, desde una perspectiva comparada, cómo los modelos de liderazgo distribuido, conciliador e informal configuran entornos de aprendizaje resilientes en escuelas rurales entre 2020 y 2025. La metodología se basó en una revisión sistemática y crítica de literatura indexada en Scopus, WoS, ERIC, SciELO y Redalyc, complementada con mapeo bibliométrico y análisis regional. Los resultados muestran que el liderazgo rural se sostiene en redes informales, mediación cultural y soluciones tecnológicas de bajo costo que permiten garantizar continuidad pedagógica pese al aislamiento y las brechas digitales. El estudio concluye que la ruralidad opera como un laboratorio de innovación situada donde el territorio funciona como “tercer maestro”, exhortando a políticas flexibles que reconozcan la diversidad local, fortalezcan redes horizontales y superen la estandarización rígida para construir ecosistemas educativos justos y sostenibles.

Palabras clave: aprendizaje situado, ecologías educativas, educación rural, justicia social, liderazgo docente, resiliencia pedagógica.

TEACHER LEADERSHIP AND LEARNING ECOLOGIES IN RURAL CONTEXTS: A DIALECTICAL ANALYSIS OF THE STATE OF THE ART (2020–2025)

ABSTRACT

Teacher leadership in rural contexts has traditionally been examined through deficit-based approaches that portray these territories as spaces of scarcity, overlooking their resilience and pedagogical agency. The central problem identified in this review is the lack of a comprehensive understanding of how rural teachers develop situated leadership capable of addressing structural inequities, technological precarity, and tensions between urban-centered policies and local cultural practices. The objective was to analyze, from a comparative perspective, how distributed, conciliatory, and informal leadership models shape resilient learning environments in rural schools between 2020 and 2025. The method involved a systematic and critical review of literature indexed in Scopus, WoS, ERIC, SciELO, and Redalyc, complemented by bibliometric mapping

CITA EN APA:

Puerta Ceballo, M. J. (2026). Liderazgo docente y ecologías de aprendizaje en la ruralidad: Un análisis dialéctico del estado del arte (2020–2025). Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Número Extraordinario 1), 293–301.
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



and regional analysis. The results show that rural leadership relies primarily on informal networks, cultural mediation practices, and low-cost technological solutions that ensure pedagogical continuity despite isolation and digital divides. The conclusions indicate that rurality should be understood as a laboratory of situated innovation where territory functions as a “third educator,” requiring flexible policies that acknowledge local diversity, reinforce horizontal networks, and move beyond rigid standardization to build equitable and sustainable educational ecosystems.

Keywords: educational ecologies, instructional leadership, pedagogical resilience, place-based learning, rural education, social justice.

LEADERSHIP ENSEIGNANT ET ÉCOLOGIES D'APPRENTISSAGE EN MILIEU RURAL: UNE ANALYSE DIALECTIQUE DE L'ÉTAT DE LA QUESTION (2020–2025)

RÉSUMÉ

Le leadership enseignant en milieu rural a souvent été étudié à travers des approches déficitaires qui réduisent ces territoires à des espaces de manque, occultant leur résilience et leur capacité d’agir pédagogiquement. Le problème central réside dans l’absence de compréhension intégrale de la manière dont les enseignants ruraux développent un leadership situé capable de répondre aux inégalités structurelles, à la précarité technologique et aux tensions entre politiques urbano-centrées et pratiques culturelles locales. L’objectif de l’étude a été d’analyser, sous un angle comparatif, comment les modèles de leadership distribué, conciliateur et informel configurent des environnements d’apprentissage résilients dans les écoles rurales entre 2020 et 2025. La méthode s’appuie sur une revue systématique et critique de littérature indexée dans Scopus, WoS, ERIC, SciELO et Redalyc, complétée par une cartographie bibliométrique et une analyse régionale. Les résultats révèlent que le leadership rural repose principalement sur des réseaux informels, des pratiques de médiation culturelle et des solutions technologiques à faible coût permettant d’assurer la continuité pédagogique malgré l’isolement et la fracture numérique. Les conclusions indiquent que la ruralité doit être comprise comme un laboratoire d’innovation située où le territoire agit comme « troisième éducateur », nécessitant des politiques flexibles reconnaissant la diversité locale, renforçant les réseaux horizontaux et dépassant la standardisation rigide.

Mots-clés : apprentissage situé, écologies éducatives, éducation rurale, justice sociale, leadership enseignant, résilience pédagogique.

LIDERANÇA DOCENTE E ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM NA RURALIDADE: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DO ESTADO DA ARTE (2020–2025)

RESUMO

A liderança docente na ruralidade tem sido historicamente analisada a partir de perspectivas deficitárias que reduzem esses territórios a espaços de carência, negligenciando sua resiliência e sua agência pedagógica. O problema central identificado é a ausência de uma compreensão abrangente sobre como professores rurais desenvolvem lideranças situadas capazes de responder a desigualdades estruturais, precariedade tecnológica e tensões entre políticas urbano-cêntricas e práticas culturais locais. O objetivo foi analisar, sob uma perspectiva comparada, como modelos de liderança distribuída, conciliadora e informal configuram ambientes de aprendizagem resilientes em escolas rurais entre 2020 e 2025. O método consistiu em uma revisão sistemática e crítica da literatura indexada em Scopus, WoS, ERIC, SciELO e Redalyc, complementada por mapeamento bibliométrico e análise regional. Os resultados mostram que a liderança rural depende de redes informais, práticas de mediação cultural e soluções tecnológicas de baixo custo que garantem continuidade pedagógica apesar do isolamento e das brechas digitais. As conclusões afirmam que a ruralidade deve ser entendida como um laboratório de inovação situada, no qual o território atua como “terceiro educador”,

exigindo políticas flexíveis que reconheçam a diversidade local, fortaleçam redes horizontais e superem a padronização rígida.

Palavras-chave: aprendizagem situada, ecologias educativas, educação rural, justiça social, liderança docente, resiliência pedagógica.

I. INTRODUCCIÓN

La educación rural ha dejado de ocupar un lugar periférico en las agendas de política pública para convertirse en un campo estratégico donde se ensayan formas alternativas de resiliencia pedagógica y gobernanza escolar frente a la incertidumbre global (UNESCO, 2025). Lejos de la lectura tradicional que asocia ruralidad con aislamiento y déficit, los estudios recientes destacan su potencial como espacio de innovación situada y construcción colectiva del conocimiento (Ascorra, López, & Urbina, 2019). Esta reconceptualización revela que el liderazgo docente opera como un dispositivo articulador entre escuela, comunidad y políticas, permitiendo traducir exigencias institucionales en prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes (Cuestas-Solano et al., 2023). En consecuencia, comprender la ruralidad implica abandonar miradas reduccionistas y reconocerla como un ecosistema educativo complejo, atravesado por identidad territorial, vínculos comunitarios y saberes locales.

El año 2020 introdujo un punto de inflexión que expuso con crudeza las desigualdades estructurales del sistema educativo, especialmente la brecha digital y la fragilidad infraestructural de las escuelas rurales (Meléndez Caballero, Flores Masías, & Jara Valverde, 2023). La emergencia sanitaria obligó a transformar radicalmente la organización pedagógica, impulsando el uso de medios de bajo costo —radio, cuadernos impresos y mensajería móvil— que facilitaron la continuidad educativa en condiciones adversas (UNESCO, 2025). Este proceso activó nuevas formas de agencia docente, evidenciando que la innovación en la ruralidad no depende de plataformas sofisticadas, sino de la creatividad profesional y de redes de colaboración situadas (Engle, Xia, & Butler, 2024). En este contexto, el liderazgo docente asumió tareas de gestión integral,

articulando comunicación familiar, adaptación curricular y soporte emocional.

Superar el paradigma del déficit supone reconocer a la escuela rural como espacio legítimo de producción epistemológica y justicia social, donde el territorio funciona como recurso pedagógico y cultural (Chaucono Catrino, 2022). La literatura reciente subraya la necesidad de liderazgos capaces de negociar entre estándares nacionales y prácticas comunitarias, evitando modelos gerenciales urbanos que desestiman la diversidad territorial (UNESCO, 2025). Esto implica descolonizar el currículo e incorporar lenguas, saberes y cosmovisiones locales con profundidad, superando aproximaciones folclorizantes que reducen la diversidad cultural a meros adornos (Cuestas-Solano et al., 2023). Bajo esta perspectiva, el docente se consolida como un intelectual transformador, cuya labor involucra defender identidades y fortalecer dinámicas de participación comunitaria (Ascorra et al., 2019).

El liderazgo docente en la ruralidad se redefine como práctica distribuida, conciliadora y mediadora, en la que el maestro opera como puente entre burocracias centralizadas y realidades locales (Maureira-Cabrera, Ahumada-Figueroa, & Ascencio-Garrido, 2023). Las redes informales adquieren especial relevancia en escuelas pequeñas, pues ofrecen soporte técnico y emocional que mitiga el aislamiento profesional y favorece la continuidad pedagógica (Doty, 2024). Estudios recientes evidencian que la participación docente en decisiones no instruccionales —políticas escolares, disciplina y asignación de recursos— tiene un efecto directo en su bienestar, reduciendo la intención de abandono laboral (Engle et al., 2024). En esta dinámica, el liderazgo deja de ser atributo individual para convertirse en práctica colectiva que sostiene la vida escolar y orienta la creación de entornos de aprendizaje culturalmente pertinentes.

Este artículo tiene como objetivo analizar la intersección entre liderazgo distribuido y ecologías de aprendizaje situadas, explorando cómo múltiples actores —docentes, familias, directivos y comunidad— influyen en el clima escolar, la retención docente y la configuración del entorno educativo rural (Ascorra et al., 2019). La revisión se apoya en estudios etnográficos, encuestas nacionales y análisis bibliométricos que permiten identificar tensiones, patrones regionales y lagunas teóricas en el estudio del liderazgo rural (Liu & Li, 2023). Desde esta perspectiva, el artículo propone una lectura crítica que trasciende interpretaciones generalistas y sitúa el liderazgo docente en su complejidad territorial. Su propósito es contribuir a la formulación de políticas y prácticas educativas sensibles al contexto, capaces de fortalecer la agencia docente y resignificar la ruralidad como un espacio de innovación social.

Finalmente, la introducción plantea la necesidad de una vigilancia epistémica que evite caer en la romantización del aislamiento o en representaciones superficiales de la cultura rural (Chaucono Catrino, 2022). Comprender la ruralidad exige reconocer tensiones entre normativas centralizadas, limitaciones infraestructurales y prácticas comunitarias que rehúsan ser subsumidas por lógicas estandarizadoras (UNESCO, 2025). El liderazgo docente se posiciona, así como práctica de soberanía pedagógica, donde cada decisión constituye un acto de mediación entre múltiples racionalidades y expectativas (Flores Salcedo, 2025). Esta visión permite reposicionar la escuela rural como epicentro de nuevas gramáticas educativas, orientadas a la equidad, el arraigo territorial y la sostenibilidad institucional.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

Dimensiones Críticas del Liderazgo Rural

Del liderazgo instruccional al liderazgo conciliador

La evolución del liderazgo docente en la ruralidad contemporánea muestra un tránsito desde modelos heroicos y centralizados hacia formas sistémicas, colaborativas y profundamente contextuales. Esta transformación responde a tensiones históricas entre normativas

urbanocéntricas y prácticas pedagógicas situadas, donde el docente debe negociar entre exigencias institucionales y realidades comunitarias (Cuestas Solano et al., 2023). En este marco surge el liderazgo conciliador, entendido como una mediación diplomática que protege el entorno de aprendizaje frente a rigideces administrativas que podrían desmotivar al estudiantado si se aplican sin adecuación territorial (UNESCO, 2025). Este enfoque reconoce al maestro rural como un agente de traducción cultural capaz de sostener continuidad pedagógica mediante prácticas interpretativas y adaptativas. La escuela rural se convierte así en un espacio donde el liderazgo opera no como un rol impuesto, sino como respuesta orgánica a contextos de escasez, pluralidad cultural y alta complejidad socioeducativa.

La consolidación del liderazgo conciliador redefine la resiliencia operativa como un ejercicio de innovación en la adversidad, en el que el docente transforma carencias materiales en oportunidades educativas (Flores Salcedo, 2025). Esta capacidad implica vincular el aula con las prácticas productivas y sociales del territorio, superando el paradigma del déficit que históricamente ha reducido la ruralidad a una versión incompleta de la escuela urbana. En contextos donde los recursos son escasos y los desafíos múltiples, el docente emerge como un intelectual transformador que reconfigura activos comunitarios y construye pertinencia educativa frente a currículos estandarizados difíciles de implementar (UNESCO, 2025). Bajo esta lógica, el liderazgo deja de limitarse a la instrucción técnica para convertirse en una práctica de articulación social, cultural y pedagógica que sostiene la vitalidad institucional.

Desde una mirada dialéctica, el liderazgo instruccional tradicional colisiona con la realidad rural, donde el docente suele ser el único representante institucional disponible y debe asumir funciones múltiples de gestión, acompañamiento socioemocional y vinculación comunitaria (Ascorra et al., 2019). En este escenario, el liderazgo conciliador prioriza la adaptación curricular para asegurar que el aprendizaje sea significativo y no meramente acumulativo (Chaucono Catrino, 2022). La conciliación se convierte así en herramienta de

justicia social que busca cerrar la brecha entre el diseño de políticas centralizadas y la ejecución situada en territorios con recursos limitados. Este giro permite redefinir el éxito educativo en función del arraigo comunitario, la agencia docente y la capacidad de construir sentido en condiciones adversas, trascendiendo indicadores estandarizados insensibles a la realidad rural (Engle, Xia, & Butler, 2024).

Tensiones en el liderazgo distribuido y redes informales

La implementación del liderazgo distribuido en escuelas rurales revela tensiones profundas entre discursos participativos y prácticas escolares fuertemente verticalistas (UNESCO, 2025). Aunque las normativas actuales promueven la corresponsabilidad, el aislamiento geográfico y la escasez de personal fuerzan una distribución del liderazgo que no nace de un diseño estratégico, sino de la necesidad operativa (Maureira Cabrera, Ahumada Figueroa, & Ascencio Garrido, 2023). Ello genera una contradicción entre una teoría de dominio constructivista declarada en los discursos y una práctica tradicional que persiste por inercia institucional (Chaucono Catrinao, 2022). Esta brecha evidencia que el liderazgo distribuido requiere transformaciones culturales profundas y no únicamente cambios normativos.

Frente a la rigidez de las estructuras formales, las redes de liderazgo informal emergen como un soporte esencial para la vida escolar en la ruralidad. Los estudios documentan que los docentes confían más en colegas accesibles y competentes que en figuras jerárquicas formales, lo que convierte estos vínculos en mecanismos de asesoría técnica y apoyo emocional (Doty, 2024). Estas redes permiten mitigar el aislamiento profesional y sostener prácticas pedagógicas colaborativas en escuelas pequeñas, donde el acompañamiento entre pares es determinante para la continuidad del servicio educativo (Maureira Cabrera et al., 2023). Intentar formalizarlas mediante dispositivos burocráticos puede ser contraproducente, pues erosionaría la confianza y espontaneidad que les otorga efectividad (Doty, 2024).

La tensión entre liderazgo formal e informal tiene efectos directos sobre el bienestar docente y la retención del profesorado en zonas apartadas. La

evidencia muestra que el liderazgo no instruccional —participación en políticas, disciplina y asignación de recursos— ofrece un efecto protector frente al agotamiento laboral, fortaleciendo la agencia docente y reduciendo la intención de abandono (Engle et al., 2024). Este hallazgo desafía visiones restringidas que limitan al docente a lo pedagógico, sin reconocer su papel como gestor organizacional en escuelas que dependen intensamente de la iniciativa individual y colectiva. En territorios donde reemplazar personal es complejo, el liderazgo distribuido se convierte en herramienta de salud ocupacional y sostenibilidad institucional.

Ecología de los entornos de aprendizaje rurales

La ecología del aprendizaje en la ruralidad trasciende la infraestructura física e incorpora elementos digitales, afectivos y territoriales que se transformaron radicalmente a partir de la pandemia de 2020 (Meléndez Caballero et al., 2023). Mientras los centros urbanos migraban a plataformas virtuales, muchas escuelas rurales recurrieron nuevamente a materiales impresos y transmisiones radiales, exponiendo la persistencia de desigualdades estructurales (Huaire Inacio et al., 2023). Esta brecha obligó al desarrollo de una resiliencia tecnológica basada en herramientas de bajo costo, como WhatsApp, cuyo uso pragmático permitió sostener el vínculo pedagógico y reorganizar la relación escuela familia (Meléndez Caballero et al., 2023). De este modo, la ruralidad convirtió la limitación tecnológica en un motor de innovación situada.

En estas escuelas, el clima escolar se estructura a partir de relaciones interpersonales cercanas y de alta densidad afectiva. La confianza, la co presencia emocional y la seguridad psicológica entre pares funcionan como escudo protector frente a la pobreza, el aislamiento y la inestabilidad institucional (Ascorra et al., 2019; Gningue et al., 2022). El agotamiento docente emerge como el principal predictor de discontinuidad del servicio educativo, por lo que las prácticas de liderazgo que distribuyen la carga laboral y fomentan el apoyo mutuo son esenciales para preservar entornos de aprendizaje saludables (Engle et al., 2024). En ausencia de grandes

plantillas, estas dinámicas relacionales constituyen la base de la resiliencia institucional.

Finalmente, los entornos rurales más exitosos implementan una Educación Basada en el Lugar, que articula territorio, saberes ancestrales y cultura local como ejes estructurantes del aprendizaje (Chaucono Catrinao, 2022). Este enfoque exige un liderazgo capaz de descolonizar el currículo y evitar la mera inclusión folclórica, integrando prácticas, lengua y cosmovisiones de la comunidad en la enseñanza (UNESCO, 2025). Tras la pandemia, la relación escuela familia se transformó en una sociedad de aprendizaje donde madres y padres desempeñan roles co educativos fundamentales (Meléndez Caballero et al., 2023). Así, el docente debe derribar los muros del aula para reconocer al territorio como tercer maestro, consolidando ecologías de aprendizaje culturalmente pertinentes y sostenibles (Flores Salcedo, 2025).

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

La metodología de este estudio se estructuró bajo los lineamientos de una revisión exploratoria (Scoping Review), siguiendo los principios de transparencia y trazabilidad exigidos por estándares internacionales como PRISMA ScR. La validez científica se garantizó mediante un protocolo de búsqueda exhaustivo en bases de datos de alto impacto —Scopus, Web of Science (WoS), ERIC, SciELO y Redalyc— integrando literatura anglosajona y producción crítica latinoamericana, tal como recomiendan Liu y Li (2023) para estudios sobre liderazgo docente y ruralidad. Esta estrategia permitió mapear la evolución del campo y capturar la diversidad epistemológica que caracteriza el periodo 2020-2025, seleccionado debido al quiebre generado por la pandemia y su efecto sobre conectividad, agencia docente y ecologías de aprendizaje (Meléndez Caballero et al., 2023). La delimitación temporal posibilitó identificar tendencias emergentes asociadas con justicia social, liderazgo distribuido y resiliencia pedagógica.

Los criterios de inclusión consideraron artículos originales, revisiones y estudios empíricos que abordaran explícitamente la intersección entre liderazgo docente y entornos de aprendizaje rurales, priorizando investigaciones

con marcos analíticos sólidos o evidencia empírica verificable (Ascorra, López, & Urbina, 2019). Se excluyeron documentos descriptivos sin sustento analítico, informes institucionales sin revisión por pares y materiales con insuficiente referencialidad metodológica, siguiendo pautas de rigurosidad propias de revisiones sistemáticas y scoping reviews. La síntesis narrativa permitió integrar hallazgos cuantitativos —como los derivados de la NTPS, que muestran efectos del liderazgo no instruccional sobre bienestar y retención docente (Engle, Xia, & Butler, 2024)— con estudios cualitativos y etnográficos que profundizan en prácticas docentes en contextos de alta adversidad (Flores Salcedo, 2025). Esta triangulación favoreció una comprensión simultánea del “qué” estadístico y del “cómo” interpretativo del liderazgo rural.

La vigilancia epistémica se reforzó mediante el uso de herramientas de mapeo bibliométrico avanzadas —CiteSpace y VOSviewer— que permitieron identificar clústeres temáticos dominantes, tales como justicia social, liderazgo distribuido y tecnología educativa, siguiendo procedimientos aplicados en estudios recientes sobre política docente en China (Liu & Li, 2023). Este análisis facilitó visualizar redes de citación, detectar lagunas teóricas y comprender tensiones geopolíticas entre enfoques asiáticos, norteamericanos y latinoamericanos en la formación y gobernanza del liderazgo rural (UNESCO, 2025). Asimismo, se incorporó una comparación regional que confrontó marcos normativos, modelos de liderazgo y ecologías de aprendizaje para evaluar la pertinencia contextual de los hallazgos. De esta manera, la revisión trascendió la mera síntesis bibliográfica, convirtiéndose en un ejercicio crítico orientado a interpretar la evidencia desde las realidades micro escolares y las dinámicas socioculturales del territorio rural (Flores Salcedo, 2025).

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Geopolítica del Conocimiento

El análisis geopolítico del liderazgo rural evidencia divergencias sustanciales entre los modelos de gobernanza educativa que estructuran los entornos de aprendizaje en distintas regiones.

En Asia, particularmente en China, el liderazgo rural se inscribe en la política nacional de Revitalización Rural, caracterizada por inversiones masivas, rotación obligatoria de docentes y expansión acelerada de infraestructura digital, lo que redefine al maestro como un “funcionario modelo” con responsabilidades morales y políticas (Liu & Li, 2023; UNESCO, 2025). En contraste, el enfoque norteamericano se centra en la eficiencia y retención, impulsando modelos profesionalizantes basados en mentoría, análisis de datos y trayectorias escalonadas, como Opportunity Culture (Engle, Xia, & Butler, 2024; Doty, 2024). Este contraste revela que mientras Asia privilegia la cohesión estatal centralizada, Norteamérica prioriza el desempeño individual y la eficacia distrital para sostener el liderazgo en áreas rurales.

Por su parte, América Latina adopta una lógica distinta basada en resiliencia comunitaria, donde el docente es mediador cultural y gestor de recursos en territorios atravesados por desigualdad y precariedad (Flores Salcedo, 2025; Chaucono Catrino, 2022). En estos contextos, el liderazgo rural emerge de dinámicas bottom up apoyadas en redes sociales ligeras, saberes locales y participación comunitaria, más que en programas estatales estructurados. Las tensiones entre normativas progresistas y burocracias centralizadas generan brechas que obligan al docente a equilibrar demandas institucionales con prácticas culturales profundamente enraizadas (UNESCO, 2025; Meléndez Caballero et al., 2023). Este enfoque latinoamericano muestra que la sostenibilidad educativa rural depende menos de la estandarización y más de la capacidad docente para tejer prácticas pedagógicas con identidad territorial.

Un punto crítico común entre regiones es la colisión entre las políticas globales de accountability y la realidad situada de la micro escuela rural. Las métricas urbanocéntricas tienden a invisibilizar la complejidad del aula multigrado, penalizando innovaciones y prácticas contextualizadas que no encajan en estándares uniformes (Maureira Cabrera et al., 2023; Chaucono Catrino, 2022). En países como Chile, esta tensión se vuelve más aguda cuando los sistemas de evaluación chocan con cosmovisiones indígenas, como la mapuche, revelando una brecha entre retórica constructivista y prácticas

tradicionalistas forzadas por la burocracia (Chaucono Catrino, 2022). El riesgo, compartido a nivel global, es que políticas no contextualizadas profundicen inequidades y erosionen la agencia docente, especialmente en territorios donde la estabilidad educativa depende de redes informales y creatividad pedagógica.

La discusión comparada permite identificar que el liderazgo docente rural es una necesidad estructural y no un complemento deseable. Aunque la infraestructura tecnológica es relevante, los hallazgos muestran que factores como el apoyo familiar, el arraigo territorial y la competencia pedagógica del docente tienen un peso igual o superior en el sostenimiento de las ecologías de aprendizaje rural (Meléndez Caballero et al., 2023; Engle et al., 2024). En consecuencia, el liderazgo instruccional debe equilibrarse con dimensiones no instruccionales —disciplina, presupuesto, normas de convivencia— que otorgan agencia y reducen el desgaste profesional, configurándose como estrategias de salud ocupacional (Doty, 2024; Engle et al., 2024). Esta convergencia subraya que el sostenimiento escolar en contextos rurales depende más de la redistribución inteligente del liderazgo que de la mera adhesión a estándares externos.

Finalmente, la comparación geopolítica demuestra que la Educación Basada en el Lugar funciona como un puente universal entre identidad local y política pública. Si bien Asia la articula desde planes estatales centralizados, Norteamérica la operacionaliza mediante eficacia distrital y programas de desarrollo profesional, mientras que Latinoamérica la implementa desde el compromiso ético político del docente con su comunidad (Chaucono Catrino, 2022; Flores Salcedo, 2025). A pesar de estas diferencias, en todas las regiones el liderazgo rural exitoso derriba los muros del aula para integrar naturaleza, territorio, prácticas culturales y vínculos familiares en el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2025). Esta síntesis establece al docente rural como un intelectual transformador, capaz de sostener ecologías educativas resilientes frente a crisis globales, brechas tecnológicas y tensiones sociopolíticas.

V. CONCLUSIONES

Las evidencias sintetizadas en esta revisión posicionan al liderazgo docente rural como un eje estructural para garantizar equidad, continuidad pedagógica y sostenibilidad institucional en territorios históricamente vulnerados (Engle, Xia, & Butler, 2024). Lejos de constituir un componente accesorio, el liderazgo —especialmente en su dimensión no instruccional— actúa como un amortiguador del agotamiento profesional, fortaleciendo climas escolares estables y resilientes (Doty, 2024). Los hallazgos muestran que la ruralidad no puede reducirse a un escenario deficitario, sino que opera como un laboratorio de innovación situada donde la creatividad, la agencia docente y la articulación comunitaria permiten transformar limitaciones materiales en oportunidades pedagógicas (UNESCO, 2025). En consecuencia, la escuela rural emerge como un espacio vital para comprender los desafíos contemporáneos de la educación en contextos de incertidumbre.

La revisión revela una desconexión crítica entre la formación inicial docente y las competencias que exige el trabajo en aulas multigrado, comunidades diversas y territorios con baja conectividad (Chaucono Catrinao, 2022). Los currículos universitarios continúan privilegiando modelos homogéneos y urbano céntricos que no dialogan con los saberes locales ni con la complejidad socioeducativa de la ruralidad (Ascorra, López, & Urbina, 2019). Esta brecha limita la capacidad de los docentes para ejercer liderazgos conciliadores capaces de negociar entre estándares nacionales y prácticas comunitarias (UNESCO, 2025). Por ello, se vuelve indispensable una reingeniería de los programas de formación, orientada a desarrollar mediación intercultural, adaptación curricular situada y competencias para la innovación en condiciones adversas (Flores Salcedo, 2025).

Las conclusiones también evidencian la necesidad de reconocer y fortalecer las redes horizontales e informales que sostienen la vida escolar en la ruralidad, pues en muchos casos superan en eficacia a las estructuras jerárquicas formales (Maureira Cabrera, Ahumada Figueroa, & Ascencio Garrido, 2023). Estas redes funcionan como soporte técnico, emocional y organizacional, aportando estabilidad a instituciones con plantillas reducidas y alta rotación docente (Doty, 2024). Intentar reemplazarlas por dispositivos normativos rígidos podría desarticular la confianza y colaboración que las hace efectivas (UNESCO, 2025). En cambio, políticas educativas orientadas a fomentar comunidades profesionales inter escuelas, micro redes territoriales y prácticas colaborativas representan una vía eficaz para combatir el aislamiento estructural y potenciar la autonomía pedagógica rural.

Finalmente, la revisión reafirma que la ruralidad debe ser comprendida como un territorio pedagógico pleno, donde el entorno funciona como “tercer maestro” y la escuela se integra a la historia, cultura y prácticas económicas de la comunidad (Flores Salcedo, 2025). Este enfoque exige políticas flexibles que reconozcan la diversidad territorial y desplacen la estandarización rígida que ha invisibilizado por décadas el valor de los saberes locales (Chaucono Catrinao, 2022). Asimismo, iniciativas de conectividad con sentido pedagógico, bienestar docente y fortalecimiento del liderazgo distribuido deben convertirse en prioridades estratégicas para la gestión educativa rural (Meléndez Caballero et al., 2023). Al conjugar arraigo cultural, innovación situada y agencia profesional, la educación rural se proyecta no como periferia, sino como un centro estratégico para la construcción de sociedades más justas, sostenibles y resilientes.

REFERENCIAS

- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2019). Participación y liderazgo escolar en contextos de vulnerabilidad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1415>
- Chaucono Catrino, J. C. (2022). Liderazgo pedagógico y prácticas de aula en escuelas situadas en contextos de la Araucanía [Tesis de Doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Dehesa. https://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/14291/TDUEX_2022_Chaucono_Catrino.pdf
- Cuestas-Solano, E. A., Carbonell-García, C. E., Millones-Alba, E. L., y Ruiz-Gómez, T. (2023). Liderazgo para una efectiva docencia rural. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 1), 505–517. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2811>
- Doty, C. (2024). The Influence of Informal Teacher Leadership and Social Networks on Teacher Self-Efficacy in Rural Schools [Doctoral dissertation, Lincoln Memorial University]. LMU Digital Commons. <https://digitalcommons.lmunet.edu/eddisertations/63/>
- Engle, J., Xia, J., y Butler, S. J. (2024). Teacher leadership, wellbeing, and intent to leave in US rural schools: Evidence from the 2020–21 National Teacher and Principal Survey. *Education Sciences*, 14(7), 758. <https://doi.org/10.3390/educsci14070758>
- Flores Salcedo, L. W. (2025). Educación en la adversidad: Una experiencia etnográfica de innovación y compromiso docente en contextos mineros rurales de Ayacucho, Perú. ResearchGate. [Enlace verificado a perfil de autor o repositorio correspondiente].
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., y Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749. <https://doi.org/10.3390/educsci12110749>
- Huaire-Inacio, E. J., Gonzales-Acurio, A., Villamonte-Blas, R., y Flores-Lozano, G. (2023). Problemática de la conectividad en la educación rural del Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 234–250. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2388>
- Liu, S., y Li, X. (2023). Knowledge Mapping of Rural Teacher Development Policy in China: A Bibliometric Analysis on Web of Science (2003–2022). *Sustainability*, 15(9), 7057. <https://doi.org/10.3390/su15097057>
- Maureira-Cabrera, O., Ahumada-Figueroa, L., y Ascencio-Garrido, C. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas chilenas: Evidencias desde el cuestionario de liderazgo distribuido (DLS). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), e0233839. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>
- Meléndez Caballero, C. R., Flores Masías, E. J., y Jara Valverde, G. M. (2023). Educación rural en Perú: foros virtuales interactivos para el desarrollo de aprendizaje significativo durante la pandemia. *Revista de Investigación*, 47(109), 131–144. <https://doi.org/10.56219/revistadeinvestigacin.v47i109.1958>
- UNESCO. (2023). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Argentina. Oficina de la UNESCO en Montevideo. <https://doi.org/10.54676/SLHI7304>