Innovación Educativa y Liderazgo Transformador en contextos rurales



EDITORIAL SAGA

CIIE
Centro de Investigación e Innovación Educativa

MSc. Marcelo Paucar L.
MSc. Luis C. Guamán C.
Mcs. Juan M. Quijosaca T.
MSc. Jaime A. Chucho M.
Lic. Norma D. Sigcha Ch.
Lic. Jorge R. Chucho R.
Lic. Wilson G. Inga C.
MSc. Vanesa L. Apugllon A.
MSc. Nancy P. Tayupanda M.
MSc. Juan C. Simbaña M.

Innovación educativa y liderazgo transformador en contextos rurales

Autores:
MSc. Marcelo Paucar Lema
MSc. Luis César Guamán Cajilema
Mcs. Juan Manuel Quijosaca Tene
MSc. Jaime Alonso Chucho Morocho
Lic. Norma Delfilia Sigcha Chugchilan
Lic. Jorge Roger Chucho Rea
Lic. Wilson Geovanny Inga Cuvi
MSc. Vanesa Lucia Apugllon Apugllon
MSc. Nancy Patricia Tayupanda Morocho
MSc. Juan Carlos Simbaña Marcatoma

EDITORIAL
SAGA



Datos bibliográficos

ISBN:	**978-9942-7438-6-2**
Título del libro:	Innovación educativa y liderazgo transformador en contextos rurales
Autores:	MSc. Marcelo Paucar Lema MSc. Luis César Guamán Cajilema MSc. Juan Manuel Quijosaca Tene MSc. Jaime Alonso Chucho Morocho Lic. Norma Delfilia Sigcha Chugchilan Lic. Jorge Roger Chucho Rea Lic. Wilson Geovanny Inga Cuvi MSc. Vanesa Lucia Apugllon Apugllon MSc. Nancy Patricia Tayupanda Morocho MSc. Juan Carlos Simbaña Marcatoma
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2025-11-05
Número de edición:	1
Tamaño:	3Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2025.44

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Autores

MSc. Marcelo Paucar Lema
Ministerio de Educación del Ecuador
marcelo.paucarl@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0006-0450-7329
Tixán, Alausi, Ecuador

Semblanza

Realizó sus estudios:



En el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Intercultural "MACAC", Universidad Central del Ecuador, Universidad de Logos, y Universidad Tecnológica Internacional TECH, es profesor en educación Primaria, Licenciado en Ciencia de la Educación y Master en Ciencias Políticas, Geografía e Historia Universal.

Cargos y funciones:

Es catedrático en Historia y Filosofía, docente en varias instituciones educativas del Ecuador. Asumió funciones de líder educativo, inspector de instituciones de educación interculturales bilingües de Pichincha. ejerció la función de director Distrital de Educación Alausí-Chunchi.

Liderazgo integral

Fue fundador de las Iglesias Unidas de Tixán, actor en la creación del Colegio para los jóvenes de Tixán, fue primer teniente Político Indígena de Tixán en 1999 y primer representante Nacional del Pueblo TIKIZAMBI EN EL CODENPE 2004 y creador del periódico PRIMICIA DE LA CULTURA ANDINA DE TIXÁN; Es un destacado líder de la cultura Kichwa y miembro de la civilización Andina de la gran Nación Puruwa.

Actualmente, es docente en la Unidad Educativa Quislag en la provincia de Chimborazo y forma parte de equipo educativo de la institución.

MSc. Luis César Guamán Cajilema
Ministerio de Educación del Ecuador
luisc.guaman@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-7955-8221
Riobamba, Ecuador

Semblanza



Luis César Guamán Cajilema, Actualmente cursa el Doctorado en Innovación y Transformación Educativa (PhD), en Global University de México, además es Magíster en Tecnología e Innovación Educativa por la universidad San Gregorio de Portoviejo - Imf Smart Educatión. Su formación académica se complementa con la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Informática Educativa, por la Universidad Estatal de Bolívar, así como títulos tecnológicos en Programación y Análisis de Sistemas, lo que respalda su sólida preparación en el ámbito pedagógico y tecnológico, por el Instituto Tecnológico Superior Harvard Comput.

Con una trayectoria de más de 11 años en la administración educativa en diferentes unidades educativas de la provincia de Chimborazo, Ecuador y como Rector, ha consolidado un liderazgo que combina la gestión directiva, la innovación y la transformación pedagógica. A ello se suma su experiencia docente de 6 años en Bachillerato, donde ha impulsado el uso de la tecnología para potenciar la formación integral de los estudiantes.

Desde la Gerencia del Centro de Investigación e Innovación Educativa, ha desarrollado proyectos y publicaciones Como autor principal, publicó 7 artículos científicos en la Ciencia latina revista científica multidisciplinar, orientados al uso de metodologías activas, la inteligencia artificial aplicada al aprendizaje y el fortalecimiento de las competencias digitales, aportando significativamente al avance de la educación inclusiva, innovadora y transformadora en Ecuador.

Mcs. Juan Manuel Quijosaca Tene
Ministerio de Educación del Ecuador
juan.quijosaca@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-6486-7176
Riobamba, Ecuador

Semblanza



Juan Manuel Quijosaca Tene, docente ecuatoriano con una sólida vocación educativa. Obtuve el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Básica en la Universidad Estatal de Bolívar, y posteriormente cursé estudios de posgrado en la Universidad Estatal de Milagro, alcanzando el grado de Magíster en Educación de Bachillerato con mención en Pedagogía de la Matemática.

Mi experiencia profesional se ha enfocado en el área de Educación General Básica (EGB), desempeñándome en diversas instituciones del Distrito Educativo Alausí - Chunchi (código 06D02), donde he promovido procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías activas y centradas en el desarrollo integral del estudiante.

Durante el periodo 2018-2021, ejercí funciones de rector en la Unidad Educativa República de Guatemala, liderando la gestión institucional con una visión centrada en la mejora continua, el fortalecimiento de la comunidad educativa y el impulso de una educación de calidad.

Actualmente, formo parte del equipo docente de la Unidad Educativa Quislag (código 06B00166), donde continúo aportando con compromiso, liderazgo pedagógico y experiencia al desarrollo del sistema educativo nacional.

En esta obra literaria participa como autor y colaborador en publicaciones académicas, orientadas al perfeccionamiento de las prácticas docentes y al fomento de la innovación educativa en el ámbito de la pedagogía y la formación profesional.

MSc. Jaime Alonso Chucho Morocho
Ministerio de Educación del Ecuador
jaime.chucho@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0003-8478-0277
Colta, Cajabamba, Ecuador.

Semblanza



Jaime Alonso Chucho Morocho es un profesional ecuatoriano con una sólida trayectoria en el ámbito educativo y técnico. Graduado como Ingeniero Agrónomo por la Universidad Estatal de Bolívar y con una Maestría en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro, ha dedicado más de veinte años al fortalecimiento de la educación en su país.

Su recorrido profesional lo ha llevado a desempeñar múltiples funciones dentro del sistema educativo: desde la docencia en instituciones técnicas y bachillero en ciencias, hasta cargos de liderazgo como inspector y rector. También ha sido coordinador de participación estudiantil y asesor pedagógico institucional, lo que evidencia su compromiso con una formación integral y participativa.

Su enfoque académico se ha centrado en la innovación educativa, destacándose por investigaciones que exploran el uso de tecnologías emergentes para mejorar el aprendizaje. Entre sus aportes más relevantes se encuentran estudios sobre el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de informática mediante herramientas digitales, así como la implementación de sistemas de tutoría inteligente basados en inteligencia artificial para personalizar la enseñanza de las matemáticas.

En esta obra, participa como autor y colaborador, aportando una visión educativa que conjuga el rigor técnico con una sensibilidad humanista. Su contribución refleja un compromiso genuino con la transformación pedagógica, adaptada a los desafíos contemporáneos y al contexto latinoamericano.

Lic. Norma Delfilia Sigcha Chugchilan
Ministerio de Educación del Ecuador
normasigcha1991@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-7936-693X
Riobamba, Ecuador

Semblanza



Mi nombre es Norma Delfilia Sigcha Chugchilan, Licenciada de Historia y Ciencias Sociales, con formación en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Chimborazo.

A lo largo de mi experiencia docente, he consolidado un fuerte compromiso con una enseñanza crítica y reflexiva de los fenómenos históricos y sociales, concibiendo la educación como un medio transformador que posibilita a los estudiantes interpretar su entorno y participar activamente en su transformación.

Mi enfoque educativo se centra en el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la comprensión del contexto histórico, promoviendo el diálogo, la participación y el análisis de fuentes como pilares de la formación ciudadana. Creo fundamental que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que también desarrollen habilidades que les permitan comprender el presente a partir del pasado y construir un futuro más justo e inclusivo.

Su pasión por enseñar y su compromiso con una educación transformadora lo destacan como un referente en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Lic. Jorge Roger Chucho Rea
Ministerio de Educación del Ecuador
jorge.chucho@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0007-3695-0082
Riobamba, Ecuador

Semblanza



Chucho Rea Jorge Roger es un profesional comprometido con la educación y la excelencia académica. Egresado de la Universidad Nacional de Chimborazo, obtuvo su título en la especialidad de Ciencias Exactas, consolidando una sólida formación en el ámbito científico y pedagógico.

Su experiencia laboral incluye su desempeño en la Unidad Educativa Cocán, donde trabajó durante 2 años y 7 meses. En esta institución se destacó por su dedicación a la enseñanza, su capacidad para transmitir conocimientos de manera clara y motivadora, y su interés constante en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Gracias a su preparación académica y su experiencia docente, Chucho Rea Jorge Roger se caracteriza por su vocación de servicio, responsabilidad y compromiso con la formación de nuevas generaciones, aportando significativamente al fortalecimiento de la educación en su comunidad.

Lic. Wilson Geovanny Inga Cuvi
Ministerio de Educación del Ecuador
wilson.inga@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0007-1224-3340
Riobamba, Ecuador

Semblanza



Wilson Geovanny Inga Cuvi. Su formación académica se complementa con la Licenciatura en Ciencias de la Educación en informática, así como títulos tecnológicos en Programación de Sistemas, lo que respalda su sólida preparación en el ámbito pedagógico y tecnológico.

Con una trayectoria de más de siete años en la administración educativa en diferentes unidades, y como coordinador, ha consolidado un liderazgo que combina la gestión directiva, la innovación y la transformación pedagógica. A ello se suma su experiencia docente de seis años en Bachillerato y educación general básica donde ha impulsado el uso de la tecnología para potenciar la formación integral de los estudiantes.

Desde la dirección de Macro net, he liderado diversos proyectos orientados a la integración de tecnologías emergentes en los procesos formativos. Como autor principal, publiqué un artículo científico en la Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, enfocado en la aplicación de metodologías activas, inteligencia artificial aplicada al aprendizaje y el fortalecimiento de las competencias digitales, contribuyendo así al desarrollo de una educación inclusiva, innovadora y transformadora en Ecuador.

Además, cuento con amplia experiencia en redes, telecomunicaciones y sistemas, lo que me ha permitido desempeñarme como gerente de una entidad proveedora de servicios de Internet, liderando procesos estratégicos de conectividad y transformación digital. Mi trabajo se orienta a impulsar la modernización tecnológica y el acceso equitativo a herramientas digitales, fortaleciendo tanto el ámbito educativo como el desarrollo social y productivo del país.

MSc. Vanesa Lucia Apugllon Apugllon
Ministerio de Educación del Ecuador
vanesal.apugllon@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0000-7653-551X
Guamote, Ecuador

Semblanza



Vanesa Lucía Apugllón Apugllon es una apreciable profesional en el ámbito educativo, con una sólida formación académica y una valiosa trayectoria al servicio de la educación ecuatoriana. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención en Educación Parvulario e Inicial, título obtenido en la Universidad Nacional de Chimborazo, donde adquirió las bases teóricas y prácticas que sustentan su vocación pedagógica.

En su compromiso por la mejora continua y la calidad educativa, cursó una Maestría en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, fortaleciendo sus competencias profesionales y su visión integral del proceso educativo.

Cuenta con más de ocho años de experiencia en el Ministerio de Educación del Ecuador, desempeñándose con responsabilidad y vocación en diferentes espacios institucionales. Ha trabajado en el Distrito Colta – Guamote, donde aportó significativamente al desarrollo educativo, así como en el Consejo Provincial de Chimborazo, donde contribuyó en iniciativas orientadas al bienestar y la formación de la niñez y juventud.

Vanesa se caracteriza por su compromiso con la primera infancia, su liderazgo pedagógico y su capacidad para adaptarse a los desafíos educativos actuales. Su trayectoria refleja una dedicación constante al servicio de la comunidad y al fortalecimiento del sistema educativo nacional.

MSc. Nancy Patricia Tayupanda Morocho
Ministerio de Educación del Ecuador
tayupandanancy@yahoo.es
https://orcid.org/0009-0007-4689-124X
Riobamba, Ecuador

Semblanza

Título y especialidad



Magíster en Pedagogía de las Ciencias Experimentales, mención en Química y Biología, trayectoria con 11 años de experiencia en la enseñanza y la promoción de Química y Biología entre jóvenes de zonas urbanas y rurales, he consolidado una formación docente que me ha permitido explorar distintas corrientes experimentales y comprender cómo la Química puede convertirse en una herramienta de crecimiento personal. Me especialicé en Química Experimental y en estrategias didácticas efectivas.

Actividad fuera del aula

Participó en talleres de nutrición local independientes para promover voces emergentes y fortalecer comunidades. Me defino como alguien que quiere dejar una constelación de lectores curiosos; creo en el poder transformador de la educación y en la importancia de enseñar a leer para comprender el mundo y cuestionarlo de forma crítica.

Situación actual

Actualmente formo parte del equipo docente de la UECIBGL “27 DE FEBRERO” del Distrito 06D04 Colta – Guamote donde aporto con compromiso, pedagógico y experiencia al desarrollo del sistema educativo nacional.

MSc. Juan Carlos Simbaña Marcatoma
Ministerio de Educación del Ecuador
juan.simbana@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0002-5687-5861
Guamote, Ecuador

Semblanza



Juan Carlos Simbaña Marcatoma es un docente profesional comprometido con la educación intercultural y con una profunda vocación de servicio. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Docencia Básica Intercultural Bilingüe, otorgado por la Universidad Politécnica Salesiana, y posteriormente alcanzó el grado de Magíster en Pedagogía, mención Docencia Intercultural, en la Universidad Nacional de Chimborazo.

A lo largo de más de catorce años de trayectoria en el magisterio nacional, ha demostrado una destacada labor académica y administrativa, marcada por la responsabilidad, la ética profesional y la búsqueda permanente de la innovación pedagógica. Durante más de tres años ha ejercido funciones directivas como Rector, liderando procesos de transformación institucional y fortaleciendo la gestión educativa con enfoque intercultural y participativo.

En el ámbito docente, cuenta con cinco años de experiencia en el nivel de Bachillerato, promoviendo el fortalecimiento de la Lengua de la Nacionalidad Kichwa y la integración de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así a la preservación cultural y lingüística.

Además, ha desempeñado con eficiencia el cargo de miembro del Consejo Ejecutivo Institucional, evidenciando su capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y compromiso con la mejora continua de la educación.

El Magíster Juan Carlos Simbaña Marcatoma se distingue por ser un profesional íntegro, de firmes valores humanos, comprometido con la educación intercultural y el desarrollo de su comunidad, proyectando en su quehacer diario un espíritu de servicio, respeto y superación constante.

Dedicatoria

A los docentes rurales de la provincia de Chimborazo, que, con esfuerzo y esperanza, transforman realidades desde cada aula, sembrando conocimiento en los lugares donde la educación se convierte en la mayor oportunidad de cambio. Este libro, Innovación Educativa y Liderazgo Transformador en Contextos Rurales, está dedicado a quienes, con creatividad, liderazgo y amor por su comunidad, demuestran que la innovación no depende de los recursos, sino del compromiso con el aprendizaje y la vida. A ustedes, verdaderos agentes de transformación, que inspiran el desarrollo y la equidad educativa en cada rincón del país.

Agradecimiento

Expresamos más profundo agradecimiento a los docentes de zonas rurales de la provincia de Chimborazo, cuyo trabajo silencioso y constante representa la esencia del liderazgo educativo y la verdadera innovación pedagógica. Agradezco al equipo del **CIIE – Centro de Investigación e Innovación Educativa** por su apoyo en la construcción de espacios que promueven la investigación y la mejora continua en la educación rural. Y a **Editorial SAGA**, por su confianza y acompañamiento en la publicación de esta obra, que busca visibilizar las experiencias, desafíos y logros de quienes hacen de la educación rural un ejemplo de compromiso, resiliencia y transformación social.

EDITORIAL
SAGA

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 © 2025

Sinopsis

El presente libro titulado **Innovación educativa y liderazgo transformador en contextos rurales** invita a comprender la educación rural como un espacio de posibilidades donde la creatividad, la tecnología y el compromiso humano se convierten en motores de cambio. A través de seis capítulos, se presenta una visión integral que combina la reflexión teórica con experiencias prácticas de América Latina y otras regiones. Se abordan las brechas históricas en acceso y calidad, el papel de las tecnologías emergentes, la relevancia de las metodologías activas y la necesidad de una gestión educativa más participativa. El texto destaca la figura del líder educativo como agente de transformación social capaz de fortalecer la relación entre escuela y comunidad, fomentando la equidad y la sostenibilidad. Más que un manual técnico, esta obra se convierte en una guía inspiradora para docentes, directivos, investigadores y responsables de políticas públicas interesados en construir un futuro educativo más justo y conectado con la realidad rural.

Palabras clave: innovación; liderazgo; educación rural; tecnología; equidad; sostenibilidad

Synopsis

The book **Educational Innovation and Transformative Leadership in Rural Contexts** invites readers to understand rural education as a space of possibilities where creativity, technology, and human commitment become driving forces of change. Through six chapters, it presents a comprehensive vision that combines theoretical reflection with practical experiences from Latin America and other regions. It addresses historical gaps in access and quality, the role of emerging technologies, the relevance of active methodologies, and the need for more participatory educational management. The text highlights the role of the educational leader as a social transformation agent capable of strengthening the relationship between school and community, fostering equity and sustainability. More than a technical manual, this work becomes an inspiring guide for teachers, school leaders, researchers, and policymakers interested in building a fairer educational future connected to rural reality.

Keywords: innovation; leadership; rural education; technology; equity; sustainability

Índice General

Sinopsis ..... **xvii**

Índice General **19**

Introducción **21**

Capítulo 1: Educación rural en el siglo XXI: Retos y oportunidades **25**

1.1 Panorama actual de la educación rural 29

1.2 Brechas de acceso, calidad y equidad 32

1.3 Factores socioculturales, económicos y tecnológicos 36

Capítulo 2: Tecnología como motor de cambio en la educación rural **41**

2.1 Recursos digitales y conectividad. 45

2.2 Estrategias de integración tecnológica en aulas rurales 48

2.3 Buenas prácticas y experiencias exitosas en América Latina y el mundo 52

Capítulo 3: Innovación pedagógica para contextos rurales **57**

3.1 Metodologías activas (ABP, gamificación, aprendizaje colaborativo). 60

3.2 Educación intercultural y pertinencia local 64

3.3 Creatividad docente frente a limitaciones de recursos 66

Capítulo 4: Gestión directiva y liderazgo educativo en escuelas rurales **71**

4.1 El rol del directivo como líder pedagógico y comunitario. . 75

4.2 Modelos de gestión participativa. 78

4.3 Retos en la formación y capacitación de directivos rurales 81

Capítulo 5: Liderazgo transformador y participación comunitaria **87**

5.1 Relación escuela-comunidad como eje de innovación 91

5.2 Liderazgo distribuido y colaborativo 94

5.3 Experiencias de liderazgo rural con impacto social..... 97

Capítulo 6: Hacia una educación rural inclusiva, innovadora y sostenible..... 103

6.1 Propuestas de políticas públicas y estrategias de desarrollo 107

6.2 Futuro de la educación rural con apoyo tecnológico. 110

6.3 Educación rural inclusiva y sostenible..... 113

Conclusiones..... 119

Referencias Bibliográficas..... 123

Introducción

En las escuelas rurales, donde el eco de los ríos y el viento entre los cerros acompañan la rutina del aprendizaje, la educación se convierte en un acto de esperanza. Cruz Guimaraes (2022) plantea que la innovación tecnológica ha comenzado a transformar las aulas rurales en espacios de encuentro y creación, rompiendo las viejas barreras del aislamiento. En esas aulas, la pizarra se mezcla con la pantalla, y el maestro se vuelve un guía que enseña desde la cercanía y el compromiso. Este libro nace de ese espíritu: la convicción de que educar en lo rural es también construir futuro.

Ortega Bravo y Solano León (2023) describen la inequidad educativa rural como una herida persistente que, sin embargo, está siendo atendida por comunidades resilientes. En cada escuela rural hay historias de lucha, creatividad y resistencia. No son instituciones olvidadas, sino laboratorios de esperanza. Allí, donde la distancia parece un obstáculo, florecen proyectos que conectan generaciones. La educación rural no se queda atrás; se reinventa, toma forma en la voz de docentes que innovan con lo que tienen a mano. Este libro se adentra en esas experiencias, buscando darles el valor que merecen.

Las tecnologías digitales, antes percibidas como un lujo, se han convertido en herramientas de justicia educativa. Pachay Lucas (2025) destaca experiencias inclusivas en entornos con conectividad limitada, donde la creatividad supera la falta de recursos. No se trata de enseñar con máquinas, sino de enseñar con alma y propósito, usando la tecnología como puente entre mundos. En ese sentido, la innovación educativa se vuelve una forma de afecto colectivo, una manera de decir: “la distancia no nos separa”. Este libro recoge esas voces que han transformado la adversidad en aprendizaje compartido.

En la medida en que las metodologías activas ganan terreno, se replantean las formas tradicionales de enseñar. Cárdenas Cordero et al. (2023) señalan que el aprendizaje activo despierta curiosidad y participación, dos motores esenciales en la escuela rural. Allí, el juego, el proyecto y la colaboración reemplazan la pasividad de los métodos antiguos. No es casualidad que los estudiantes rurales aprendan haciendo, experimentando, creando juntos. La educación deja de ser un proceso vertical para convertirse en una red de aprendizajes recíprocos donde todos enseñan y aprenden a la vez.

Pero no se puede hablar de innovación sin hablar de liderazgo. Espinoza Puertas, Sánchez Morante y Castillo Montufar (2025) afirman que los directivos rurales son piezas esenciales del cambio educativo. Su papel va más allá de la administración; son líderes pedagógicos y comunitarios, mediadores entre la escuela y la vida. Este libro celebra ese liderazgo transformador que inspira a comunidades enteras, que toma decisiones con empatía y visión, que convierte las dificultades en oportunidades. Los líderes rurales no dirigen desde el poder, sino desde la cercanía y el ejemplo.

La investigación parte de una pregunta esencial: ¿qué tipo de innovación y liderazgo necesita la educación rural para ser sostenible e inclusiva? A partir de este interrogante, el texto busca comprender los factores que fortalecen la equidad educativa y los procesos de participación comunitaria. Yánez Benavides et al. (2025) analizan los avances de Ecuador en materia de inclusión educativa, un tema que atraviesa toda la obra. Cada capítulo intenta dar respuesta a ese llamado por una educación más justa, donde las diferencias no dividan, sino que enriquezcan.

El propósito del libro es ofrecer una visión integradora. No pretende imponer modelos, sino inspirar caminos posibles. Quichimbo et al. (2023) insisten en la pertinencia cultural de la educación rural, recordando que innovar no significa copiar, sino revalorizar los saberes locales. Por eso, esta obra teje voces,

prácticas y experiencias, proponiendo una mirada que reconozca la diversidad como fuente de aprendizaje. Innovar, aquí, no es cambiar por cambiar, sino transformar con sentido, con raíces profundas y alas abiertas hacia el porvenir.

En términos de estructura, el texto se desarrolla en seis capítulos que conversan entre sí. Ruiz Muñoz (2024) y Santander-Salmon (2024) aportan una visión amplia sobre políticas educativas e innovación pedagógica. Desde los primeros capítulos, se analizan los retos de la educación rural, la integración tecnológica, las metodologías activas y el liderazgo comunitario. Cada parte está pensada para acompañar al lector en un recorrido donde la teoría se encuentra con la práctica, donde las cifras cobran vida y los testimonios se vuelven inspiración.

El valor de este libro reside también en su tono humano. Abascal Obeso, Álvarez-Álvarez y Fernández Gutiérrez (2024) muestran que el liderazgo rural se nutre del diálogo con la comunidad. La escuela deja de ser una isla para convertirse en un centro vivo de colaboración. En cada historia relatada, hay una lección sobre empatía, resiliencia y trabajo compartido. Por eso, esta obra no es un manual, sino una conversación entre quienes creen que la educación cambia vidas, especialmente allí donde enseñar es un acto de fe.

La invitación es sencilla y profunda: mirar la educación rural con otros ojos. No desde la carencia, sino desde la potencia. Villavicencio-Morejón (2025) recuerda que el desarrollo educativo y económico están entrelazados, y que invertir en las escuelas rurales es invertir en el futuro colectivo. Este libro, Innovación educativa y liderazgo transformador en contextos rurales, desea sembrar ideas, motivar acciones y tender puentes entre la investigación y la vida real. Que sus páginas sirvan como guía, pero sobre todo, como homenaje al poder transformador de enseñar con esperanza.

Capítulo 1

Educación rural en el siglo XXI: Retos y oportunidades

EDITORIAL SAGA

El amanecer en la escuela rural pinta el cielo con tonalidades de esperanza. Entre senderos de tierra y el canto de los gallos, los niños llegan con sus mochilas cargadas de sueños. Las aulas pueden ser humildes, pero en ellas vibra una fuerza invisible: la voluntad de aprender. Como bien expresa Cruz Guimaraes (2022), la brecha tecnológica es una realidad, pero en cada esfuerzo docente palpita una promesa de equidad. Este escenario, lleno de contrastes, es el punto de partida de un viaje que busca entender el alma de la educación lejos de la ciudad.



Caminar por estos territorios es descubrir que la educación es mucho más que un edificio. Es un espacio donde el conocimiento se entrelaza con la vida misma, donde los saberes ancestrales conversan con las pantallas. Sin embargo, la realidad duele cuando se observan las carencias. Ortega Bravo y Solano León (2023) destacan que las desigualdades en el acceso y la calidad se sienten en cada rincón, desde la falta de infraestructura hasta la escasa conectividad. Aun así, en medio de estas grietas, germina una resistencia comunitaria que convierte cada clase en un acto de dignidad.

Las heridas de la inequidad educativa son profundas y persistentes. Para muchos niños, el simple acto de llegar a la escuela implica una travesía diaria. Adrogué y García de Fanelli (2021) señalan que estas brechas de acceso no solo se manifiestan en la educación superior, sino que nacen desde la base del sistema. Detrás de cada número estadístico hay un rostro, una historia de esfuerzo que clama por oportunidades. La educación, en estas

circunstancias, se transforma en un bien preciado que se defiende con tenacidad.

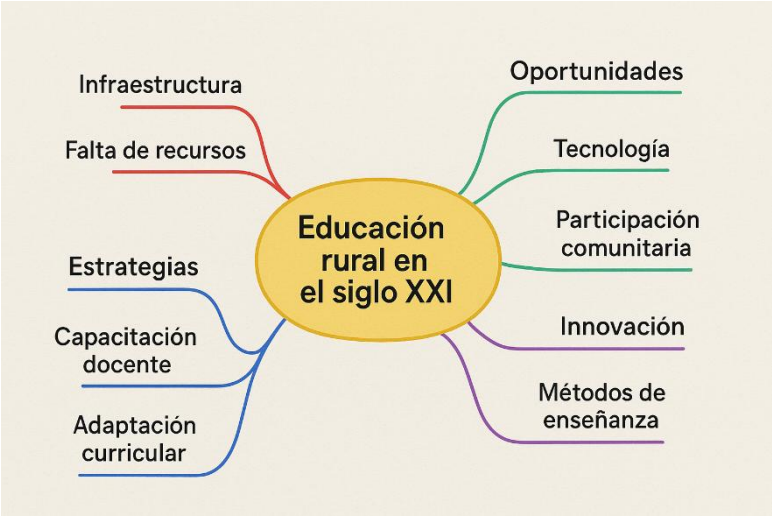
La calidad de la enseñanza en estas zonas depende, en gran medida, de la creatividad y el compromiso humano. Donde faltan los recursos, sobran el ingenio y el corazón. Los maestros se convierten en artesanos del aprendizaje, transformando lo simple en significativo. "La innovación educativa no necesita grandes recursos, sino creatividad y compromiso" (Cruz Guimaraes, 2022, p. 34). Esta frase encapsula la esencia de una labor que, contra viento y marea, siembra futuros en tierras que muchos consideran olvidadas.

La tecnología llega a estas comunidades como un susurro de modernidad, a veces débil, otras veces transformador. Un computador o una señal de internet pueden abrir ventanas a mundos distantes. No obstante, su verdadero impacto reside en el acompañamiento. Cruz Guimaraes (2022) plantea que las TIC tienen el poder de abrir puertas invisibles, pero advierte que su efectividad depende de la guía humana que traduce la pantalla en conocimiento con sentido. El docente rural se erige, así como un puente entre dos épocas.

Los factores económicos marcan el ritmo de las posibilidades. En muchas familias, la disyuntiva es desgarradora: estudiar o trabajar. La pobreza no es solo una falta de dinero, es un obstáculo que se filtra en cada decisión cotidiana. Villavicencio-Morejón (2025) explica que las condiciones socioeconómicas son fuerzas que moldean el desarrollo humano. Cuando el sustento es incierto, el aprendizaje puede quedar en un segundo plano, truncando sueños y potencialidades en ciernes. Sin embargo, la educación también puede ser el motor que impulse la economía local. Cuando los jóvenes adquieren herramientas aplicables a su realidad—como técnicas agrícolas sostenibles o habilidades digitales—la escuela se convierte en un semillero de autonomía.

El tejido sociocultural es el alma que da sentido al aprendizaje. La lengua, las tradiciones y la cosmovisión son pilares que la educación formal no puede ignorar. Villavicencio-Morejón (2025) enfatiza que una enseñanza que pasa por alto estas realidades pierde su fuerza transformadora. La escuela que integra los saberes locales, que escucha a la comunidad, deja de ser una institución ajena para convertirse en el corazón palpitante del pueblo, un lugar donde todos se reconocen.

Avanzar hacia la equidad exige una mirada integral y sensible. No se trata únicamente de llevar infraestructura, sino de tejer redes de confianza, de valorar las diferencias y de construir desde dentro. Adrogué y García de Fanelli (2021) reflexionan que el verdadero reto es dar a cada estudiante las condiciones para florecer según su realidad. Es una tarea que nos convoca a todos, una siembra paciente cuyos frutos serán el rostro diverso y esperanzador de un país más justo.



Este capítulo es una invitación a sentir la educación rural en toda su profundidad. Es una historia hecha de manos que siembran, de voces que enseñan bajo un árbol, de niños que miran el horizonte con curiosidad. Ortega Bravo y Solano León (2023) subrayan que, pese a todo, crece una conciencia colectiva que exige justicia educativa. Cada esfuerzo, por pequeño que parezca, es un rayo de luz que ilumina el camino hacia un mañana donde el campo y la ciudad aprendan, por fin, a dialogar de igual a igual.

1.1 Panorama actual de la educación rural

El amanecer en una escuela rural tiene un sabor distinto. El canto del gallo se mezcla con las voces de niños que caminan por senderos de tierra, mochilas al hombro y esperanzas en los ojos. En esos lugares donde el sol parece más cercano, la educación florece entre desafíos y sueños. Las aulas no siempre son amplias, ni las paredes están llenas de recursos, pero la voluntad de aprender vibra en cada palabra. Como menciona Cruz Guimaraes (2022), la brecha tecnológica aún persiste, pero en cada esfuerzo docente late una promesa de equidad y transformación.

Las escuelas rurales son más que edificios: son puntos de encuentro donde el conocimiento se entrelaza con la vida. Allí, los saberes ancestrales conviven con los nuevos lenguajes digitales, creando un tejido educativo lleno de contrastes y colores. Ortega Bravo y Solano León (2023) destacan que las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación rural se sienten en cada rincón, desde la falta de infraestructura hasta la escasa conectividad.



Sin embargo, entre esas carencias germina una fortaleza comunitaria que rescata la dignidad del aprendizaje compartido.

Cuando la tecnología llega, lo hace como una ráfaga de viento fresco. Un solo computador o una señal de internet pueden cambiar la forma en que los estudiantes miran el mundo. Cruz Guimaraes (2022) plantea que las TIC tienen el poder de abrir puertas invisibles para quienes habitan lejos de las ciudades, pero advierte que su impacto depende del acompañamiento humano, de la guía paciente de los maestros que traducen la pantalla en conocimiento significativo. En ese acto cotidiano, los docentes rurales se vuelven puentes entre la tradición y el futuro.

Aun así, el panorama actual no es fácil. Muchos niños recorren kilómetros para llegar a clase; algunos deben ayudar en el campo antes de abrir sus cuadernos. Ortega Bravo y Solano León (2023) recuerdan que la inequidad educativa no es solo un problema de recursos, sino también de reconocimiento. Las políticas públicas, muchas veces pensadas desde el escritorio urbano, no siempre escuchan el pulso de la tierra. Pero en medio de la distancia y las dificultades, hay maestros que enseñan bajo un árbol y alumnos que aprenden con la luz del atardecer.

En el corazón de la educación rural late una verdad: enseñar allí es un acto de resistencia. Cada día es una lucha contra la indiferencia, contra el olvido. Sin embargo, también es una celebración de la vida, una danza entre lo que se tiene y lo que se sueña. Cruz Guimaraes (2022) señala que la innovación educativa no necesita grandes recursos, sino creatividad y compromiso. En muchos pueblos, los docentes transforman materiales simples en herramientas de aprendizaje,



demostrando que el conocimiento puede florecer incluso en los suelos más áridos.

El liderazgo educativo en estos territorios no se mide en títulos, sino en gestos: un maestro que comparte su celular para una videollamada, una comunidad que repara el techo de la escuela, una madre que enseña canciones en su lengua ancestral. Ortega Bravo y Solano León (2023) enfatizan que el fortalecimiento del tejido social es tan importante como la inversión material. La escuela rural, cuando se abre al diálogo con su entorno, se convierte en el corazón palpitante del pueblo, en el espacio donde la esperanza se vuelve tangible.

En el siglo XXI, hablar de educación rural es hablar de transformación. No se trata de imitar los modelos urbanos, sino de reinventar la forma en que se aprende y se enseña desde la realidad del campo. Cruz Guimaraes (2022) invita a imaginar una educación que conecte los saberes locales con las herramientas digitales, una educación que mire al mundo sin perder sus raíces. Esa visión no es una utopía lejana, sino una siembra que ya germina en muchos rincones donde el conocimiento se cultiva con las manos y el corazón.

Las historias que emergen de estas escuelas son testimonio de resiliencia. Son niñas que sueñan con ser ingenieras mirando el horizonte de los Andes, jóvenes que usan una radio comunitaria para leer poesía, maestros que transforman la pizarra en ventana hacia el mundo. Ortega Bravo y Solano León (2023) subrayan que la inequidad persiste, sí, pero también crece una conciencia



colectiva que exige justicia educativa. Cada esfuerzo, por pequeño que parezca, es una semilla que algún día dará frutos.

La educación rural, entonces, no es una historia de carencias, sino de luchas y esperanzas. En cada aula improvisada se teje una red invisible que une generaciones, que transmite valores, que fortalece identidades. Cruz Guimaraes (2022) nos recuerda que la tecnología es solo un medio; lo esencial sigue siendo la conexión humana, ese hilo invisible que sostiene el aprendizaje. Allí donde el maestro se convierte en guía y el alumno en protagonista, el acto de educar recupera su sentido más profundo.

Quizás el mayor reto sea mirar la educación rural con nuevos ojos, sin condescendencia ni distancia. Comprender que en esos lugares palpita el futuro, que el campo no está rezagado, sino lleno de posibilidades aún por descubrir. Como dirían Ortega Bravo y Solano León (2023), alcanzar la equidad implica escuchar, valorar y acompañar. En el eco de esas montañas y ríos donde cada palabra resuena distinta, la educación rural del siglo XXI sigue escribiendo su historia: una historia que merece ser contada, celebrada y defendida.

1.2 Brechas de acceso, calidad y equidad

Las brechas educativas en las zonas rurales son heridas abiertas que el tiempo aún no logra cerrar. No se ven a simple vista, pero se sienten en los caminos polvorientos que llevan a escuelas sin conectividad, en los cuadernos gastados que resisten otro año más. Yánez Benavides et al. (2025) describen que en Ecuador, esas desigualdades se extienden como raíces profundas, afectando sobre todo a comunidades indígenas y personas con discapacidad. Las cifras cuentan una historia fría, pero detrás de cada número hay rostros, sueños y silencios que reclaman ser escuchados con empatía y acción.

El acceso a la educación es como una puerta que no todos pueden abrir. Para muchos niños rurales, esa puerta está demasiado lejos, cuesta arriba, llena de obstáculos. Las distancias, la pobreza y la falta de transporte se entrelazan como hilos que impiden avanzar. Adrogué y García de Fanelli (2021) señalan que las brechas de acceso no solo están en la educación superior, sino que nacen desde la base misma del sistema educativo. Cuando una niña camina dos horas para llegar a clase, no está buscando un privilegio, está buscando su derecho más simple: aprender.

La calidad educativa, por su parte, se desvanece cuando faltan recursos o maestros preparados. En muchas escuelas rurales, la enseñanza se apoya más en la voluntad que en las herramientas. Yánez Benavides et al. (2025) explican que la falta de materiales adaptados para la diversidad cultural y lingüística limita el aprendizaje de miles de estudiantes. ¿Cómo puede florecer el conocimiento si el entorno no lo nutre? Sin libros adecuados, sin espacios dignos, la educación pierde brillo, aunque la esperanza de los alumnos siga encendida como una vela en la oscuridad.

Pero la calidad no se mide solo en exámenes. También vive en la relación entre docente y alumno, en la confianza y el respeto. En los pueblos pequeños, el maestro es guía, consejero y hasta amigo. Adrogué y García de Fanelli (2021) reflexionan que el verdadero desafío de la equidad educativa es reconocer esas diferencias y dar a cada estudiante las condiciones necesarias para crecer según su realidad. No se trata de igualar caminos, sino de allanar los más difíciles, de tender puentes donde otros levantaron muros.

Las brechas tecnológicas son otra frontera invisible. Mientras en las ciudades el aprendizaje digital avanza sin pausa, en el campo la conexión a internet sigue siendo un lujo. Yánez Benavides et al. (2025) mencionan que durante los años recientes, muchos estudiantes rurales enfrentaron una desconexión educativa literal, quedando al margen de las clases virtuales. En medio de la

pandemia, las pantallas se volvieron espejos del abandono. Aun así, hubo quienes usaron la radio, los cuadernos y la voz de los abuelos para seguir aprendiendo, recordándonos que la educación también puede ser resistencia.

La equidad educativa no se decreta, se construye. Cada avance requiere políticas que miren de cerca, con sensibilidad y compromiso. Adrogué y García de Fanelli (2021) advierten que las brechas no desaparecen por sí mismas: hay que enfrentarlas con estrategias que contemplen la diversidad y el territorio. En Ecuador, como relata Yánez Benavides et al. (2025), se han dado pasos importantes hacia la inclusión, pero aún falta que esos esfuerzos lleguen a cada escuela, a cada familia, a cada rincón donde un niño sueña con un futuro diferente.

La inequidad también se siente en el corazón de los jóvenes que desean estudiar más allá de la secundaria. Muchos deben elegir entre seguir aprendiendo o trabajar para ayudar en casa. Adrogué y García de Fanelli (2021) analizan cómo las condiciones socioeconómicas determinan quién accede o no a la educación superior. No es una falta de talento, es una falta de oportunidades. Cada beca negada, cada aula distante, es una historia que se interrumpe antes de florecer. Y cada historia truncada empobrece al país entero, no solo al estudiante que la vive.

En las comunidades rurales, las mujeres enfrentan un peso adicional. Las expectativas familiares, los roles tradicionales y la desigualdad de género limitan su acceso a la educación. Yánez Benavides et al. (2025) destacan que las políticas de inclusión deben considerar estas barreras invisibles que aún persisten. Detrás de cada joven que abandona la escuela hay una decisión forzada, una puerta cerrada. Pero también hay esperanza: madres que regresan a estudiar, hijas que enseñan a sus padres a leer, pequeñas victorias que cambian el rumbo de las generaciones.

Reducir las brechas de equidad no es tarea de un día, ni de un gobierno, sino de una sociedad entera. La educación debe ser ese río que llega a todos los territorios, sin importar cuán apartados estén. Adrogué y García de Fanelli (2021) invitan a mirar más allá de los promedios, a entender las desigualdades que habitan dentro de los datos. Porque detrás de cada estadística hay una vida, y detrás de cada vida, una oportunidad de transformar la historia. El reto no es pequeño, pero el futuro depende de asumirlo con coraje.



Cuando la escuela logra abrir sus puertas a todos, algo poderoso sucede. El conocimiento se vuelve esperanza, la diversidad se convierte en riqueza, y la equidad deja de ser una promesa para volverse realidad. Yánez Benavides et al. (2025) lo expresan con claridad: avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere reconocer la pluralidad del país, valorar sus culturas y respetar sus diferencias. Allí, en esa mezcla de voces, saberes y sueños, se encuentra el verdadero rostro de la educación rural del siglo XXI: un rostro humano, vivo, lleno de futuro.

1.3 Factores socioculturales, económicos y tecnológicos

En los pueblos donde la tierra es maestra y el cielo parece infinito, la educación rural late al ritmo de la vida diaria. Los factores socioculturales, económicos y tecnológicos se entrelazan como hilos de un mismo tejido, definiendo las oportunidades de aprender, enseñar y soñar. Villavicencio-Morejón (2025) explica que las condiciones sociales y económicas no son un simple marco de referencia, sino fuerzas que moldean las posibilidades del desarrollo humano. En cada aula campesina, los desafíos no son abstractos: son reales, palpables, y se sienten en el esfuerzo diario por mantener viva la esperanza del conocimiento.

La cultura rural es el alma de la educación en estos territorios. Cada comunidad guarda historias, lenguas y saberes que dialogan con la escuela, a veces en armonía, a veces en tensión. Lozano y Godínez (2025) resaltan que los factores culturales pueden ser una fuente de innovación cuando se valoran, o una barrera cuando se ignoran. En muchos pueblos, la educación aún carga el peso de modelos ajenos que no hablan el mismo idioma del campo. Sin embargo, cuando el maestro escucha, cuando adapta y aprende junto a sus estudiantes, la escuela se transforma en un espacio vivo y compartido.



Las condiciones económicas son como el suelo donde germina —o se estanca— el aprendizaje. En zonas rurales, las familias enfrentan la pobreza no solo como falta de ingresos, sino como un obstáculo que se infiltra en cada decisión: si enviar al niño

a la escuela o al trabajo, si invertir en útiles o en alimentos. Villavicencio-Morejón (2025) plantea que el desarrollo económico local está estrechamente ligado al acceso a una educación sólida y pertinente. Donde hay oportunidades económicas, la educación florece; donde falta el sustento, el aprendizaje se marchita antes de tiempo.

Pero la educación también puede ser semilla para el cambio económico. Cuando los jóvenes rurales adquieren conocimientos que pueden aplicar en sus comunidades —desde agricultura sostenible hasta emprendimiento digital— se abre una puerta hacia la autonomía. Lozano y Godínez (2025) destacan que los factores económicos no deben entenderse como límites, sino como desafíos que pueden impulsar la creatividad. En Ecuador y en toda América Latina, hay jóvenes que crean pequeños negocios desde la escuela, que aprenden a usar la tecnología para mejorar sus cultivos o vender sus productos. Ellos son prueba de que la educación puede generar prosperidad sin arrancar las raíces del lugar.

Los factores socioculturales también hablan de identidad. La lengua, la cosmovisión, las costumbres, todo influye en cómo se aprende y cómo se enseña. En comunidades indígenas, por ejemplo, la transmisión del conocimiento está impregnada de respeto por la naturaleza y la colectividad. Villavicencio-Morejón (2025) enfatiza que la educación que ignora esas realidades pierde su fuerza transformadora. Por eso, es urgente que las escuelas rurales reconozcan el valor de los saberes ancestrales, que integren la cultura como un componente activo del aprendizaje, no como una simple curiosidad local.

La tecnología, en este siglo, se ha convertido en una nueva frontera para la equidad. En las ciudades, el acceso a dispositivos, conectividad y recursos digitales es cotidiano; en el campo, sigue siendo una promesa que llega a cuentagotas. Lozano y Godínez (2025) observan que los factores tecnológicos no actúan de manera aislada: dependen de la economía, de la infraestructura y, sobre

todo, de la preparación de los docentes. Un computador en una escuela sin internet es como una semilla sin agua: tiene potencial, pero necesita cuidado, acompañamiento y visión a largo plazo.

Sin embargo, cuando la tecnología logra cruzar las montañas, algo poderoso sucede. Los estudiantes rurales descubren un mundo más amplio, y al mismo tiempo reconocen el valor de su entorno. Villavicencio-Morejón (2025) señala que el avance tecnológico puede impulsar el emprendimiento y el aprendizaje si se adapta a las realidades locales. Un ejemplo hermoso son los jóvenes que aprenden a programar desde pueblos pequeños, que usan drones para monitorear cultivos o plataformas digitales para compartir su cultura. La tecnología deja de ser un lujo y se convierte en una herramienta de empoderamiento.

Los factores económicos, socioculturales y tecnológicos no se oponen: se complementan, se cruzan, se necesitan. La educación rural se fortalece cuando hay diálogo entre tradición y modernidad, cuando la tecnología no reemplaza la cultura, sino que la amplifica. Lozano y Godínez (2025) subrayan que los proyectos educativos más exitosos son aquellos que nacen de la comunidad misma, donde la innovación se construye con las manos, las voces y los sueños de quienes viven allí. No hay progreso sin identidad, ni tecnología útil sin propósito humano.

La mirada hacia el futuro debe ser integral. No basta con llevar computadoras o construir aulas; hay que fortalecer el tejido social, dar voz a las familias, abrir espacios para que las mujeres y los jóvenes participen activamente. Villavicencio-Morejón (2025) insiste en que el desarrollo educativo y económico deben caminar juntos, guiados por la equidad y la sostenibilidad. En las zonas rurales, cada avance tecnológico debería ir acompañado de formación, de diálogo intercultural y de oportunidades reales de crecimiento. Solo así la educación podrá ser motor de cambio y no un espejismo pasajero.



La educación rural del siglo XXI será verdaderamente transformadora si logra abrazar todas esas dimensiones humanas: la cultura que da sentido, la economía que sostiene y la tecnología que conecta. Lozano y Godínez (2025) lo expresan con claridad: la innovación nace cuando se reconocen las particularidades de cada comunidad y se valora su potencial. Al final, educar en el campo es mucho más que enseñar contenidos; es encender luces donde antes había sombras, es tender puentes entre la tierra y el mundo digital, es creer que el conocimiento puede florecer en cualquier suelo, siempre que haya manos dispuestas a cuidarlo.

Tabla 1. *Principales hallazgos sobre la educación rural en el siglo XXI*

Autor(es)	Hallazgo principal
Cruz Guimaraes (2022)	Destaca que las TIC pueden transformar la educación rural al abrir oportunidades de aprendizaje, pero su éxito depende del acompañamiento docente y del uso significativo de la tecnología.

Autor(es)	Hallazgo principal
Ortega Bravo y Solano León (2023)	Señalan que la inequidad en la educación rural va más allá de los recursos; implica el reconocimiento de las comunidades, la participación social y el fortalecimiento del tejido comunitario.
Yánez Benavides et al. (2025)	Evidencian que las brechas de acceso, calidad y equidad afectan principalmente a las comunidades indígenas y a personas con discapacidad, y resaltan la necesidad de políticas inclusivas y sostenibles.
Adrogué y García de Fanelli (2021)	Analizan que las desigualdades educativas se originan desde los niveles iniciales y se agravan por factores socioeconómicos, limitando el acceso a la educación superior en zonas rurales.
Villavicencio-Morejón (2025)	Afirma que los factores socioculturales, económicos y tecnológicos están interconectados, y que la educación debe adaptarse a las realidades locales para impulsar el desarrollo humano.
Lozano y Godínez (2025)	Subrayan que la innovación educativa rural surge cuando se integran los saberes locales con la tecnología y se valora la identidad cultural de las comunidades.

Nota: Esta tabla sintetiza los aportes teóricos y empíricos presentados en el capítulo, evidenciando cómo la educación rural se configura como un espacio de transformación social que requiere integración cultural, innovación pedagógica y equidad tecnológica.

Capítulo 2

Tecnología como motor de cambio en la educación rural

EDITORIAL SAGA

En las escuelas rurales, donde el paisaje se funde con el horizonte, la tecnología llega como un mensaje en una botella. No es solo sobre cables o pantallas; se trata de abrir una rendija hacia un mundo más amplio. Pachay Lucas (2025) afirma que estos recursos digitales, cuando se adaptan con sensibilidad, pueden convertirse en motores de inclusión. Cada dispositivo que se enciende en un aula de madera es un faro de posibilidad, una promesa de que la distancia ya no será un muro infranqueable para el conocimiento.

La conexión a internet en estos lares se siente como una carretera recién abierta en medio de la montaña. Llega con intermitencias, a veces débil, pero su presencia cambia todo. Los niños, cuyas manos conocen la tierra, ahora deslizan los dedos sobre una tableta con asombro. Buenestado-Fernández et al. (2023) señalan que la conectividad amplía las oportunidades para que la infancia explore nuevos lenguajes. Es un diálogo que comienza, un puente entre el cultivo de la parcela familiar y el vasto universo digital.

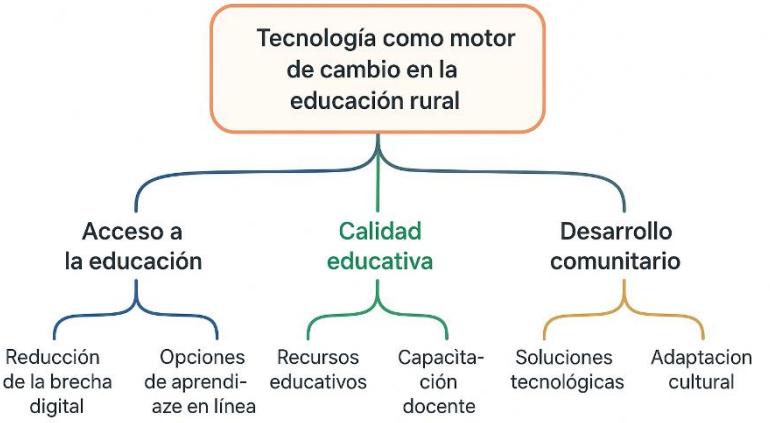


Educación rural y tecnología, un motor para el cambio en el siglo XXI

Integrar estas herramientas no es una tarea mecánica; es un arte. Requiere la paciencia del agricultor que siembra y la visión del artista que transforma. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) explican que la capacitación docente es una pieza fundamental para lograr que esta integración sea verdadera. Los maestros, con ingenio admirable, mezclan el pizarrón con el proyector, la lección

oral con el video descargado. En sus aulas, la tecnología no impone un ritmo, sino que aprende a bailar al compás de la comunidad.

Se pueden ver experiencias conmovedoras donde un teléfono celular se convierte en una ventana global o una radio comunitaria en la voz de la esperanza. Santos Gelvasio (2023) cuenta que, en escuelas multigrado, los docentes han logrado combinar las TIC con métodos tradicionales, creando entornos colaborativos. Esa computadora compartida, manchada tal vez de polvo, se transforma en un altar de descubrimientos, donde los estudiantes ven por primera vez el océano o escuchan una sinfonía.



El verdadero cambio ocurre cuando la tecnología deja de ser un visitante extraño y se convierte en un vecino más. Es entonces cuando los niños enseñan a sus abuelos a enviar un mensaje de texto, tejiendo un aprendizaje que fluye en ambas direcciones. Pachay Lucas (2025) enfatiza que la inclusión tecnológica tiene un efecto multiplicador cuando involucra a toda la comunidad. Estos gestos cotidianos, llenos de paciencia y risas, son los que realmente construyen equidad.

América Latina es un gran mosaico de estas luchas y triunfos. Desde Uruguay con su Plan Ceibal, hasta las aulas móviles que recorren los caminos de Colombia, la innovación palpita con fuerza. Ruiz Muñoz (2024) menciona estos esfuerzos como ejemplos de cómo políticas bien estructuradas pueden transformar la cultura educativa. Son faros que guían, demostrando que, con voluntad política y amor por la enseñanza, los sueños de conectividad pueden hacerse realidad incluso en los lugares más recónditos.

Estas buenas prácticas nos hablan de resiliencia. Nos muestran a docentes que, contra viento y marea, se convierten en autodidactas, explorando tutoriales en sus teléfonos para poder llevar algo nuevo a sus estudiantes al día siguiente. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) destacan que estos maestros compensan la falta de formación sistemática con una pasión que conmueve. Su labor no está en los titulares, pero su impacto reverbera en cada niño que descubre una nueva pasión a través de una pantalla.

El equilibrio es fundamental. La tecnología no viene a reemplazar la sabiduría de la tierra, sino a complementarla. Buenestado-Fernández et al. (2023) advierten que el exceso de conexión puede desconectar de lo esencial si no se acompaña con reflexión. La meta no es llenar las aulas de aparatos, sino usarlos para fortalecer el pensamiento crítico y la empatía, para que un joven pueda valorar tanto su herencia cultural como su ciudadanía global.

Las historias de integración tecnológica en las ruralidades son un testimonio de fe. Fe en el futuro, fe en el poder de la educación y fe en la capacidad humana de adaptarse y crear belleza incluso con recursos limitados. Santander-Salmon (2024) concluye que las buenas prácticas en América Latina son faros que inspiran nuevos caminos. Cada aula rural conectada es un voto de confianza en que el mañana puede ser más brillante, más justo y profundamente humano.

Este capítulo es, en esencia, un recorrido por esos senderos de innovación. Un viaje para comprender que la tecnología en la educación rural es mucho más que una herramienta; es un acto de esperanza, un puente tendido sobre el abismo de la desigualdad, construido con las manos de maestros, estudiantes y comunidades que se niegan a quedarse atrás.

2.1 Recursos digitales y conectividad.

En las montañas, donde la señal se pierde entre los árboles, la palabra "conectividad" suena casi mágica. No se trata únicamente de antenas o cables, sino de la posibilidad de abrir una ventana al mundo desde una escuela de madera o una casa de adobe. Pachay Lucas (2025) afirma que los recursos digitales, cuando se adaptan con sensibilidad a las realidades rurales, pueden convertirse en motores de inclusión. Cada computadora encendida, cada mensaje enviado, representa un puente tendido entre lo local y lo global, entre el deseo de aprender y la promesa de un futuro más justo.

Las tecnologías digitales no son ajenas al campo; llegan despacio, como la lluvia que tarda, pero cuando llegan, transforman. En muchas comunidades rurales, una tableta compartida o una radio educativa se convierten en herramientas de esperanza. Buenestado-Fernández et al. (2023) señalan que la conectividad no garantiza automáticamente un aprendizaje significativo, pero sí amplía las oportunidades para que la infancia y la adolescencia exploren nuevos lenguajes. A través de videos, juegos interactivos o clases virtuales, los niños



descubren que aprender también puede ser una aventura luminosa y cercana.

La conectividad, sin embargo, no es igual para todos. En los pueblos más apartados, las señales de internet llegan con dificultad, a veces solo a ciertas horas o desde un punto alto de la colina. Pachay Lucas (2025) describe cómo los docentes rurales enfrentan esas limitaciones con creatividad admirable: diseñan clases fuera de línea, usan materiales digitales sin conexión, combinan la tecnología con métodos tradicionales. En esa mezcla hay ingenio y resistencia, una muestra clara de que el aprendizaje siempre encuentra la forma de florecer, incluso entre las grietas de la desigualdad.

El acceso a recursos digitales ha cambiado la manera de enseñar y de aprender. Las aulas ya no se limitan a cuatro paredes; ahora pueden expandirse hasta donde llega una señal o una idea. Buenestado-Fernández et al. (2023) destacan que los entornos conectados favorecen el desarrollo de competencias digitales y el pensamiento crítico, siempre que haya acompañamiento pedagógico. Cuando los maestros rurales incorporan videos, plataformas educativas o narraciones interactivas, los niños no solo reciben información: aprenden a mirar el mundo con ojos más amplios, curiosos y reflexivos.

Aun con todos sus retos, la tecnología despierta un nuevo tipo de emoción en las escuelas rurales. Los estudiantes sienten que pertenecen al mismo tiempo a su comunidad y al planeta entero. Pachay Lucas (2025) comparte experiencias en las que, incluso sin conexión estable, los docentes fomentan la inclusión con estrategias híbridas: usan audios, guías digitales impresas y redes comunitarias para que nadie quede fuera. En esos esfuerzos palpita un mensaje poderoso: la educación digital no depende tanto de la velocidad del internet como del compromiso de quienes creen en ella.

En medio de la brecha digital, las comunidades rurales están creando sus propias soluciones. Antenas improvisadas, puntos de acceso comunitarios, redes escolares compartidas... cada iniciativa es un acto de innovación. Buenestado-Fernández et al. (2023) resaltan que el verdadero aprovechamiento de la conectividad ocurre cuando se une el esfuerzo técnico con la creatividad social. No basta con tener acceso; hay que convertirlo en aprendizaje significativo, en experiencias que transformen la vida cotidiana y fortalezcan la identidad de los pueblos.

Los recursos digitales también pueden ser una herramienta de encuentro intergeneracional. En más de una escuela, los niños enseñan a sus padres a usar el celular o a navegar por una página. Ese intercambio, tan humano, encierra una lección profunda: aprender no tiene edad. Pachay Lucas (2025) enfatiza que la inclusión tecnológica tiene un efecto multiplicador cuando involucra a toda la comunidad. Lo digital deja de ser una herramienta ajena y se vuelve parte de la vida colectiva, un espacio compartido para aprender, crear y comunicarse sin barreras.

No todo es pantalla ni clic. La educación rural necesita equilibrio: tecnología, sí, pero también humanidad. Buenestado-Fernández et al. (2023) advierten que el exceso de conexión puede desconectar de lo esencial si no se acompaña con reflexión. Los recursos digitales deben servir para fortalecer el pensamiento crítico, la colaboración y la empatía. En los pueblos donde la vida transcurre al ritmo del sol, la tecnología puede ser ese hilo que une lo antiguo con lo nuevo, lo manual con lo virtual, lo local con lo global.

El desafío más grande no está en la falta de dispositivos, sino en la falta de oportunidades equitativas. Pachay Lucas (2025) destaca la importancia de las estrategias pedagógicas inclusivas para que la tecnología no amplíe las desigualdades. Cuando un niño accede a internet por primera vez, su mirada se ilumina, pero si el sistema no lo acompaña, esa chispa puede apagarse rápido. Por eso,

cada proyecto tecnológico rural debería nacer del diálogo, de las necesidades reales y de la escucha atenta de maestros, estudiantes y familias.

La conectividad, al final, no es solo una cuestión técnica: es una promesa de unión. Buenestado-Fernández et al. (2023) lo expresan con esperanza: la tecnología puede fortalecer la comunidad educativa si se usa con propósito y sensibilidad. En las zonas rurales, donde el silencio del paisaje se mezcla con las voces de los niños, la llegada del internet es como encender una lámpara en medio del campo. No disipa todas las sombras, pero ilumina caminos. Y en cada clic, en cada mensaje enviado desde una colina o una escuela remota, late la certeza de que aprender aún puede cambiarlo todo.

2.2 Estrategias de integración tecnológica en aulas rurales

Integrar la tecnología en las aulas rurales es como sembrar una semilla nueva en un suelo antiguo: requiere paciencia, cuidado y fe. En muchos pueblos, los docentes enfrentan el reto de transformar la enseñanza con recursos digitales limitados, pero con una enorme creatividad. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) explican que la capacitación docente sigue siendo una de las mayores brechas para lograr una integración efectiva de las tecnologías. Sin embargo, allí donde el acceso es escaso, el ingenio florece. Los maestros rurales aprenden haciendo, compartiendo experiencias y



Autoridad del Distrito Alausí- Chunchi y docentes de la Unidad Educativa Cantón Alausí durante la socialización del modelo de aestión

construyendo conocimiento desde la práctica cotidiana, bajo el sol o a la luz de una vela.

Las estrategias de integración tecnológica no nacen en oficinas ni laboratorios, sino en aulas donde el maestro improvisa y los estudiantes se adaptan. Santos Gelvasio (2023) cuenta que en escuelas multigrado de República Dominicana, los docentes han logrado combinar el uso de las TIC con métodos tradicionales, creando entornos de aprendizaje colaborativos y afectivos. Una computadora compartida se convierte en ventana al mundo, y un proyector viejo, en cine educativo. En esas aulas, cada herramienta digital se usa con sentido, con la intención de acercar la educación al corazón de la vida rural.



En la práctica, integrar tecnología significa reinventar el aula. No se trata de llenar las clases de pantallas, sino de tejer nuevas formas de aprender. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) destacan que muchos maestros rurales carecen de formación digital sistemática, pero compensan esa falta con pasión y compromiso. Algunos aprenden por sí mismos, explorando tutoriales en sus teléfonos o participando en redes comunitarias de

apoyo docente. Esa autogestión, muchas veces silenciosa, es una forma de liderazgo transformador que nace desde la necesidad y se alimenta del amor por enseñar.

La clave está en hacer de la tecnología una aliada, no una imposición. Santos Gelvasio (2023) enfatiza que la integración tecnológica debe adaptarse al ritmo y a la cultura del aula rural. Allí, los estudiantes aprenden entre animales, cosechas y tradiciones familiares, por lo que los contenidos digitales tienen que dialogar con ese entorno. Cuando un video sobre ciencia se conecta con la observación del río o con el cultivo de maíz, la tecnología deja de ser algo lejano. Se convierte en un lenguaje más para contar y comprender el mundo.

El aprendizaje colaborativo ha cobrado nueva fuerza con la llegada de las TIC. Los maestros rurales no solo enseñan, también aprenden junto a sus estudiantes. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) destacan que estas experiencias compartidas fortalecen la relación entre escuela y comunidad. En muchas aldeas, padres, madres y abuelos se acercan a las aulas para aprender lo básico sobre informática o conectividad. Esa interacción genera un efecto multiplicador: la escuela se vuelve un centro de aprendizaje para todos, un lugar donde la tecnología se humaniza y la educación se expande más allá de los muros.

Las estrategias exitosas de integración tecnológica no siempre son grandes proyectos. A veces son gestos pequeños: un maestro que enseña con videos descargados, una radio que transmite lecturas o una cartilla digital impresa en casa. Santos Gelvasio (2023) observa que estas iniciativas, aunque simples, tienen un impacto profundo en la motivación estudiantil. En cada actividad se percibe un cambio de ritmo, una chispa de curiosidad que mantiene viva la atención. En esos instantes, la tecnología no sustituye al maestro; lo acompaña, lo potencia, le da nuevas herramientas para llegar al alma de sus alumnos.

El proceso de transformación también requiere acompañamiento institucional. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) mencionan que sin políticas de formación continua, los docentes rurales pueden sentirse aislados frente a los desafíos digitales. Capacitar no significa llenar formularios o asistir a cursos teóricos, sino construir experiencias prácticas, con apoyo, mentoría y seguimiento. La tecnología educativa se fortalece cuando se convierte en una red de colaboración entre escuelas, una comunidad de aprendizaje donde los logros se comparten y los errores se convierten en lecciones.

El aula rural, cuando adopta la tecnología desde su identidad, se convierte en un espacio mágico de encuentro entre lo ancestral y lo moderno. Santos Gelvasio (2023) lo describe con ternura: los niños de las zonas rurales no ven la tecnología como un fin, sino como una forma más de jugar, crear y comunicarse. En esas aulas, la tecnología no desplaza el lápiz ni el cuento oral, sino que los entrelaza, ampliando las maneras de expresarse. Así, lo digital se mezcla con la voz del maestro, con el canto del gallo y con la risa de los estudiantes.

La integración tecnológica también tiene un rostro de esperanza. Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024) resaltan que cada vez más docentes rurales se organizan para capacitarse entre ellos, compartiendo experiencias exitosas. Son redes de apoyo invisibles, impulsadas por la solidaridad. Esa colaboración horizontal demuestra que la innovación no siempre necesita grandes inversiones, sino confianza y trabajo colectivo. En esas dinámicas comunitarias, la educación rural se reinventa desde dentro, con pasos pequeños pero firmes, con la mirada puesta en el futuro.

En definitiva, las estrategias de integración tecnológica en aulas rurales son historias de esfuerzo, ingenio y fe en la educación. Santos Gelvasio (2023) y Moreira Parrales con Agramonte Rosell (2024) coinciden en que el cambio verdadero nace del compromiso

de los maestros y de la participación activa de la comunidad. La tecnología es una herramienta, sí, pero también un símbolo de conexión: une distancias, derriba fronteras, acerca sueños. En cada escuela rural donde una niña aprende a usar una tableta o un maestro proyecta su primera clase digital, el futuro se hace presente, brillante, humano y esperanzador.

2.3 Buenas prácticas y experiencias exitosas en América Latina y el mundo

En distintas regiones de América Latina, el sonido de las teclas y las voces de los niños se mezclan con el canto de los pájaros y el rumor del viento. Allí, en escuelas donde antes la tecnología parecía un sueño lejano, hoy florecen historias de innovación que conmueven y enseñan. Ruiz Muñoz (2024) explica que las políticas educativas recientes en varios países han buscado reducir las desigualdades rurales a través de estrategias digitales que empoderan a comunidades enteras. Cada proyecto exitoso es una chispa de esperanza que ilumina no solo el aula, sino también el corazón de quienes enseñan y aprenden.

En Bolivia, Perú y Ecuador, las aulas rurales se han transformado en talleres de creatividad. Tablets, radios comunitarias y plataformas digitales se usan para fortalecer el aprendizaje intercultural y bilingüe. Santander-Salmon (2024) destaca que las metodologías más efectivas combinan la tecnología con el entorno natural, logrando que los estudiantes aprendan desde su propia realidad. Cuando una lección sobre geografía se imparte desde el río, o una clase de matemáticas nace del conteo de semillas, la educación se vuelve viva, cercana y profundamente significativa.

La experiencia uruguaya con el Plan Ceibal es un faro en la región. Desde hace más de una década, este programa entrega dispositivos a estudiantes y docentes, garantizando acceso a plataformas de aprendizaje y capacitación continua. Ruiz Muñoz

(2024) lo menciona como ejemplo de cómo una política bien estructurada puede transformar la cultura educativa. En las zonas rurales, los niños no solo aprenden a usar computadoras, sino que las utilizan para escribir, investigar y comunicarse con el mundo. Esa conexión digital se convierte en una herramienta de equidad y autoestima.



En México y Colombia, se han impulsado proyectos de aulas móviles y bibliotecas digitales itinerantes que recorren caminos de tierra para llegar a las comunidades más apartadas. Santander-Salmon (2024) resalta que estas iniciativas combinan tecnología y pedagogía flexible, fomentando la participación activa de los estudiantes. Un camión convertido en aula, una mochila cargada de tabletas, o una radio educativa pueden cambiar la manera de enseñar. Son ejemplos vivos de que la educación innovadora no siempre necesita grandes estructuras, sino voluntad, empatía y creatividad.

En Brasil, los programas de alfabetización digital han logrado involucrar a familias enteras. Ruiz Muñoz (2024) comenta que la tecnología, cuando se comparte, genera lazos sociales más

fuertes y sentido de comunidad. En muchas aldeas, los niños enseñan a sus padres a navegar por internet o a enviar mensajes, creando un ciclo de aprendizaje intergeneracional. La escuela deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un centro de vida, donde el conocimiento circula como el aire: libre, necesario y transformador.

También en África y Asia han surgido ejemplos inspiradores que dialogan con América Latina. Santander-Salmon (2024) analiza proyectos en Kenia y Bangladesh donde los recursos digitales se adaptan a las limitaciones locales. Allí, los docentes utilizan radios solares, teléfonos básicos y plataformas de mensajería para mantener el aprendizaje activo. Estas experiencias demuestran que la innovación no depende del lujo de la tecnología, sino de la imaginación pedagógica. Enseñar con lo que se tiene, y hacerlo con amor, sigue siendo la fórmula más poderosa.

Las buenas prácticas comparten un mismo latido: el del compromiso humano. En Chile, las escuelas rurales conectadas promueven redes de colaboración entre docentes de distintas regiones. Ruiz Muñoz (2024) señala que esta cooperación fortalece las competencias digitales y el liderazgo educativo. Los maestros se convierten en aprendices y mentores al mismo tiempo, compartiendo materiales, estrategias y sueños. Es un movimiento silencioso pero profundo, donde la tecnología actúa como hilo que teje comunidades educativas más solidarias y resilientes.

El aprendizaje basado en proyectos es otra semilla fértil que ha dado frutos en distintos países. Santander-Salmon (2024) destaca que estas metodologías integran las TIC con experiencias prácticas, logrando que los estudiantes se sientan protagonistas. Desde huertos digitales en Argentina hasta plataformas de emprendimiento juvenil en Guatemala, las aulas rurales se llenan de ideas que cruzan pantallas y fronteras. Cada estudiante que resuelve un problema real con ayuda de la tecnología está

construyendo no solo conocimiento, sino también confianza en su propio potencial.

Las experiencias más exitosas tienen algo en común: la participación de la comunidad. Ruiz Muñoz (2024) enfatiza que los programas tecnológicos más sostenibles son aquellos que involucran a padres, líderes locales y organizaciones. Cuando la tecnología llega acompañada de diálogo, formación y afecto, la educación rural florece. La escuela se transforma en un espacio de encuentro donde lo digital se mezcla con lo artesanal, donde la innovación se siente tan cercana como la tierra mojada después de la lluvia.

Mirar estas experiencias es mirar el futuro con esperanza. Santander-Salmon (2024) concluye que las buenas prácticas en América Latina y el mundo son faros que inspiran nuevos caminos. No hay recetas universales, pero sí aprendizajes compartidos: la tecnología puede ser puente, voz, oportunidad. En cada rincón rural donde un maestro proyecta una clase con un celular o una niña descubre la lectura en una tableta, la educación demuestra su poder para transformar. Son historias que nos recuerdan que, cuando el conocimiento se comparte con amor, el mundo entero se vuelve un aula sin fronteras.

Tabla 2. *Principales hallazgos sobre la tecnología en la educación rural*

Autor(es)	**Hallazgo principal**
Pachay Lucas (2025)	La conectividad y los recursos digitales, cuando se adaptan a las realidades rurales, actúan como motores de inclusión y transformación educativa, fortaleciendo la equidad y la participación comunitaria.
Buenestado-Fernández et al. (2023)	La tecnología amplía las oportunidades de aprendizaje en contextos rurales, pero requiere acompañamiento pedagógico para

Autor(es)	Hallazgo principal
	generar un aprendizaje significativo y sostenible.
Moreira Parrales y Agramonte Rosell (2024)	La capacitación docente es clave para una integración tecnológica efectiva; los maestros rurales demuestran liderazgo y creatividad al incorporar las TIC en sus prácticas educativas.
Santos Gelvasio (2023)	La integración de la tecnología debe adaptarse al contexto cultural y social del aula rural, combinando métodos tradicionales con herramientas digitales para mantener la identidad comunitaria.
Ruiz Muñoz (2024)	Las políticas públicas que promueven el acceso digital en zonas rurales, como el Plan Ceibal en Uruguay, fortalecen la equidad educativa y fomentan la participación familiar e intergeneracional.
Santander-Salmon (2024)	Las experiencias exitosas en América Latina muestran que las metodologías tecnológicas más efectivas son aquellas que integran la naturaleza, la cultura local y la innovación pedagógica.

Nota: Esta tabla sintetiza los aportes teóricos y empíricos del capítulo 2, destacando cómo la tecnología se convierte en un factor clave para mejorar la equidad, la calidad educativa y la inclusión social en contextos rurales, siempre que se acompañe de estrategias pedagógicas sensibles al entorno.

Capítulo 3

Innovación pedagógica para contextos rurales

EDITORIAL
SAGA

En las aulas donde el aire huele a tierra mojada y el silencio se rompe con las risas de los niños, la enseñanza se convierte en un arte. Este capítulo quiere celebrar esa magia cotidiana, adentrándose en el corazón de las prácticas que dan vida al aprendizaje en entornos rurales. No hablamos de teorías abstractas, sino de la energía que palpita cuando un maestro transforma una limitación en una oportunidad brillante.

Imaginen una clase donde los números no se memorizan, sino que se cuentan con semillas de maíz. El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene ese poder: convierte el aula en un taller de descubrimientos. Villarroel-Molina et al. (2025) destacan que esta metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece la autoestima de los estudiantes. Es aprender con las manos y el corazón, haciendo que cada lección se grabe a fuego en la memoria.

La gamificación llena estos espacios de colores y risas. ¿Una clase de lengua puede ser una aventura épica? En muchas escuelas rurales, lo es. Cárdenas Cordero et al. (2023) observan que cuando el juego entra en la escuela, la motivación crece y la participación se multiplica. Los puntos y las recompensas se convierten en un lenguaje universal que invita a seguir aprendiendo, a no rendirse, a ver el conocimiento como un territorio por conquistar.

Pero el aprendizaje verdadero casi siempre es un acto compartido. En las comunidades rurales, la colaboración es un modo de vida, y el aula no es la excepción. Trabajar en grupo, ayudarse, escucharse; estas acciones tejen una red de apoyo que va más allá de lo académico. Como anotan Villarroel-Molina et al. (2025), este enfoque fortalece la empatía y el sentido de pertenencia. Aquí, nadie aprende solo; todos avanzan juntos.

Este viaje pedagógico estaría incompleto sin honrar la riqueza cultural que define a cada comunidad. La educación intercultural es un río que recoge muchas aguas: las lenguas, las

costumbres, los sueños de los pueblos. Quichimbo et al. (2023) explican que este modelo busca el diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos académicos. Es un puente tendido entre generaciones, donde la palabra del abuelo tiene el mismo valor que la del libro de texto.



Ese puente se fortalece con cada familia que comparte sus saberes. Cuando los padres enseñan sobre las plantas medicinales o las fases de la luna para la siembra, la escuela se llena de un sentido profundo. Morales Saavedra et al. (2022) resaltan que esta vinculación entre familia, escuela y comunidad convierte el aprendizaje en una experiencia viva y colectiva. La educación deja de ser algo lejano y se arraiga en la tierra que se pisa.

Sin embargo, la realidad impone sus condiciones. Frente a la falta de materiales, surge el ingenio. Los docentes rurales son artesanos del conocimiento, transformando una botella en un telescopio o una historia local en una lección inolvidable. Galarza Chilán et al. (2024) señalan que esta creatividad tiene un impacto directo, despertando una curiosidad que los recursos standard no

siempre logran generar. Es una pedagogía hecha con las uñas, pero llena de alma.

Esa capacidad de inventar soluciones con lo que hay a mano es una forma de resistencia. Elisondo et al. (2021) narran cómo, incluso en tiempos de pandemia, los educadores crearon cuadernillos a mano y grabaron audios para mantener viva la llama del aprendizaje. Estos actos, cargados de determinación, nos recuerdan que la esencia de educar reside en el compromiso humano, no en la abundancia de herramientas.

Las estrategias se entrelazan para pintar un cuadro esperanzador. Las metodologías activas, el diálogo intercultural y la inventiva docente no son piezas sueltas, sino un ecosistema. Juntas, demuestran que la educación rural puede ser profundamente transformadora. Nos hablan de una escuela que no se encierra entre cuatro paredes, sino que respira al ritmo de su gente y florece, contra todo pronóstico, con una fuerza arrolladora.

Este capítulo es un homenaje a esa fuerza. Una invitación a dejarse conmover por las historias de quienes, con pocos recursos, pero con una fe inquebrantable, siembran futuro en cada rincón del campo. Porque educar, al final, es un acto de amor que no conoce fronteras.

3.1 Metodologías activas (ABP, gamificación, aprendizaje colaborativo).

En las aulas rurales, donde el viento sopla historias antiguas y los caminos de tierra se mezclan con los sueños de los niños, las metodologías activas se abren paso como semillas nuevas que quieren florecer. El Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación y el trabajo colaborativo transforman la forma en que los estudiantes se acercan al conocimiento. Ya no se trata de repetir lo aprendido, sino de construirlo con las manos, con la voz y con el corazón. Como señalan Cárdenas Cordero y colegas (2023), estas

metodologías despiertan la curiosidad, fomentan la autonomía y fortalecen la confianza en sí mismos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es como encender una chispa que invita a los estudiantes a explorar el mundo con ojos nuevos. Cada proyecto se convierte en una aventura, donde los niños descubren respuestas a problemas reales de su entorno rural. No hay fórmulas mágicas, hay experiencias vivas: sembrar, medir, crear, compartir. Según Villarroel-Molina et al. (2025), esta metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima y las habilidades emocionales. Aprender haciendo deja huellas más profundas que memorizar sin sentir.

La gamificación, por su parte, transforma la rutina en juego. El aula se llena de risas, retos y recompensas que motivan al estudiante a avanzar, a no rendirse. Es un puente entre la diversión y el aprendizaje. Cárdenas Cordero et al. (2023) destacan que, cuando el juego entra en la escuela, la motivación crece y la participación se multiplica. En el entorno rural, donde a veces la distancia o la falta de recursos enfrían la curiosidad, el juego se convierte en una llama que mantiene encendido el deseo de aprender.

El aprendizaje colaborativo respira comunidad. En él, cada estudiante es pieza de un rompecabezas más grande, y el conocimiento se construye entre todos. En las escuelas rurales, donde la cooperación forma parte de la vida cotidiana —desde la cosecha hasta las fiestas del pueblo—, esta metodología encuentra terreno fértil. Villarroel-Molina et al. (2025) mencionan que el aprendizaje colaborativo fortalece la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia. Cuando los niños aprenden juntos, aprenden también a cuidar del otro.

Las metodologías activas se adaptan a la realidad de cada escuela, como el río que cambia su cauce para seguir fluyendo. En

muchas comunidades rurales, los docentes se enfrentan a la falta de recursos digitales, pero aun así buscan maneras de innovar con lo que tienen: carteles, materiales reciclados, experiencias cotidianas. Como observan Cárdenas Cordero y sus colegas (2023), la creatividad docente es una herramienta poderosa para hacer que el aprendizaje sea significativo, incluso en entornos donde la tecnología llega con lentitud.

Estas estrategias no son modas pasajeras; son caminos que invitan a mirar la educación desde la vida misma. El ABP conecta las asignaturas con la realidad; la gamificación hace del error un paso más hacia la meta; y el trabajo colaborativo enseña a confiar en el equipo. Villarroel-Molina et al. (2025) remarcan que la combinación de estas metodologías no solo impulsa el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, porque el estudiante se siente parte activa de su propio proceso.

Cuando un docente en una escuela rural decide cambiar su manera de enseñar, también está sembrando esperanza. Está diciendo: "Tú puedes aprender, aunque el camino sea largo". En cada proyecto, en cada juego, en cada trabajo en grupo, los niños descubren que aprender puede ser tan emocionante como explorar un bosque o mirar el cielo. Cárdenas Cordero et al. (2023) destacan que el compromiso del profesor marca la diferencia, porque su pasión contagia y convierte la clase en una experiencia compartida.

Las metodologías activas invitan al movimiento. No hay lugar para el silencio pasivo ni para la repetición mecánica. En su lugar, hay preguntas, descubrimientos, risas, discusiones. En los espacios rurales, esta forma de aprender ayuda a reducir el aislamiento, integrando saberes locales, costumbres y lenguas propias. Villarroel-Molina et al. (2025) mencionan que cuando los estudiantes sienten que su cultura y su entorno son parte del aprendizaje, su participación crece y la escuela se convierte en un reflejo de su identidad.

A través del ABP, los niños pueden investigar la biodiversidad de su entorno; mediante la gamificación, pueden aprender matemáticas jugando con los frutos del campo; y en el trabajo colaborativo, pueden aprender a resolver problemas como comunidad. Como afirma Cárdenas Cordero et al. (2023), la clave está en conectar el aprendizaje con la vida cotidiana, en darle sentido a cada experiencia. Cuando la escuela dialoga con el mundo, el conocimiento se vuelve cercano, cálido y duradero.



Las metodologías activas representan una revolución silenciosa que nace desde las aulas más humildes. En ellas, el aprendizaje deja de ser una obligación para convertirse en una aventura compartida. En cada mirada curiosa, en cada logro alcanzado en grupo, se refleja el poder transformador de una educación viva. Como concluyen Villarroel-Molina y sus colaboradores (2025), estas estrategias no solo enseñan a pensar, sino a sentir, a convivir y a creer que el cambio educativo puede germinar, incluso en los lugares donde el polvo del camino parece detener el tiempo.

3.2 Educación intercultural y pertinencia local

La educación intercultural es como un río que recoge muchas aguas: las lenguas, los cantos, las costumbres y los sueños de los pueblos. En las zonas rurales, este río se entrelaza con la vida cotidiana, donde aprender no es un acto aislado, sino un encuentro con las raíces. Quichimbo et al. (2023) explican que la educación intercultural bilingüe en Ecuador nace del diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos académicos, buscando no reemplazar, sino entrelazar mundos. Así, el aula se convierte en un espacio donde la palabra del abuelo tiene el mismo valor que la del libro.

Cuando los niños escuchan a sus maestras hablar en su lengua originaria, algo dentro de ellos se ilumina. No es solo comunicación: es reconocimiento. La lengua se convierte en un puente que los une con su historia, con sus abuelos, con su tierra. Morales Saavedra et al. (2022) destacan que la vinculación entre familia, escuela y comunidad fortalece este vínculo emocional, haciendo del aprendizaje una experiencia viva. La escuela rural, entonces, no enseña desde fuera, sino desde dentro, desde el alma de la comunidad que la sostiene.

Hablar de pertinencia local es hablar de respeto. De mirar el paisaje y entender que la montaña enseña tanto como un aula. Las escuelas que adaptan sus métodos a las realidades de su entorno están enseñando más que contenidos: están cultivando identidad. Según Quichimbo y sus colegas (2023), la educación intercultural en Ecuador busca que el estudiante se reconozca en su cultura, sin dejar de mirar el mundo más amplio. Es una educación que no pide olvidar, sino recordar para avanzar con orgullo.

La educación intercultural no es una teoría lejana, sino una práctica que se siente en los patios, en las mingas, en los cantos al comenzar la clase. Morales Saavedra et al. (2022) resaltan que cuando la familia participa activamente en la escuela, el aprendizaje se vuelve compartido y significativo. Los padres transmiten sus

saberes agrícolas, medicinales o artesanales, y los niños aprenden que el conocimiento no se encuentra únicamente en los libros, sino también en las manos que trabajan la tierra.

Cada comunidad rural tiene su propia manera de mirar el mundo, su propio ritmo, su propio modo de aprender. Por eso, una educación que ignora esa diversidad termina apagando voces que tienen mucho que decir. Quichimbo et al. (2023) señalan que el modelo intercultural bilingüe busca mantener vivas las lenguas y tradiciones que fueron por años silenciadas. En ese sentido, enseñar en kichwa, shuar o awapit no es un acto simbólico, sino una afirmación de dignidad, un recordatorio de que la diversidad es riqueza.

En los rostros de los niños que aprenden a leer en su lengua materna hay un brillo distinto, una confianza que nace del sentirse vistos. Morales Saavedra et al. (2022) enfatizan que este tipo de educación impulsa el desarrollo emocional y social, porque los estudiantes se reconocen como parte activa de su comunidad. El aula deja de ser un lugar ajeno y se convierte en un espejo donde se refleja la vida rural, con su trabajo, su naturaleza y su historia.

La pertinencia local también significa que los contenidos educativos deben responder a las realidades del entorno. Enseñar sobre el ciclo del maíz o las fases de la luna tiene tanto valor como hablar de literatura universal. Quichimbo et al. (2023) explican que este enfoque conecta los saberes ancestrales con la ciencia moderna, logrando un aprendizaje más integral. Es como tejer una manta con hilos nuevos y antiguos, donde cada color representa una parte de la identidad colectiva.

Pero la educación intercultural no se construye sin desafíos. Faltan materiales, formación docente y, muchas veces, apoyo institucional. Aun así, los maestros rurales siguen innovando, creando materiales propios y adaptando sus clases a las realidades culturales de sus estudiantes. Morales Saavedra et al.

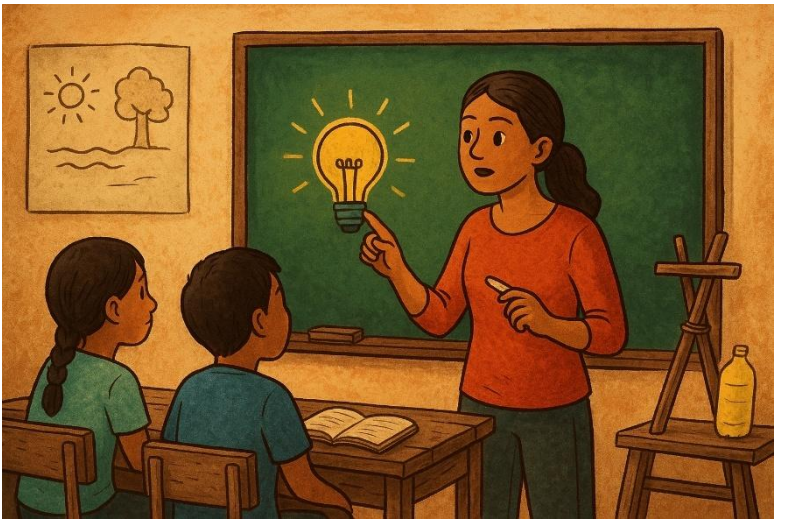
(2022) mencionan que la clave está en el trabajo conjunto entre escuela y comunidad, en fortalecer los lazos humanos que sostienen el aprendizaje. La escuela, cuando se abre al diálogo, se convierte en una casa común.

Cuando una maestra enseña a sus alumnos una leyenda ancestral o los invita a investigar las plantas medicinales del lugar, está haciendo más que enseñar: está sembrando memoria. Quichimbo et al. (2023) afirman que la educación intercultural bilingüe busca precisamente eso: rescatar la sabiduría de los pueblos y hacerla convivir con el conocimiento contemporáneo. Es un proceso donde la tradición y la innovación caminan tomadas de la mano, sin imponerse, sin excluirse.

Al final, la educación intercultural es una forma de amor. Amor por las raíces, por la lengua, por el territorio y por las personas que lo habitan. Morales Saavedra et al. (2022) nos recuerdan que educar desde la diversidad no divide, sino que une, porque enseña a mirar al otro con respeto y empatía. En las escuelas rurales, donde la vida y la naturaleza se entrelazan, esta educación florece como una flor silvestre: fuerte, colorida y profundamente humana.

3.3 Creatividad docente frente a limitaciones de recursos

En las escuelas rurales, la creatividad docente florece entre los límites. No hay laboratorios modernos, ni pizarras digitales, ni bibliotecas repletas. Pero hay imaginación. Hay manos que transforman lo cotidiano en herramienta pedagógica. Una botella vacía se vuelve instrumento musical, una piedra sirve para contar, y una hoja de plátano se convierte en cuaderno improvisado. Galarza Chilán et al. (2024) señalan que la creatividad del docente tiene un impacto directo en el aprendizaje, porque despierta la curiosidad y rompe la idea de que enseñar depende de los recursos materiales. En la escasez, nace la invención.



Cada maestro rural es, en esencia, un artesano del conocimiento. Teje sus clases con lo que el entorno le ofrece: la tierra, las lluvias, los cantos de los pájaros. Elisondo et al. (2021) describen cómo los docentes, incluso en escenarios desiguales, convierten la adversidad en oportunidad. No se detienen ante la falta de recursos, sino que buscan caminos nuevos para motivar a sus estudiantes. El aula, entonces, se transforma en un taller de sueños, donde la imaginación reemplaza a la tecnología y la pasión sustituye al presupuesto.

La creatividad no se enseña con libros, se siente. Brota cuando un maestro inventa un juego para enseñar matemáticas con semillas, o cuando transforma una historia local en una lección de literatura. Galarza Chilán y sus colegas (2024) explican que esta capacidad innovadora fortalece la conexión emocional entre el docente y sus alumnos, generando un aprendizaje más humano. En las escuelas rurales, el profesor no es solo transmisor de saberes, sino un guía que enseña a mirar el mundo con ojos curiosos.

Durante los tiempos difíciles, como lo fue la pandemia, los docentes rurales demostraron que la educación puede continuar,

aun cuando todo parece detenerse. Elisondo et al. (2021) narran cómo muchos educadores argentinos, sin acceso a internet o materiales digitales, crearon cuadernillos a mano, grabaron audios por teléfono o visitaron casa por casa. En esos gestos se revela una pedagogía del amor, una enseñanza que no depende de cables ni pantallas, sino del compromiso profundo con el derecho a aprender.

Cada día, los maestros rurales improvisan, adaptan, reinventan. No por capricho, sino por necesidad. Galarza Chilán et al. (2024) mencionan que esta flexibilidad es una forma de inteligencia pedagógica: la capacidad de generar soluciones originales ante los obstáculos. Donde otros ven carencias, ellos ven posibilidades. Y así, entre cartones y tizas gastadas, construyen espacios donde los niños aprenden con alegría. La creatividad se vuelve su mejor herramienta, la más poderosa, la que nunca se agota.

Pero la creatividad no es un acto solitario. Nace del intercambio, del diálogo, del trabajo en comunidad. Elisondo et al. (2021) destacan que muchos docentes colaboran entre sí, compartiendo ideas, materiales y estrategias para enfrentar las dificultades. Esa red de apoyo convierte la enseñanza rural en un movimiento colectivo. Las paredes de la escuela se expanden, y la colaboración se convierte en un acto de resistencia frente a la desigualdad. Enseñar juntos es también aprender a cuidar.

Los docentes rurales, además, integran los saberes locales en su práctica. Saben que la cultura del campo es un recurso educativo en sí misma. Un ejemplo es el uso de los ciclos agrícolas para enseñar ciencias o el rescate de leyendas para fortalecer la lectura. Galarza Chilán et al. (2024) afirman que este tipo de estrategias estimula el pensamiento divergente, permitiendo que los estudiantes encuentren múltiples caminos para resolver problemas. Así, la creatividad docente no solo enseña, sino que transforma la forma de pensar.

La falta de recursos puede parecer una barrera, pero para muchos maestros se convierte en el punto de partida para innovar. Elisondo y sus colegas (2021) resaltan que, en entornos adversos, la creatividad se convierte en motor de resiliencia. Enseñar con lo que se tiene —con lo que se encuentra, se recicla o se imagina— es una forma de dignidad. Cada lección improvisada lleva un mensaje silencioso: la educación vale la pena, aunque las condiciones sean duras.

El impacto de esa creatividad va más allá del aula. Los niños aprenden a resolver problemas con ingenio, a pensar diferente, a valorar lo que tienen. Galarza Chilán et al. (2024) concluyen que cuando un maestro es creativo, sus estudiantes también lo son. Es un efecto contagioso. Las semillas de la innovación se esparcen, germinan, y poco a poco, transforman la comunidad. En el campo, la escuela deja de ser un edificio para convertirse en un laboratorio vivo de esperanza.

En el fondo, la creatividad docente es un acto de fe. Fe en la educación, en los niños, en el poder de las ideas. Como recuerda Elisondo et al. (2021), los maestros que se atreven a crear en medio de la dificultad son los verdaderos innovadores, los que mantienen encendida la llama del aprendizaje. En las escuelas rurales, donde cada día es una batalla contra la carencia, estos docentes demuestran que enseñar es también un arte. Un arte humilde, valiente y profundamente humano.

Tabla 3. *Autores y hallazgos relevantes sobre la innovación pedagógica en contextos rurales*

Autor(es)	**Hallazgo principal**
Cárdenas Cordero et al. (2023)	Las metodologías activas (ABP, gamificación y aprendizaje colaborativo) fomentan la autonomía, la curiosidad y la confianza del estudiante, incluso en

Autor(es)	Hallazgo principal
	contextos rurales con limitaciones de recursos tecnológicos.
Villarroel-Molina et al. (2025)	El Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo colaborativo mejoran el rendimiento académico, la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes rurales.
Quichimbo et al. (2023)	La educación intercultural bilingüe promueve la pertinencia cultural y la identidad comunitaria al integrar saberes ancestrales con conocimientos académicos.
Morales Saavedra et al. (2022)	La participación activa de la familia en el proceso educativo fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, generando aprendizajes significativos y emocionalmente relevantes.
Galarza Chilán et al. (2024)	La creatividad docente es un motor clave que compensa la falta de recursos en las escuelas rurales, transformando el entorno en un espacio de aprendizaje activo y participativo.
Elisondo et al. (2021)	Los docentes rurales demuestran resiliencia e innovación pedagógica al adaptar materiales y estrategias, garantizando la continuidad del aprendizaje en contextos adversos.

Nota. La tabla resume los aportes teóricos y prácticos de los autores citados en el capítulo 3 del libro, agrupando los hallazgos relacionados con las metodologías activas, la educación intercultural y la creatividad docente.

Capítulo 4

Gestión directiva y liderazgo educativo en escuelas rurales

EDITORIAL
SAGA

En las escuelas rurales, el liderazgo se siente antes de verse. Es la mano firme que guía, la voz serena que anima y el oído atento que escucha los latidos de toda una comunidad. Este capítulo quiere adentrarse en el alma de esa conducción, en la fuerza silenciosa que transforma los obstáculos en caminos y las carencias en creatividad. Aquí, un directivo es mucho más que un administrador; es el corazón que bombea esperanza a cada rincón de la escuela.



Comunidad educativa en el Sur de Chimborazo proyectando nuevas esperanzas para la juventud del siglo XXI.

Pensemos en un líder que no se encierra en una oficina, sino que camina entre los pupitres, conoce a cada familia y convierte la minga comunal en una lección de vida. Ortega González et al. (2023) afirman que este liderazgo implica inspirar y transformar las prácticas pedagógicas desde la cercanía humana. Su presencia no impone, sino que acompaña; no ordena, sino que construye junto a los demás, tejiendo una red de confianza que sostiene el proyecto educativo.

La gestión en estos territorios no puede ser un manual de instrucciones. Debe fluir con la naturalidad de un río, adaptándose a las curvas del terreno. Los modelos participativos abren un espacio donde todas las voces encuentran un eco. Guardamagna (2022) explica que innovar desde este enfoque implica transformar las estructuras rígidas en espacios de encuentro. Las decisiones se cocinan a fuego lento, en reuniones bajo un árbol o en conversaciones durante el recreo, donde cada opinión, por humilde que sea, enriquece el rumbo.

Imaginen la escena: padres, maestros y el director planificando juntos una mejora para la escuela. Esa imagen, tan

sencilla como poderosa, es el núcleo de la gestión participativa. Valiente Ágreda (2022) sostiene que este modelo impulsa el desarrollo de habilidades blandas, porque promueve la empatía y el trabajo en equipo. Cuando la comunidad siente la escuela como propia, cada logro se celebra como una fiesta colectiva y cada dificultad se enfrenta con manos unidas.

Sin embargo, el camino del directivo rural está marcado por pruebas que exigen coraje. La pandemia puso al descubierto la enorme resiliencia de estos líderes. Mauris (2022) explica que, tras la crisis sanitaria, enfrentaron la tarea de sostener vínculos educativos en medio del aislamiento y la brecha digital. Fueron tiempos de reinventarse, de buscar señales de internet en la colina o de repartir cuadernillos casa por casa, demostrando que su compromiso no tiene límites.



La formación de estos directivos, entonces, no puede ser una mera transferencia de teorías. Debe ser un abrazo de herramientas reales y un reconocimiento a su realidad. Cruz Guimaraes (2022) resalta que los programas de formación deben integrar herramientas tecnológicas y estrategias adaptativas que

respondan a los obstáculos propios del territorio. Necesitan aprender a liderar no solo con la mente, sino también con el corazón, gestionando las emociones propias y ajenas en un entorno que a veces puede sentirse abrumador.

El liderazgo efectivo en la ruralidad es un delicado equilibrio entre la dirección pedagógica y el arraigo comunitario. Espinoza Puertas et al. (2025) destacan que estos directivos son los verdaderos guías curriculares en tiempos de cambio, impulsando la innovación sin perder la raíz. Son traductores culturales, capaces de tender puentes entre los saberes ancestrales de la comunidad y los conocimientos globales, creando una educación que honra la identidad mientras abre ventanas al mundo.

Por eso, su capacitación debe ir más allá de lo administrativo. Debe dotarlos de habilidades para mediar, conciliar y movilizar a la comunidad. Mauris (2022) reflexiona que el liderazgo rural es, en esencia, un acto de servicio. Requiere una sensibilidad especial para escuchar lo que no se dice y para ver la potencialidad donde otros ven limitaciones. Un buen directivo sabe que su éxito no se mide en documentos, sino en el brillo de los ojos de un niño que comprende una lección o en el agradecimiento silencioso de una familia.

Al final, este capítulo es un reconocimiento a esa labor que muchas veces transcurre entre sombras, lejos de los reflectores. Es un viaje hacia el núcleo de un liderazgo que no busca fama, sino impacto. Cruz Guimaraes (2022) recuerda que la educación rural es la base de una sociedad más equitativa, y su liderazgo es la chispa que puede encender transformaciones profundas. Su trabajo, paciente y persistente, es la columna vertebral que sostiene la promesa de un futuro mejor para los niños del campo.

Al cerrar estas páginas, queda una certeza: el directivo rural es el arquitecto de un sueño colectivo. Es quien cree, contra toda adversidad, que la escuela puede ser el faro que guíe a toda una

comunidad. Su historia es la de un sembrador que, con cada decisión, con cada gesto de apoyo, riega la semilla de la educación, confiando en que, con el tiempo, florecerá en un bosque frondoso de oportunidades para las nuevas generaciones.

4.1 El rol del directivo como líder pedagógico y comunitario.

El directivo en una escuela rural es más que un administrador; es el corazón que late detrás de cada decisión, el faro que orienta a los maestros y el puente que une a la escuela con la comunidad. Ortega González et al. (2023) afirman que el liderazgo educativo del directivo no se limita a dirigir, sino que implica inspirar, acompañar y transformar las prácticas pedagógicas desde la cercanía humana. En cada jornada, el directivo se convierte en un tejedor de esperanzas, capaz de hilar los sueños de los docentes con las aspiraciones de los niños y las familias.

Liderar en zonas rurales significa enfrentarse a desafíos que exigen coraje y sensibilidad. Las distancias largas, los recursos escasos y la diversidad cultural se convierten en pruebas diarias. Pero el líder pedagógico no retrocede. Espinoza Puertas et al. (2025) destacan que estos directivos son los verdaderos guías curriculares en tiempos de cambio educativo, quienes impulsan la innovación sin perder la raíz. Caminan entre el polvo y el verde de los campos, con la convicción de que la educación es la semilla más poderosa para transformar una comunidad.

El liderazgo en la escuela rural se construye desde la escucha. No hay liderazgo sin oído atento. Ortega González y sus colegas (2023) explican que el directivo que escucha, comprende las necesidades reales del maestro, los anhelos del estudiante y las preocupaciones de los padres. Esa empatía se traduce en confianza. En una pequeña escuela, donde todos se conocen, el directivo no se impone: conversa, orienta, acompaña. Es el que primero llega y el último en irse, cuidando que nada se apague en el fuego de enseñar.

El directivo rural también es un líder pedagógico en movimiento. Espinoza Puertas et al. (2025) destacan que su tarea no es vigilar el cumplimiento del currículo, sino guiar su adaptación creativa a las realidades locales. No teme cambiar una planificación para incluir una fiesta ancestral, ni duda en convertir una faena agrícola en lección de ciencias. Su visión pedagógica se alimenta de la vida cotidiana. Así, el aprendizaje se vuelve más auténtico, más vivo, más cercano a lo que los niños viven y sienten.

El liderazgo del directivo se mide en la forma en que inspira. Ortega González et al. (2023) subrayan que los líderes que acompañan el proceso pedagógico fortalecen la motivación docente y elevan la calidad educativa. No lideran desde la distancia, sino desde la acción compartida. Un directivo que entra al aula, que enseña junto al maestro, que celebra los pequeños logros, transforma la escuela en un espacio de colaboración. En sus palabras y gestos, los demás encuentran energía para seguir.

Pero también hay días de cansancio, de frustración, de puertas cerradas. El directivo rural, sin embargo, aprende a convertir las dificultades en lecciones. Espinoza Puertas et al. (2025) describen que el liderazgo efectivo implica resiliencia, una fortaleza que se nutre de la esperanza colectiva. Un líder no niega los problemas, los enfrenta con calma y visión. Sabe que cada obstáculo es también una oportunidad para reinventar la escuela, para probar caminos nuevos y reafirmar su compromiso con la comunidad educativa.

La comunidad confía en el directivo no por su título, sino por su cercanía. Ortega González et al. (2023) destacan que cuando el líder se involucra en las actividades locales, cuando participa en las mingas o acompaña las celebraciones, fortalece el vínculo entre escuela y territorio. En esos encuentros, la educación deja de ser una tarea aislada y se convierte en un proyecto compartido. La escuela ya no es un edificio, sino un punto de encuentro donde el aprendizaje florece entre risas, historias y afectos.

El liderazgo comunitario también tiene un matiz transformador. Espinoza Puertas et al. (2025) mencionan que el directivo actúa como mediador entre las políticas educativas y la realidad de las familias rurales. Traduce los discursos oficiales en acciones significativas, defendiendo siempre el derecho de sus estudiantes a una educación con sentido. Su liderazgo se teje en la coherencia: lo que dice, lo hace; lo que sueña, lo construye junto a otros. Esa autenticidad lo convierte en referente, en modelo de compromiso y humanidad.

Ser directivo en una escuela rural es, en cierto modo, vivir entre dos mundos: el de la gestión y el de la comunidad. Ortega González et al. (2023) lo retratan como un puente entre el aula y el territorio, entre la política y la práctica, entre la administración y el afecto. Su liderazgo se fundamenta en la pedagogía del encuentro: mirar, escuchar y actuar con sentido humano. Cada decisión que toma tiene rostro, tiene historia, tiene corazón.



El liderazgo pedagógico y comunitario del directivo rural es una llama que no se apaga. Espinoza Puertas et al. (2025) afirman que en tiempos de transformación educativa, este liderazgo se

vuelve motor de cambio y esperanza. Un líder así no busca reconocimiento; busca impacto. Su recompensa está en ver a los niños crecer, en sentir el orgullo de los padres y en acompañar a los maestros en su crecimiento. En medio del silencio del campo, su voz resuena firme: educar es creer en el mañana, y liderar es hacerlo posible.

4.2 Modelos de gestión participativa.

Hablar de modelos de gestión participativa es hablar de escuelas donde las voces se entrelazan y el liderazgo se convierte en una tarea compartida. En los caminos rurales, donde las decisiones suelen tomarse entre mates o bajo la sombra de un árbol, la gestión participativa florece con naturalidad. Guardamagna (2022) explica que innovar desde este enfoque implica transformar las estructuras rígidas en espacios de encuentro, donde cada actor educativo se sienta parte de un propósito común. No hay jerarquías que silencien, sino manos que se unen para construir una escuela viva, abierta y profundamente humana.

Una escuela rural con gestión participativa respira colaboración. Las reuniones dejan de ser simples trámites para convertirse en talleres de ideas, en conversaciones sinceras sobre cómo mejorar la enseñanza o fortalecer los lazos con la comunidad. Valiente Ágreda (2022) sostiene que este modelo impulsa el desarrollo de habilidades blandas, tanto en los docentes como en los estudiantes, porque promueve la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo. Cuando todos sienten que su voz cuenta, la confianza crece y la escuela se transforma en un espacio donde cada palabra puede cambiar algo.

Implementar una gestión participativa es como sembrar una chacra: al principio parece un terreno difícil, pero con paciencia y compromiso, los frutos comienzan a aparecer. Guardamagna (2022) afirma que este tipo de liderazgo exige abandonar la mirada centralizada y abrirse al diálogo. El directivo deja de ser una figura

distante y se convierte en un facilitador que invita a pensar, a proponer, a decidir juntos. En esa siembra compartida, cada docente, padre y estudiante aporta su semilla de experiencia, logrando que la educación crezca desde lo colectivo.

La gestión participativa también es un acto de confianza. Implica creer en las capacidades de los demás, en su compromiso y en su sabiduría cotidiana. Valiente Ágreda (2022) señala que cuando el liderazgo reconoce los talentos del equipo, se fortalecen las relaciones y se despierta la motivación. En una escuela rural, donde los recursos son limitados, esta forma de gestionar es una fuente poderosa de energía. Todos se sienten protagonistas, responsables y orgullosos de lo que construyen juntos. La participación deja de ser una consigna y se vuelve parte de la cultura escolar.

En las escuelas donde se vive este modelo, el diálogo es el corazón que late con fuerza. Guardamagna (2022) destaca que innovar desde la participación requiere aceptar la diversidad de opiniones y aprender a convivir con las diferencias. Las discusiones no dividen; enriquecen. Las decisiones se toman entre risas, entre silencios pensativos, entre miradas que reconocen el valor del otro. Así, la escuela se convierte en un espejo de la comunidad: diversa, imperfecta, pero profundamente comprometida con su futuro.

El liderazgo compartido no resta autoridad, la multiplica. Valiente Ágreda (2022) explica que la gestión participativa no diluye el rol del directivo, sino que lo redefine como un guía que impulsa procesos colectivos de aprendizaje. En lugar de imponer, acompaña. En vez de controlar, inspira. En esas dinámicas, los maestros se sienten libres de experimentar, los estudiantes asumen responsabilidades y las familias se involucran con entusiasmo. Es un liderazgo más humano, más cercano, donde el poder se distribuye como una antorcha que ilumina a todos.

Guardamagna (2022) destaca que innovar desde la gestión participativa no es una tarea fácil: requiere valentía para ceder espacio y humildad para escuchar. En el ámbito rural, donde las tradiciones pesan y las estructuras suelen ser rígidas, abrir puertas a la participación es un acto revolucionario. Pero es también una oportunidad hermosa: ver cómo los mismos actores locales rediseñan la escuela, aportando saberes ancestrales, costumbres y sueños. Cada decisión compartida fortalece el sentido de pertenencia, haciendo que la escuela sea reflejo de su comunidad.

En este tipo de gestión, la comunicación fluye como un río que nutre todas las orillas. Valiente Ágreda (2022) menciona que los espacios participativos fortalecen habilidades socioemocionales, pues enseñan a escuchar con empatía y a disentir con respeto. Los estudiantes, al ver a los adultos dialogar, aprenden a hacerlo también. El ejemplo se convierte en la mejor lección. La escuela, entonces, deja de ser un espacio donde se enseña únicamente con palabras, para convertirse en un laboratorio de convivencia, donde la democracia se aprende viviéndola.

La participación no es un evento, es un proceso continuo. Guardamagna (2022) afirma que los cambios más profundos surgen cuando la comunidad educativa asume la gestión como un compromiso permanente, no como una obligación. En las escuelas rurales, ese proceso se construye con pequeñas acciones: una reunión de planificación, una minga para mejorar las instalaciones, un proyecto compartido. Cada gesto colectivo alimenta la esperanza de que la educación puede ser distinta, más cercana, más nuestra.

Al final, la gestión participativa no es solo una estrategia administrativa; es una forma de vivir la educación con alma colectiva. Valiente Ágreda (2022) recuerda que cuando los líderes apuestan por el diálogo, el respeto y la colaboración, se fortalecen tanto las instituciones como las personas que las habitan. En las escuelas rurales, este modelo se convierte en un canto a la unidad:

maestros, familias y estudiantes caminando juntos, con paso firme, hacia una educación que florece desde la participación, la confianza y la alegría compartida.

4.3 Retos en la formación y capacitación de directivos rurales

Ser directivo en una escuela rural es caminar entre montañas y sueños, entre la escasez y la esperanza. No basta con administrar; se trata de guiar corazones, de mantener viva la llama del aprendizaje en lugares donde la distancia y las carencias suelen golpear fuerte. Mauris (2022) explica que, tras la crisis sanitaria del COVID-19, los líderes rurales enfrentaron nuevos desafíos: adaptarse a entornos virtuales, sostener la motivación y reconstruir comunidades educativas fragmentadas. En ese proceso, la formación directiva se convirtió en un viaje lleno de pruebas, pero también de aprendizajes que revelaron el verdadero valor del liderazgo humano.



La capacitación de directivos rurales debe ser más que un curso; necesita ser una experiencia que conecte con la realidad de sus escuelas. Cruz Guimaraes (2022) resalta que los programas de formación deben integrar herramientas tecnológicas y estrategias adaptativas que respondan a los desafíos propios del territorio. Muchos líderes rurales trabajan sin apoyo constante, con señal débil o sin recursos digitales, pero con una fuerza interior inmensa. Lo que necesitan no es solo teoría, sino acompañamiento, espacios donde puedan compartir sus experiencias y encontrar soluciones desde lo local y lo posible.

Mauris (2022) afirma que la pandemia dejó al descubierto una verdad incómoda: muchos directivos rurales no contaban con preparación suficiente para gestionar el cambio digital. Sin embargo, su capacidad de resiliencia permitió que buscaran alternativas creativas, muchas veces apoyándose en la comunidad o en redes informales de docentes. Esa experiencia demostró que el liderazgo rural no depende del acceso a grandes recursos, sino de la voluntad de aprender constantemente. Cada obstáculo se convirtió en una oportunidad para reinventar la forma de enseñar, liderar y acompañar.

La tecnología, cuando se incorpora con propósito, puede ser una aliada poderosa. Pero Cruz Guimaraes (2022) advierte que, para los directivos rurales, la brecha digital sigue siendo una barrera persistente. No se trata solo de disponer de dispositivos, sino de comprender cómo usarlos para fortalecer la enseñanza y la gestión escolar. La formación debe centrarse en el uso pedagógico de las TIC, en el desarrollo de competencias digitales y en el liderazgo que inspira el cambio desde la innovación. Sin esa preparación, el riesgo es dejar atrás a quienes más necesitan avanzar.

Formar a los líderes rurales implica reconocer la riqueza cultural de sus territorios. Cada comunidad tiene una historia, un idioma, una forma de aprender. Mauris (2022) sostiene que el liderazgo pedagógico en zonas rurales requiere sensibilidad

intercultural, empatía y conocimiento profundo del entorno. Un buen directivo no impone modelos ajenos; adapta, traduce y transforma las ideas en acciones significativas para su gente. Su tarea es mantener la escuela como espacio de encuentro entre saberes tradicionales y conocimientos contemporáneos, entre la tierra y la tecnología, entre el pasado que los sostiene y el futuro que los llama.

Los programas de capacitación también deben enseñar a liderar con emociones, no solo con estrategias. Cruz Guimaraes (2022) destaca que el directivo rural enfrenta realidades duras: estudiantes que caminan horas para llegar a clases, familias con escasos recursos, infraestructura limitada. En esos escenarios, la formación debe incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales: empatía, comunicación asertiva, manejo del estrés. Liderar en la ruralidad es acompañar sin rendirse, motivar sin prometer imposibles, y sostener el espíritu colectivo cuando todo parece cuesta arriba.

Mauris (2022) reflexiona que el liderazgo rural es, en esencia, un acto de servicio. No hay lujos ni reconocimientos frecuentes, pero sí una profunda conexión con el propósito educativo. Por eso, la formación de directivos debe priorizar la creación de redes colaborativas, donde puedan compartir experiencias y aprendizajes. En la soledad de las montañas o entre los caminos de tierra, un directivo fortalecido por la cooperación puede generar cambios significativos. Aprender entre pares es tan valioso como cualquier capacitación formal.

Las políticas públicas tienen un papel vital en este proceso. Cruz Guimaraes (2022) menciona que la equidad educativa pasa también por garantizar formación continua para los líderes de escuelas rurales. No basta con ofrecer programas esporádicos; se requiere una estrategia sostenida, con apoyo técnico y emocional. Invertir en la formación de directivos es apostar por la calidad educativa desde la raíz. Ellos son los puentes entre el sistema y la

comunidad, entre la política y la práctica, entre el sueño y su realización diaria.

Los retos en la formación también son oportunidades para repensar el liderazgo. Mauris (2022) resalta que el directivo rural debe ser un líder pedagógico, pero también un gestor del cambio social. Su rol va más allá de la escuela: implica articular esfuerzos con autoridades locales, organizaciones comunitarias y familias. En ese sentido, la capacitación debe dotarlo de herramientas para la gestión comunitaria, la mediación y la innovación social. La escuela rural no se levanta sola; se construye con la participación y el compromiso de todos.

Formar a los directivos rurales es invertir en esperanza. Cruz Guimaraes (2022) recuerda que la educación rural es la base de una sociedad más equitativa, y su liderazgo es la chispa que puede encender transformaciones profundas. Capacitar no es enseñarles a cumplir, sino a soñar, a inspirar y a sostener el cambio en medio de la adversidad. En cada taller, en cada encuentro de formación, se siembra algo más que conocimiento: se cultiva la convicción de que una escuela viva, inclusiva y resiliente empieza con un líder que cree en su gente y en el poder de educar desde la tierra.

Tabla 4. Principales autores y hallazgos del capítulo 4

Autor(es)	**Hallazgo principal**
Ortega González et al. (2023)	El directivo rural ejerce un liderazgo pedagógico basado en la empatía, la escucha activa y la cercanía humana, fortaleciendo la confianza y la motivación del equipo docente. Su rol trasciende la administración para convertirse en un acompañante pedagógico y comunitario.
Espinoza Puertas et al. (2025)	Los líderes rurales son guías curriculares que impulsan la innovación educativa adaptada al contexto local. Su liderazgo se sostiene en la

Autor(es)	Hallazgo principal
	resiliencia y la capacidad de transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje y crecimiento institucional.
Guardamagna (2022)	La gestión participativa en escuelas rurales transforma la estructura jerárquica en espacios de colaboración, donde el diálogo y la corresponsabilidad fortalecen la identidad comunitaria y la innovación escolar.
Valiente Ágreda (2022)	La gestión participativa potencia habilidades socioemocionales y el sentido de pertenencia, promoviendo la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación como pilares del liderazgo compartido.
Mauris (2022)	La formación directiva rural requiere desarrollar resiliencia, liderazgo intercultural y competencias para gestionar el cambio educativo. El liderazgo rural se entiende como un acto de servicio orientado al desarrollo humano y comunitario.
Cruz Guimaraes (2022)	La capacitación de directivos rurales debe integrar el uso pedagógico de las TIC, habilidades socioemocionales y estrategias adaptativas al contexto. La formación continua y colaborativa fortalece la equidad y la calidad educativa en zonas rurales.

Nota: La tabla sintetiza los aportes teóricos y empíricos de los autores citados en el capítulo 4, mostrando cómo la gestión directiva rural se configura como un liderazgo humano, participativo y transformador, enfocado en fortalecer las capacidades locales, la innovación pedagógica y el vínculo escuela-comunidad.

Capítulo 5

Liderazgo transformador y participación comunitaria

EDITORIAL SAGA

En los pueblos donde el tiempo parece fluir con la calma del río, la escuela se erige como el corazón de la comunidad. No es un edificio aislado, sino un espacio vivo donde confluyen las historias, los saberes y los sueños de todos. Este capítulo nos invita a recorrer ese vínculo esencial, a comprender cómo la relación entre la escuela y su gente se convierte en el motor más poderoso para la innovación educativa. Una conexión que transforma la enseñanza en una experiencia colectiva y profundamente arraigada.

Pensemos en un huerto escolar donde niños, padres y maestros cultivan la tierra juntos. Esa imagen, tan sencilla como elocuente, encapsula la esencia de esta simbiosis. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) destacan que iniciativas como estas revelan cómo la escuela puede convertirse en un espacio de innovación viva. Allí, cada planta que brota es un testimonio de cooperación, un aprendizaje que trasciende las páginas de los libros y se enraíza en la experiencia compartida.



Huerto escolar de la Escuela Básica Juan Francisco Aigaje, Cangahua- Cayambe _ Pichincha

El liderazgo en este ecosistema deja de ser una figura individual para convertirse en una fuerza colectiva. Es una red de confianza donde cada persona, desde su rol, aporta una pieza indispensable. González Castro (2025) explica que el liderazgo distribuido florece cuando se confía en las capacidades de cada miembro del equipo. En la escuela rural, este espíritu colaborativo es el aire que se respira; todos se conocen, todos cuentan y, en conjunto, tejen el futuro de la comunidad.

La verdadera innovación no llega empaquetada desde el exterior. Brota del diálogo respetuoso con el territorio, de escuchar

las necesidades reales y de valorar la sabiduría que habita en las familias. Abascal Obeso et al. (2024) señalan que el liderazgo en centros rurales florece cuando la escuela se abre hacia la comunidad y reconoce su sabiduría. Este intercambio genera un conocimiento híbrido, tan rico y nutritivo como la tierra misma.

Durante tiempos de crisis, como los vividos en la pandemia, esta unión demostró su fortaleza. De-La-Cruz-Castro et al. (2023) narran cómo muchos docentes rurales asumieron el liderazgo no desde la autoridad, sino desde la empatía. Fueron más allá de sus deberes, llevando materiales a casas remotas o usando la radio local para mantener el vínculo educativo. Ese compromiso, hecho de gestos concretos, sostuvo la esperanza cuando todo parecía detenerse.



El impacto de un liderazgo así no se mide en métricas frías, sino en el brillo de los ojos de un niño que se siente parte de algo grande. Mauris (2022) reflexiona que el liderazgo pedagógico en zonas rurales es, ante todo, un acto de valentía. Es la decisión de sembrar conocimiento en condiciones adversas, con la fe puesta en

que, con cuidado y dedicación, germinará y dará frutos que alimenten a toda la comunidad.

Este modelo de liderazgo distribuido redefine por completo la figura de la autoridad. Ahumada, Maureira y Pino-Yancovic (2024) describen que este liderazgo crece en ambientes donde reina la confianza y el respeto. El directivo ya no es un jefe distante, sino un facilitador que cultiva las condiciones para que cada talento florezca y se ponga al servicio de un propósito común, creando un ambiente donde la innovación nace de manera orgánica.

Las experiencias más transformadoras nos muestran que el liderazgo con impacto social tiene un rostro profundamente humano. Se preocupa por las historias personales, conoce a las familias por su nombre y se construye con una presencia auténtica y cercana. De-La-Cruz-Castro et al. (2023) destacan que la experiencia postpandemia dejó una enseñanza profunda: el liderazgo rural tiene rostro humano. Su poder reside en la capacidad de crear lazos genuinos que sostienen el proceso educativo.

Al final, este capítulo celebra una verdad simple pero poderosa: la escuela rural más innovadora es aquella que siente a la comunidad como su aliada natural. Donde los proyectos educativos se nutren de la vida misma del pueblo y, a su vez, devuelven ese conocimiento para fortalecer la identidad y el desarrollo local. Es un círculo virtuoso donde educar se convierte en un acto de amor y de construcción colectiva.

Al cerrar estas páginas, queda la certeza de que el futuro de la educación rural brilla con una luz propia. Una luz que no proviene de una sola fuente, sino del fuego compartido de muchos, de la convicción de que, unidos, maestros, familias y estudiantes pueden escribir una historia educativa llena de sentido, resiliencia y una belleza profundamente humana.

5.1 Relación escuela-comunidad como eje de innovación

La escuela rural no es un edificio aislado entre montañas; es el corazón que late al ritmo de su comunidad. Allí, los niños aprenden no solo de los libros, sino de las manos curtidas de sus padres, del murmullo de los ríos y del trabajo compartido. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) destacan que las iniciativas comunitarias, como los huertos escolares, revelan cómo la escuela puede convertirse en un espacio de innovación viva. Cultivar juntos no es solo sembrar hortalizas, sino sembrar vínculos, aprendizajes compartidos y un sentido profundo de pertenencia y cooperación.

Abascal Obeso et al. (2024) señalan que el liderazgo en centros rurales florece cuando la escuela se abre hacia la comunidad y reconoce su sabiduría. En ese encuentro, el conocimiento académico y el saber ancestral se dan la mano. La escuela deja de ser una institución cerrada y se convierte en un puente que une generaciones, tradiciones y esperanzas. La innovación, en este sentido, no llega desde afuera; brota desde adentro, como una semilla que germina en la tierra fértil de la participación colectiva.

Cuando la comunidad entra en la escuela, la educación adquiere otro color. Las paredes se llenan de historias locales, las aulas se transforman en espacios de diálogo y los proyectos toman vida al compás de las necesidades reales del pueblo. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) explican que los huertos escolares son metáforas de ese cambio: permiten aprender ciencia y sostenibilidad mientras se cultiva la cooperación. Cada planta crece como crecen las ideas, regadas por el esfuerzo conjunto de estudiantes, docentes y familias.

El liderazgo transformador entiende que no hay innovación sin comunidad. Abascal Obeso et al. (2024) destacan que el directivo rural debe actuar como un tejedor de relaciones, capaz de unir voluntades diversas en torno a un mismo propósito. Cuando la

escuela convoca, la comunidad responde, y en esa respuesta surgen proyectos que fortalecen la identidad local y el sentido de pertenencia. La escuela se convierte entonces en un faro que ilumina el desarrollo social y cultural de su entorno.

En los pueblos pequeños, las fronteras entre escuela y comunidad son difusas. Los niños estudian junto a quienes los ven crecer; los maestros conocen a las familias, sus luchas, sus sueños. Esa cercanía es la raíz de una educación más humana. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) insisten en que las experiencias educativas deben conectar con la vida cotidiana, con los ciclos de la naturaleza y con los saberes que habitan el territorio. Cuando eso ocurre, aprender se convierte en una experiencia emocional, significativa y compartida.

La comunidad también aprende cuando se involucra en la escuela. Los proyectos participativos, como talleres, ferias o emprendimientos locales, permiten que los adultos redescubran el valor del conocimiento. Abascal Obeso et al. (2024) mencionan que este intercambio fortalece el tejido social y genera una nueva forma de liderazgo compartido. No se trata de imponer decisiones, sino de construirlas entre todos, con respeto y diálogo. Así, la escuela deja de ser "de los maestros" para convertirse en "de todos".

Innovar en la educación rural no requiere grandes recursos, sino grandes voluntades. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) muestran cómo experiencias sencillas, como la creación de huertos, pueden transformar las dinámicas escolares. Allí los niños aprenden sobre ciencia, nutrición y cooperación; los docentes descubren nuevas metodologías, y las familias participan activamente. El aprendizaje se vuelve tangible, visible, una experiencia que se huele, se toca y se celebra. La escuela se transforma en un laboratorio de esperanza, donde el conocimiento florece junto con las cosechas.

El liderazgo escolar en zonas rurales es, en esencia, un liderazgo comunitario. Abascal Obeso et al. (2024) sostienen que el directivo debe actuar como mediador, motivador y facilitador del cambio. Su tarea va más allá de la administración: es un arte de escuchar, de inspirar, de conectar a las personas con una visión común. Cuando el líder camina con la comunidad, las decisiones tienen sentido, y la innovación deja de ser un discurso para convertirse en una realidad cotidiana.



Cada experiencia de colaboración entre escuela y comunidad deja una huella duradera. Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021) relatan cómo los proyectos educativos basados en el territorio fortalecen la identidad cultural y promueven el aprendizaje activo. La escuela rural, al abrir sus puertas al entorno, enseña a cuidar la tierra, a valorar los saberes propios y a mirar el futuro sin perder las raíces. Innovar, en este sentido, es volver al origen, pero con una mirada nueva, más inclusiva y consciente.

La relación escuela-comunidad es el alma de la innovación educativa en la ruralidad. Abascal Obeso et al. (2024) concluyen que cuando ambas trabajan unidas, el cambio se vuelve sostenible

y real. No hay transformación posible sin participación, sin ese diálogo constante que entrelaza sueños y esfuerzos. La educación rural se fortalece cuando el pueblo siente la escuela como suya, cuando cada niño que aprende representa una semilla de futuro. En esa alianza, silenciosa y poderosa, florece la esperanza de un mundo más equitativo, solidario y lleno de vida.

5.2 Liderazgo distribuido y colaborativo

El liderazgo distribuido y colaborativo nace del reconocimiento de que todos, absolutamente todos, tienen algo que aportar. No se trata de un líder que ordena desde la cima, sino de muchos corazones latiendo al mismo ritmo por un propósito común. González Castro (2025) explica que este tipo de liderazgo florece cuando se confía en las capacidades de cada miembro del equipo, cuando la autoridad se comparte y las decisiones se construyen desde la conversación. En las escuelas rurales, ese espíritu colectivo adquiere aún más sentido: todos se conocen, todos cuentan, todos lideran desde su lugar.

Ahumada, Maureira y Pino-Yancovic (2024) destacan que el liderazgo distribuido transforma la escuela en una comunidad viva, donde los maestros dejan de competir y comienzan a cooperar. Es un tejido de voces diversas que se entrelazan, se escuchan y se fortalecen mutuamente. El trabajo colaborativo no elimina las diferencias, las celebra. Cada docente aporta su mirada, su experiencia, su sensibilidad. De esa mezcla surge una energía nueva, una corriente invisible que impulsa la innovación y el cambio real en las aulas rurales.

El liderazgo distribuido no busca héroes, sino redes humanas. González Castro (2025) señala que, al distribuir la responsabilidad, las escuelas logran mayor compromiso y sostenibilidad en sus proyectos. Nadie se siente espectador, todos se convierten en protagonistas. En las zonas rurales, donde los recursos suelen ser escasos, esta manera de liderar se convierte en

una estrategia poderosa: compartir tareas, confiar en los demás, aprender juntos. Es como un círculo de manos entrelazadas que sostienen la escuela incluso en los momentos más difíciles.

La colaboración no se impone, se cultiva. Ahumada et al. (2024) describen que el liderazgo distribuido crece en ambientes donde reina la confianza y el respeto. Allí, los errores no se castigan, se analizan; los logros no se atribuyen a uno, se celebran en grupo. Los docentes rurales, al trabajar de este modo, descubren que su fuerza está en la unión. No se trata de quién tiene la razón, sino de construir la mejor respuesta entre todos. Esa dinámica genera un aprendizaje más profundo y una comunidad educativa más humana.

González Castro (2025) plantea que en los entornos educativos híbridos —que combinan lo presencial y lo digital— este modelo adquiere un nuevo matiz. El liderazgo se extiende más allá de las paredes del aula: se coordina, se comparte, se retroalimenta en red. En las escuelas rurales, esta visión abre puertas a la tecnología como aliada, permitiendo que los docentes colaboren con otros centros, se apoyen mutuamente y creen comunidades de aprendizaje más amplias. El liderazgo se vuelve líquido, fluyendo entre pantallas, ideas y emociones compartidas.

Ahumada et al. (2024) afirman que el trabajo colaborativo impulsa el desarrollo profesional y fortalece la identidad docente. Cuando los profesores se reconocen como parte de un colectivo, la motivación se renueva. Las reuniones dejan de ser trámites y se convierten en espacios de inspiración. Se comparten estrategias, se reflexiona sobre la práctica, se escuchan las experiencias de los demás. En ese intercambio cotidiano nace la innovación, porque la creatividad surge donde hay diálogo, confianza y propósito compartido.

El liderazgo distribuido también redefine el rol del directivo. Ya no es quien “manda”, sino quien facilita, escucha y

conecta. González Castro (2025) explica que el líder actúa como un jardinero que cuida el crecimiento de cada planta, consciente de que todas aportan belleza al conjunto. En la escuela rural, ese liderazgo empático y horizontal genera un ambiente cálido, donde cada maestro se siente parte esencial del proyecto educativo. No hay jerarquías frías, sino un equipo que aprende y avanza unido.

El liderazgo colaborativo tiene algo profundamente humano: nos recuerda que no aprendemos aislados. Ahumada et al. (2024) lo comparan con una conversación continua, donde las ideas van y vienen como olas, transformándose con cada aporte. En ese intercambio, se fortalece la comunidad educativa y se modela a los estudiantes una forma distinta de relacionarse: más solidaria, más democrática, más consciente del otro. El liderazgo se convierte, entonces, en una lección viva de convivencia y empatía.

El poder del liderazgo distribuido radica en su humildad. González Castro (2025) observa que este modelo no busca brillar individualmente, sino iluminar colectivamente. En las escuelas rurales, esa filosofía encaja con la esencia del trabajo comunitario. Los docentes, los padres, los estudiantes, todos tienen voz en las decisiones. Cada idea suma, cada gesto cuenta. De esa participación compartida emerge una escuela más resiliente, capaz de adaptarse, reinventarse y avanzar sin depender de una sola figura.

En el fondo, el liderazgo distribuido y colaborativo es un acto de amor hacia la educación. Ahumada et al. (2024) lo muestran como una práctica que dignifica a quienes enseñan y fortalece a quienes aprenden. Cuando se lidera desde la confianza, el trabajo deja de sentirse como una carga y se convierte en una experiencia colectiva de crecimiento. La escuela rural, con su espíritu de comunidad y cercanía, encarna mejor que nadie este modelo. Allí, el liderazgo no se concentra: se reparte, se comparte y florece entre todos.

5.3 Experiencias de liderazgo rural con impacto social

Hablar de liderazgo rural con impacto social es hablar de esperanza hecha acción. En los pueblos donde las aulas conviven con montañas y caminos de tierra, los líderes educativos se convierten en faros que iluminan desde lo pequeño: un proyecto de lectura, un huerto escolar, una red de apoyo familiar. De-La-Cruz-Castro et al. (2023) narran cómo, tras la pandemia, muchos docentes rurales asumieron el liderazgo no desde la autoridad, sino desde la empatía. Encendieron pantallas en casas sin señal, recorrieron senderos con materiales impresos, mantuvieron viva la llama del aprendizaje en medio de la distancia y la incertidumbre.



Mauris (2022) describe que, en Colombia, los líderes pedagógicos rurales no se limitaron a resistir la crisis, la transformaron. Hicieron de cada dificultad una oportunidad para reinventar la escuela, conectando saberes ancestrales con herramientas digitales improvisadas. Esa mezcla entre tradición y creatividad marcó un antes y un después en sus comunidades. Los

directivos y docentes aprendieron a leer el entorno con otros ojos: no como un obstáculo, sino como una fuente inagotable de inspiración y conocimiento compartido.

En las experiencias rurales más inspiradoras, el liderazgo no se impone: se contagia. De-La-Cruz-Castro et al. (2023) muestran que, tras la educación remota, surgieron comunidades escolares más cohesionadas, donde padres, alumnos y docentes colaboraron como nunca. Las casas se volvieron aulas, las cocinas se transformaron en talleres, y el aprendizaje recuperó su esencia: la vida misma. Este tipo de liderazgo socialmente impactante no se mide en números, sino en gestos. En cada sonrisa de un niño que aprende a leer con la ayuda de su abuela, hay una historia de transformación silenciosa.

Mauris (2022) reflexiona que el liderazgo pedagógico en zonas rurales es, ante todo, un acto de valentía. Porque liderar en la ruralidad implica enfrentar la falta de recursos, las distancias físicas, las carencias institucionales y aun así mantener el pulso firme del compromiso. Es sembrar conocimiento en tierra árida con la convicción de que florecerá. Y muchas veces, florece. En esas escuelas, los directivos no mandan: inspiran. Los docentes no enseñan: acompañan. Y las comunidades no esperan: participan, crean, sueñan juntas.

El impacto social del liderazgo rural se siente en la piel de la comunidad. De-La-Cruz-Castro et al. (2023) relatan cómo algunos proyectos educativos lograron revitalizar la identidad local, fortaleciendo la autoestima colectiva. No era solo sobre enseñar matemáticas o lenguaje; era sobre reconocerse como pueblo, sobre recordar el valor de la lengua, de las fiestas, de los oficios tradicionales. Cada acción educativa se convirtió en una celebración de la cultura viva, un espejo donde los niños se veían reflejados con orgullo y los mayores se reconocían como guardianes del saber.

Mauris (2022) explica que los líderes rurales con impacto social son también mediadores emocionales. Saben escuchar el miedo, acompañar el cansancio, celebrar lo cotidiano. Durante la crisis sanitaria, muchos se convirtieron en el hilo invisible que sostuvo el ánimo de familias enteras. Convirtieron la escuela en un refugio simbólico, un espacio donde el aprendizaje era también una forma de sanar. Su liderazgo se tejió con gestos pequeños pero poderosos: una llamada, una visita, una palabra de aliento. Eso también es innovación educativa.

De-La-Cruz-Castro et al. (2023) sostienen que la educación remota reveló una nueva dimensión del liderazgo rural: la resiliencia digital. Aunque muchos docentes no tenían equipos modernos ni conexión estable, usaron lo que había —teléfonos, radios, mensajería— para mantener el vínculo educativo. No se trataba de tecnología avanzada, sino de ingenio y compromiso. Esa creatividad adaptativa transformó la percepción del liderazgo: ya no era quien tenía poder, sino quien encontraba soluciones y mantenía el corazón del aprendizaje latiendo, incluso en la adversidad.

Mauris (2022) afirma que, en los entornos rurales, liderar implica también formar líderes. Los directivos y docentes más inspiradores no trabajan para brillar solos, sino para multiplicar liderazgos. Capacitan a sus colegas, empoderan a los estudiantes, promueven la participación de los padres. De esa manera, el liderazgo se esparce como semilla al viento, germinando en distintos rincones de la comunidad. Es un proceso que se construye con confianza, con diálogo, con la certeza de que el cambio se hace en red.

De-La-Cruz-Castro et al. (2023) destacan que la experiencia postpandemia dejó una enseñanza profunda: el liderazgo rural tiene rostro humano. No es burocrático ni distante; es un liderazgo que toca puertas, que conoce los nombres de las familias, que entiende las historias detrás de cada estudiante. Ese acercamiento

genera vínculos sólidos y duraderos, base indispensable para cualquier transformación educativa. El impacto social no surge del discurso, sino de la coherencia entre lo que se dice y lo que se vive en la comunidad escolar.

Al final, como resume Mauris (2022), el liderazgo rural con impacto social es una forma de resistencia amorosa. Es mantener viva la esperanza en lugares donde a veces la educación es el único puente hacia el futuro. Los líderes rurales transforman no solo escuelas, sino vidas enteras. Enseñan que la verdadera innovación no está en las grandes teorías, sino en la capacidad de mirar a los ojos, escuchar y actuar con el corazón. Son, en esencia, sembradores de humanidad en tierras que nunca dejan de florecer.

Tabla 5. *Síntesis de autores y hallazgos del liderazgo rural con impacto social*

Autor(es)	Hallazgo principal
Abascal Obeso et al. (2024)	Destacan que, tras la pandemia, los docentes rurales ejercieron un liderazgo basado en la empatía, manteniendo el vínculo educativo mediante estrategias creativas como visitas domiciliarias, uso de radios o mensajería móvil. Este liderazgo fortaleció la cohesión social y la identidad comunitaria.
Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021)	Señala que los líderes rurales transformaron la crisis educativa en oportunidad, combinando saberes ancestrales con recursos digitales. Su liderazgo se caracteriza por la resiliencia, la emocionalidad y la formación de nuevos líderes dentro de la comunidad.
González Castro (2025)	Enfatizan que el liderazgo rural con impacto social revitaliza la identidad cultural y fortalece el sentido de pertenencia, convirtiendo la

Autor(es)	Hallazgo principal
	escuela en un espacio de encuentro y celebración del saber local.
Ahumada et al. (2024)	Resalta que el liderazgo rural tiene un fuerte componente emocional y humano. Los líderes actúan como mediadores afectivos que sostienen el ánimo de la comunidad y promueven la esperanza en contextos adversos.
De-La-Cruz-Castro et al. (2023)	Afirman que la educación remota reveló una "resiliencia digital" en los docentes rurales, quienes demostraron creatividad adaptativa y compromiso comunitario al mantener vivo el aprendizaje.
Mauris (2022)	Concluye que el liderazgo rural es una forma de "resistencia amorosa": una práctica pedagógica que transforma la realidad local mediante la empatía, la cooperación y la formación de líderes colectivos.

Nota: La tabla sintetiza las aportaciones más relevantes de los autores citados en el capítulo, mostrando cómo el liderazgo rural trasciende la gestión escolar tradicional al convertirse en una fuerza de transformación social y cultural basada en la empatía, la colaboración y la identidad comunitaria.

Capítulo 6

Hacia una educación rural inclusiva, innovadora y sostenible

EDITORIAL
SAGA

Adentrarse en el futuro de la educación rural es como contemplar un amanecer desde la cima de una montaña; hay una promesa de luz en el horizonte, un destello de lo que podría ser si sembramos las semillas correctas hoy. Este capítulo es una travesía hacia ese mañana posible, un viaje que nos invita a pensar en las políticas, la tecnología y la sostenibilidad no como conceptos abstractos, sino como herramientas para construir una realidad más justa y llena de esperanza para cada niño del campo.

Pensemos en una política pública que no llegue en carpetas selladas, sino que nazca de escuchar con el corazón. Una que entienda que la verdadera equidad se construye reconociendo la riqueza única de cada territorio. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) recuerdan que las políticas educativas deben nacer desde la convivencia, entendida como una cultura compartida de respeto. Son estas bases las que pueden transformar un documento en una fuerza viva que impulse a las comunidades.



Visita del director distrital y los estudiantes en la Comunidad de Chinihuayco

El futuro, sin duda, está tejido con hilos digitales. Pero en la ruralidad, la tecnología no es un fin en sí misma; es un puente. Un puente que une a un estudiante con una biblioteca global, o que permite que la voz de un abuelo contando historias ancestrales se grabe y se comparta para siempre. Paez (2024) habla de "tejer el futuro con las TIC", una metáfora que captura esta hermosa fusión entre la herencia cultural y las herramientas del mañana.

Sin embargo, tender estos puentes requiere un compromiso profundo con la justicia. No se trata de repartir

dispositivos y esperar milagros, sino de acompañar, formar y conectar con sentido. Cruz Guimaraes (2022) destaca que la tecnología en la educación rural no es un lujo, sino una herramienta para construir equidad. Su verdadero poder se revela cuando una tableta se usa para documentar las variedades locales de maíz o cuando una videollamada acerca a un mentor a un joven emprendedor.

Junto a la tecnología, la sostenibilidad debe ser el cimiento de esta nueva escuela. Imaginemos aulas donde los niños aprenden matemáticas midiendo la cosecha del huerto comunitario o donde la lección de ciencias es sobre el cuidado del agua que beben. Montero Muñoz (2025) reflexiona que la responsabilidad social en la educación rural empieza en las aulas. Es una educación que enseña, con cada acción, a honrar la tierra que nos sustenta.



Figura 1. *Hacia una educación rural inclusiva, innovadora y sostenible*

La inclusión es el alma de este proyecto de futuro. Es una escuela que celebra la diversidad como su mayor fortaleza, donde

se habla en kichwa, en shuar y en español, y donde cada niño se siente profundamente valorado. Pin-Zambrano (2024) resalta que la inclusión educativa también pasa por el acceso equitativo a las tecnologías, pero sobre todo, por una conexión humana que afirme las identidades. Es un espacio donde nadie sobra y todos encuentran su lugar para florecer.

Para que esta visión eche raíces, es fundamental una gestión pública ética y cercana. Linedo López, Lora Ochoa y Torres Hoyos (2021) proponen un enfoque ético en la gestión pública, donde las decisiones se construyan desde la participación. Esto significa dejar atrás los escritorios lejanos y caminar junto a las comunidades, confiando en su sabiduría para co-diseñar las soluciones que mejor se adapten a su realidad.

El resultado final al que aspiramos es una educación que sea, ante todo, profundamente humana. Una que prepare a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino para la vida, inculcando valores de cuidado, cooperación y respeto por todo lo que les rodea. Montero Muñoz (2025) subraya que la verdadera calidad está en la pertinencia y en la capacidad de transformar la vida cotidiana. Es una educación que se mide en sonrisas, en comunidad fortalecida y en esperanza renovada.

Al cerrar este capítulo, nos queda una imagen clara: el futuro de la educación rural es un tapiz brillante y complejo. En él, se entrelazan el compromiso político sensato, la tecnología con propósito, la sostenibilidad practicada en el día a día y una inclusión que abraza a todos sin condiciones. Un futuro que no esperamos pasivamente, sino que estamos llamados a construir, juntos, con las manos en la tierra y la mirada en las estrellas.

6.1 Propuestas de políticas públicas y estrategias de desarrollo

Hablar de políticas públicas para la educación rural es hablar de un sueño que atraviesa generaciones: el de una escuela viva, abierta al futuro, donde cada niño y niña tenga la oportunidad de aprender sin que su origen sea una barrera. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) recuerdan que las políticas educativas deben nacer desde la convivencia, entendida no como un reglamento, sino como una cultura compartida de respeto y colaboración. Una política pública con alma es aquella que mira la diversidad rural no como desafío, sino como fuente de riqueza humana y pedagógica.

La educación rural necesita políticas que escuchen el pulso del territorio. No sirven recetas universales, porque cada comunidad tiene su propio latido. Linedo López, Lora Ochoa y Torres Hoyos (2021) proponen un enfoque ético en la gestión pública, donde las decisiones se construyan desde la participación y el respeto a la realidad local. Esa ética se traduce en políticas que no se imponen desde arriba, sino que se tejen desde abajo, con la voz de los docentes, las familias y los estudiantes, quienes mejor conocen las necesidades de su escuela.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) enfatizan que toda política educativa debería tener un componente emocional: cuidar los vínculos, fortalecer la confianza, promover una convivencia que dé sentido a la escuela. Cuando las relaciones humanas se priorizan, el aprendizaje florece. En zonas rurales, donde la escuela es muchas veces el corazón de la comunidad, este enfoque puede transformar la manera en que se construye ciudadanía. Una política pública sensible al tejido social genera pertenencia, y la pertenencia abre la puerta a la esperanza colectiva.

Las estrategias de desarrollo deben ir más allá de la infraestructura o los programas temporales. Como señalan Linedo López y sus colegas (2021), el desarrollo se construye desde la ética

del servicio, desde la coherencia entre lo que se promete y lo que se cumple. Los pueblos rurales han sido históricamente olvidados, pero también han demostrado una resiliencia admirable. Por eso, las estrategias más efectivas son aquellas que reconocen su potencial, que apuestan por la autonomía comunitaria y que impulsan liderazgos locales capaces de sostener el cambio con dignidad.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) explican que la convivencia debe ser el eje articulador de las políticas públicas. Una escuela donde reina el diálogo, donde los conflictos se transforman en aprendizajes, puede convertirse en un modelo de desarrollo social. En los entornos rurales, esta idea cobra aún más fuerza: allí, la escuela no solo enseña contenidos, sino también formas de vivir juntos, de organizarse, de imaginar un futuro común. Las políticas educativas deberían sembrar espacios de encuentro, donde la palabra sea puente y no muro.

Las estrategias de desarrollo para la educación rural también deben incluir la sostenibilidad, no como un eslogan, sino como una manera de vivir. Linedo López et al. (2021) invitan a pensar en una gestión pública que respete la naturaleza, que promueva el uso responsable de los recursos y que eduque desde el ejemplo. Una política educativa sostenible enseña a cuidar la tierra al mismo tiempo que cultiva el conocimiento. Esa armonía entre lo humano y lo ambiental puede convertirse en el cimiento de un nuevo modelo educativo rural, más justo y consciente.

Las políticas públicas más transformadoras nacen de la cooperación. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) destacan que la convivencia democrática en la escuela puede inspirar nuevas formas de gobernanza educativa. Si una comunidad escolar aprende a dialogar, decidir y actuar colectivamente, está formando ciudadanos capaces de participar en la vida pública con responsabilidad. De esa manera, las políticas no se quedan en el

papel: se encarnan en la vida diaria, en la forma en que un grupo decide resolver un problema o celebrar un logro.

Para que las estrategias de desarrollo tengan verdadero impacto, deben incluir formación y acompañamiento. Linedo López y sus coautores (2021) resaltan que la gestión ética requiere líderes preparados para actuar con transparencia y sensibilidad. En la educación rural, eso significa fortalecer a los directivos, docentes y comunidades para que puedan gestionar sus propias iniciativas. No se trata de asistencia, sino de empoderamiento. Una escuela que aprende a gestionar su crecimiento se convierte en motor de desarrollo local.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) invitan a repensar las políticas públicas desde la ternura. Puede parecer una palabra extraña en la gestión educativa, pero en la ruralidad tiene un poder inmenso. Ternura es escuchar antes de decidir, acompañar antes de evaluar, mirar a los ojos a quienes enseñan en condiciones difíciles y reconocer su valor. Cuando las políticas se humanizan, dejan de ser frías estrategias y se vuelven promesas cumplidas. Promesas que construyen escuelas donde la vida tiene sentido, donde aprender y convivir se entrelazan.



Linedo López et al. (2021) concluyen que toda estrategia de desarrollo debe basarse en la corresponsabilidad. La educación rural necesita políticas públicas que no lleguen desde fuera, sino que se gesten desde dentro, con las manos, las voces y los sueños de la comunidad. Solo así podrá construirse una educación verdaderamente inclusiva, innovadora y sostenible. Las escuelas rurales no piden caridad, piden oportunidades. Y en cada una de ellas late una fuerza capaz de cambiar al país entero, si tan solo se le permite florecer con dignidad.

6.2 Futuro de la educación rural con apoyo tecnológico.

Imaginar el futuro de la educación rural con apoyo tecnológico es como mirar un amanecer que se abre paso entre montañas. Cada rayo de luz es una oportunidad para conectar mundos antes aislados. Paez (2024) habla de "tejer el futuro con las TIC", una metáfora viva que refleja la unión entre tradición y modernidad. En los pueblos rurales, donde las historias se transmiten de voz en voz, la tecnología puede convertirse en un nuevo hilo para contar esas historias, fortalecer la identidad y abrir caminos hacia aprendizajes que atraviesan distancias y tiempos.

Cruz Guimaraes (2022) recuerda que la tecnología en la educación rural no es un lujo, sino una herramienta para construir equidad. Cuando una niña en una escuela de la sierra puede acceder a una biblioteca digital, se borran fronteras invisibles. Las TIC no reemplazan al maestro ni al aula; las



Los estudiantes Quito de básica de Francisco Aigaje de cuarto lote en Cangahua hacen prácticas en el centro de cómputo.

amplían. Transforman la escuela en un espacio sin muros, donde el aprendizaje se mueve al ritmo de la curiosidad y no de la carencia. El futuro rural será más justo cuando todos los estudiantes tengan derecho a conectarse al conocimiento.

El desafío, como señala Paez (2024), no está solo en instalar equipos o mejorar la señal, sino en enseñar a usarlos con sentido humano. La tecnología sin propósito se vuelve fría, pero cuando se alinea con los sueños de la comunidad, florece. En Manaure, por ejemplo, los docentes han aprendido a usar las TIC para rescatar la memoria cultural, grabando las voces de los abuelos, creando materiales propios, transformando las pantallas en espejos donde los niños se reconocen. Esa es la verdadera innovación.

Cruz Guimaraes (2022) destaca que la educación rural con apoyo tecnológico tiene el poder de democratizar el aprendizaje. No se trata de copiar modelos urbanos, sino de reinventar la enseñanza desde la raíz. Una tableta o una radio comunitaria pueden ser puertas al mundo si se usan para dialogar, crear y compartir. La tecnología puede convertirse en el nuevo puente que una a las comunidades dispersas, que acerque al maestro al estudiante que vive lejos, que mantenga viva la chispa del aprendizaje incluso cuando los caminos se hacen difíciles.

El futuro educativo rural será híbrido, mestizo y lleno de imaginación. Paez (2024) menciona que las TIC, integradas con saberes locales, pueden fortalecer la identidad cultural al mismo tiempo que impulsan nuevas competencias. En ese equilibrio está la magia: usar las herramientas digitales no para borrar lo rural, sino para darle voz, visibilidad y fuerza. Los niños que aprenden con un computador al pie del río o entre cafetales no están alejándose de su tierra; están construyendo un nuevo modo de habitarla con orgullo.

Cruz Guimaraes (2022) insiste en que la brecha digital es también una brecha de oportunidades. Superarla implica voluntad

política, inversión y empatía. Las escuelas rurales no necesitan la tecnología más avanzada, sino la más pertinente, aquella que responde a su ritmo y necesidades. Un proyector, una antena, una red compartida pueden cambiar una comunidad entera si van acompañadas de capacitación docente y participación comunitaria. El futuro tecnológico será verdaderamente transformador cuando se entienda como un acto de justicia educativa.

Paez (2024) muestra cómo la tecnología puede despertar nuevas formas de liderazgo docente. En muchas zonas rurales, los maestros se han convertido en verdaderos innovadores: adaptan plataformas, crean materiales desde la escasez, enseñan a navegar por internet como quien enseña a sembrar. Ese liderazgo tecnológico nace del compromiso y la creatividad, no del privilegio. En sus manos, las TIC son más que cables y pantallas; son herramientas para encender la esperanza y transformar la enseñanza en una experiencia viva, cercana y posible.

Cruz Guimaraes (2022) reflexiona que el futuro de la educación rural con tecnología debe ser también inclusivo. Las TIC pueden abrir caminos para estudiantes con discapacidad, para mujeres que no pudieron terminar la escuela, para adultos que aprenden al caer la tarde. La digitalización bien guiada puede convertir cada rincón del país en un aula abierta, donde aprender no dependa del lugar donde naciste, sino de las ganas que tengas de crecer. La educación rural del futuro será una red humana sostenida por la empatía y el conocimiento compartido.

Paez (2024) afirma que la tecnología en manos rurales puede convertirse en un canto de libertad. Cuando los jóvenes descubren que pueden crear contenidos, comunicarse con el mundo y mostrar su cultura, algo poderoso ocurre: se sienten parte del mañana. Las TIC, usadas con afecto y propósito, pueden ser semillas de arraigo. No para que los jóvenes huyan de sus pueblos, sino para que los reinventen, los llenen de nuevas ideas y los conecten con el planeta sin perder su raíz.

Cruz Guimaraes (2022) cierra con una visión luminosa: el futuro de la educación rural será aquel donde la tecnología y la humanidad caminen de la mano. No habrá pantallas que reemplacen miradas, sino pantallas que amplifiquen sueños. En ese futuro, cada escuela rural será un faro, cada docente un tejedor de conocimiento, y cada estudiante un viajero que aprende sin fronteras. La tecnología, entonces, dejará de ser un privilegio y se convertirá en lo que siempre debió ser: un derecho que abre horizontes y enciende esperanzas.

6.3 Educación rural inclusiva y sostenible.

Hablar de una educación rural inclusiva y sostenible es hablar de un sueño que late en el corazón de cada escuela escondida entre montañas o a la orilla de un río. Pin-Zambrano (2024) recuerda que las comunidades rurales no necesitan compasión, sino oportunidades que valoren su identidad y su potencial humano. La inclusión no es un discurso, es un gesto cotidiano: abrir las puertas del aprendizaje a todos, sin importar edad, idioma o camino recorrido. La sostenibilidad, entonces, se convierte en ese hilo invisible que une el saber con la tierra, el presente con las generaciones que vienen.

Montero Muñoz (2025) reflexiona que la responsabilidad social en la educación rural no termina en las aulas; empieza allí. Cada decisión educativa, desde el currículo hasta la gestión, debe pensarse como un acto de cuidado colectivo. Educar en sostenibilidad significa enseñar a cuidar el agua que riega los cultivos y las palabras que forman la convivencia. Cuando los niños aprenden a mirar su entorno con respeto, la escuela deja de ser un edificio y se transforma en un espacio vivo, donde cada aprendizaje se planta como una semilla de esperanza.



Pin-Zambrano (2024) destaca que la inclusión educativa también pasa por el acceso equitativo a las tecnologías. En Ecuador, muchas escuelas rurales han encontrado en las TIC una herramienta para equilibrar diferencias históricas. Sin embargo, más allá de la conexión digital, se busca una conexión humana. Las computadoras y radios escolares se convierten en instrumentos para narrar la vida campesina, rescatar tradiciones y fomentar el orgullo local. En ese sentido, la tecnología no borra las raíces, las amplifica. Enseña que la modernidad puede tener rostro rural, cálido y sabio.

Montero Muñoz (2025) observa que una educación sostenible debe estar tejida con valores éticos y comunitarios. No se trata de enseñar por enseñar, sino de formar personas capaces de cuidar la tierra, el prójimo y el conocimiento. Las escuelas rurales pueden convertirse en laboratorios de sostenibilidad, donde la siembra, el reciclaje o la energía limpia son parte del aprendizaje diario. En cada aula hay una oportunidad para aprender haciendo, compartiendo y soñando. La sostenibilidad comienza cuando el

estudiante comprende que aprender también es un acto de amor hacia su entorno.

Pin-Zambrano (2024) resalta que una educación inclusiva rompe barreras invisibles: las del idioma, las del género, las de la distancia. En las comunidades donde se habla kichwa, shuar o achuar, enseñar en lengua materna es un acto de justicia cultural. La inclusión no se trata de integrar a quienes están fuera, sino de reconocer que siempre fueron parte. Cuando la escuela valora los saberes ancestrales y los entrelaza con la ciencia moderna, nace una educación más humana, más completa, más suya. Una educación que no uniforma, sino que celebra la diversidad.

Montero Muñoz (2025) afirma que la calidad en la educación rural no puede medirse con las mismas reglas que en la ciudad. La verdadera calidad está en la pertinencia, en la alegría de aprender, en la capacidad de transformar la vida cotidiana. Una escuela que logra que sus estudiantes participen activamente en la comunidad, que promueve la solidaridad y la conciencia ambiental, ya está alcanzando excelencia. La sostenibilidad, entonces, es también emocional: mantener viva la motivación, la identidad y el sentido de pertenencia en quienes aprenden y enseñan.

Pin-Zambrano (2024) explica que el camino hacia una educación rural sostenible requiere políticas que escuchen las voces locales. No se trata de imponer modelos externos, sino de construir desde dentro, desde las historias y los sueños de cada comunidad. Cuando los maestros, padres y líderes rurales participan en las decisiones educativas, el cambio se vuelve real. La sostenibilidad florece cuando la educación se vuelve parte del tejido social, cuando los proyectos escolares responden a las necesidades del territorio y no a moldes lejanos.

Montero Muñoz (2025) subraya que la inclusión también implica mirar a quienes fueron invisibles por mucho tiempo: mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad. Una

educación rural verdaderamente inclusiva abre sus puertas a todos los que desean aprender, sin etiquetas ni prejuicios. En una pequeña escuela, una madre puede estudiar junto a su hijo, y ambos descubrir que el aprendizaje no tiene edad. Esos gestos sencillos construyen un futuro más equitativo, más humano. Allí radica la fuerza de una educación que abraza en lugar de excluir.

Pin-Zambrano (2024) invita a pensar que la sostenibilidad educativa no es una meta lejana, sino una práctica diaria. Se cultiva en los huertos escolares, en los talleres de reciclaje, en las radios comunitarias, en los proyectos donde la ciencia dialoga con la sabiduría campesina. Cada iniciativa local es una chispa que enciende otra. Así, la educación rural se convierte en un movimiento que aprende del territorio y lo transforma, con ternura y con firmeza, hacia un futuro más equilibrado y consciente.

Montero Muñoz (2025) concluye que el futuro de la educación rural inclusiva y sostenible está en manos de quienes creen que enseñar es cuidar. Cuidar la tierra, las lenguas, las historias y las personas. La escuela del mañana será aquella donde se aprenda a convivir con respeto, a innovar sin destruir, a incluir sin perder identidad. En ese horizonte, la educación deja de ser un servicio y se convierte en una forma de vida: un acto de esperanza que germina, como el maíz, desde la raíz hasta el cielo.

Tabla 6. *Autores y hallazgos sobre la educación rural inclusiva, innovadora y sostenible*

Autor(es)	Hallazgo principal
Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021)	Plantean que las políticas públicas para la educación rural deben centrarse en la convivencia, el respeto y la cooperación. La educación se fortalece cuando las relaciones humanas y la confianza se sitúan en el centro de la gestión educativa.

Autor(es)	Hallazgo principal
Linedo López, Lora Ochoa y Torres Hoyos (2021)	Proponen un enfoque ético y participativo en la gestión pública, donde las estrategias de desarrollo surjan desde las comunidades. Promueven la sostenibilidad, la corresponsabilidad y el empoderamiento local como claves del cambio.
Paez (2024)	Expone que las TIC deben usarse con sentido humano, integrando tecnología y saberes locales. El liderazgo docente se convierte en motor de innovación y equidad al promover aprendizajes significativos en contextos rurales.
Cruz Guimaraes (2022)	Afirma que la tecnología en la educación rural debe ser una herramienta de equidad y justicia educativa. Las TIC democratizan el conocimiento y fortalecen la identidad cultural cuando se aplican desde la participación comunitaria.
Pin-Zambrano (2024)	Destaca que la inclusión en la educación rural implica valorar la diversidad cultural y lingüística, promoviendo la equidad y el acceso a oportunidades. La sostenibilidad se logra al integrar la educación con el respeto a la tierra y la cultura.
Montero Muñoz (2025)	Señala que la sostenibilidad educativa rural está ligada a valores éticos y comunitarios. Educar es cuidar: la escuela rural debe enseñar responsabilidad social, conciencia ambiental y aprendizaje basado en el entorno.

Nota: La tabla sintetiza los aportes teóricos y prácticos de los autores del capítulo 6, evidenciando cómo la educación rural inclusiva, innovadora y sostenible se construye desde la

participación comunitaria, la ética pública, la integración tecnológica con sentido humano y el compromiso con la equidad y el cuidado del entorno.



Conclusiones

La educación rural es un canto a la resistencia. Cada escuela, escondida entre montañas o rodeada de sembríos, demuestra que enseñar es un acto de amor colectivo. Las experiencias analizadas confirman que la innovación educativa no depende del tamaño del aula, sino del compromiso de quienes la habitan. El aprendizaje se vuelve una semilla que germina donde hay voluntad, y las manos del maestro son las primeras en cuidarla. Allí comienza la transformación: en la mirada que cree que siempre hay una manera de aprender mejor.

La tecnología ha dejado de ser un visitante extraño en las escuelas rurales. Se ha convertido en una aliada silenciosa que conecta mundos antes distantes. Sin embargo, su valor no radica en la máquina, sino en la intención con la que se usa. Integrarla con sentido humano es un acto de equilibrio, una danza entre lo digital y lo comunitario. Cuando la tecnología se emplea para unir, enseñar y emocionar, se convierte en un puente hacia una educación más digna, inclusiva y esperanzadora.

Las metodologías activas demostraron ser caminos fértiles para sembrar aprendizajes duraderos. El juego, la investigación y la colaboración revitalizan las aulas y despiertan el entusiasmo de estudiantes y docentes. Donde antes había silencio, ahora hay diálogo; donde había rutina, ahora hay movimiento. La educación rural deja de ser un modelo repetitivo para convertirse en un laboratorio de creatividad viva. Cada niño que aprende haciendo reafirma la idea de que la innovación más poderosa nace de la participación y del deseo de construir juntos.

El liderazgo educativo aparece como una llama que no se apaga. En los lugares más apartados, los directivos y maestros se han convertido en líderes con propósito, guiando con empatía y visión. No se trata de autoridad, sino de acompañamiento. Ser líder

en la escuela rural implica caminar junto a la comunidad, compartir alegrías y preocupaciones, y creer que cada decisión tiene un impacto humano. La educación se fortalece cuando quien dirige también escucha, comprende y se deja transformar por su entorno.

El vínculo entre escuela y comunidad ha sido uno de los hallazgos más inspiradores. Cuando las familias, los líderes locales y los estudiantes se reconocen como parte de un mismo proyecto, la escuela florece. Esa unión genera sentido, pertenencia y esperanza. La educación rural se expande más allá de sus muros, se proyecta hacia la vida cotidiana, hacia el campo y la familia. Enseñar deja de ser un oficio aislado para convertirse en una red de afectos que sostiene a toda una generación.

Los procesos de equidad educativa avanzan cuando la mirada se centra en las personas. Las diferencias no son obstáculos, sino oportunidades para aprender unos de otros. Las escuelas rurales que practican la inclusión con coherencia enseñan que todos tienen un lugar, que cada voz cuenta y que la diversidad enriquece. Lograr equidad no es una meta lejana, es un ejercicio diario de respeto, paciencia y compromiso. Una escuela que abraza la diferencia enseña a convivir y a construir una sociedad más humana.

El futuro de la educación rural se dibuja con colores de innovación y sostenibilidad. No basta con enseñar a leer o escribir; hay que enseñar a soñar, a pensar críticamente, a cuidar la tierra y a cuidar al otro. La sostenibilidad educativa significa dejar raíces firmes para que los aprendizajes crezcan más allá del presente. En cada experiencia revisada hay un eco de continuidad, una promesa de que el cambio no termina, sino que se renueva con cada generación que decide aprender y enseñar con esperanza.

Este libro también deja una lección para quienes investigan o diseñan políticas educativas: escuchar es tan importante como planificar. La voz del docente rural, del estudiante y de la

comunidad contiene sabiduría práctica que no se encuentra en los informes. Las decisiones que nacen del territorio tienen más fuerza, más vida. El conocimiento no debe caer desde arriba, sino circular entre quienes lo construyen día a día con su esfuerzo, su fe y su deseo de mejorar.

La educación rural nos recuerda que la innovación no siempre necesita grandes recursos, sino grandes convicciones. Transformar una escuela es transformar una historia. Lo que comienza con una idea pequeña —una clase distinta, un proyecto comunitario, una red solidaria— puede convertirse en un movimiento educativo. Cada experiencia narrada en este trabajo reafirma que el cambio verdadero se escribe con acciones sencillas, sostenidas por la constancia, el cariño y la confianza en la educación como bien común.

El cierre de este recorrido es también una invitación. A seguir creando, a seguir creyendo en el poder de enseñar en lugares donde otros no mirarían. Las escuelas rurales son el corazón silencioso de muchos países, y en ellas palpita la esperanza de una sociedad más justa. Que estas páginas sirvan como recordatorio de que la innovación no pertenece a los grandes centros, sino a cada rincón donde alguien decide aprender, compartir y transformar con amor y propósito.

Referencias Bibliográficas

Abascal Obeso, E., Álvarez-Álvarez, C., & Fernández Gutiérrez, E. (2024). *El liderazgo en centros rurales para movilizar las relaciones con la comunidad.* Revista Fuentes, 26(2), 159–170. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23990

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). *Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina.* Páginas de Educación, 14(2), 28–51. https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507

Ahumada, L., Maureira, Ó., & Pino-Yancovic, M. (2024). *Formación técnico profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido.* Revista electrónica de investigación educativa, 26, e17. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757

Buenestado-Fernández, M., García-Ruiz, R., Jiménez-Iglesias, E., & Jorge, A. (2023). *Aprovechamiento educativo de la conectividad en infancia y adolescencia: una revisión sistemática de literatura.* Psychology, Society & Education, 15(3), 19–30. https://doi.org/10.21071/psye.v15i3.16092

Cárdenas Cordero, N. M., Guevara Vizcaíno, C. F., Moscoso Bernal, S. A., & Álvarez Lozano, M. I. (2023). *Metodologías activas y TIC en entornos de aprendizaje.* Conrado, 19(91), 397–405. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200397

Cruz Guimaraes, J. L. (2022). *Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa.* Ciencia Latina

Revista Científica Multidisciplinar, 6(4), 175–190. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2539

De-La-Cruz-Castro, B. E., Carbonell-García, C. E., Ruiz-Gómez, A. A., & Temoche-Guevara, C. (2023). *Educación remota y liderazgo educativo. Una experiencia postpandemia COVID-19.* Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 1), 518–528. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2812

Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C., & Siracusa, M. (2021). *Prácticas creativas en contextos educativos desiguales: Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19.* Diálogos sobre educación, 12(22), 00010. https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873

Espinoza Puertas, R. D., Sánchez Morante, M. E., & Castillo Montufar, C. R. (2025). *Liderazgo directivo como líder curricular en tiempos de cambio educativo.* Ciencia y Educación, 6(4.1), 6–19. https://doi.org/10.5281/zenodo.15420711

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). *Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación.* Sinéctica, (57), e1242. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011

Galarza Chilán, O., Alava Maza, I., Ordoñez Nieto, K., & Galarza Gallardo, D. (2024). *Medición de la creatividad en los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.* Polo del Conocimiento, 9(10), 2362–2388. https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8244

González Castro, A. V. (2025). *Liderazgo distribuido en entornos educativos híbridos: desarrollo de*

modelos de gestión colaborativos. Ethos Scientific Journal, 3(1), 4–16. https://doi.org/10.63380/esj.v3n1.2025.56

Guardamagna, M. M. (2022). *Cambia todo cambia… El desafío de innovar desde la gestión participativa de las políticas públicas.* Estudios de Derecho, 79(173). https://doi.org/10.17533/udea.esde.v79n173a07

inedo López, J. W., Lora Ochoa, C., & Torres Hoyos, F. J. (2021). *Estrategias para el desarrollo nacional y local: una propuesta de gestión pública con enfoque desde la ética.* Cooperativismo & Desarrollo, 29(119), 1–16. https://doi.org/10.16925/2382-4220.2021.01.07

Lozano Montero, E., & Godínez López, R. G. L. (2025). *Factores socioeconómicos y culturales que influyen en el emprendimiento tecnológico en la Universidad de Guanajuato.* RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30). https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2416

Marques Souza, T. de J., & Cuéllar Padilla, M. (2021). *Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa.* Enseñanza de las Ciencias, 39(2), 163–180. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886

Mauris, L. (2022). *Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19.* Revista Estudios Psicológicos, 2(1), 74–87. https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005

Montero Muñoz, O. L. (2025). *Responsabilidad social y calidad en la educación rural: una revisión*

narrativa. Delectus, 8(1), 35–43. https://doi.org/10.36996/delectus.v8i1.254

Moreira Parrales, M. L., & Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). *Brechas en la capacitación docente para la integración de tecnologías digitales en escuelas rurales.* Reincisol, 3(6), 415–436. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)415-436

Morales Saavedra, S., Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., & Zapata Zapata, V. (2022). *Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia.* CUHSO, 32(1), 58–74. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-610X2022000100058

Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). *Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 7257–7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., & Maldonado Estévez, E. A. (2023). *El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición.* Revista Perspectivas, 8(S1), 348–360. https://doi.org/10.22463/25909215.4152

Pachay Lucas, G. M. (2025). *Estrategias pedagógicas inclusivas en entornos con limitada conectividad: experiencias innovadoras.* Revista Veritas de Difusão Científica, 6(1), 3273–3305. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.569

Paez, O. (2024). *Tejiendo el futuro con las TIC en la educación rural de Manaure, Cesar.* [Diplomado de

profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61758

Pin-Zambrano, J. B. (2024). *Tecnologías de la Información y la Comunicación y la educación rural de Ecuador.* Cienciamatria, 10(18), 237–259. https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1264

Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J., & Verdugo, M. (2023). *Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador.* Revista Chakiñan, (20), 178–195. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10

Ruiz Muñoz, G. F. (2024). *Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54(3), 15–38. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.664

Santander-Salmon, E. S. (2024). *Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales.* Revista Científica Zambos, 3(1), 73–90. https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13

Santos Gelvasio, A. de los. (2023). *Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana.* Perfiles Educativos, 45(180), 26–39. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60701

Valiente Agreda, L. del P. (2022). *La gestión participativa del talento humano en el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes.* IGOBERNANZA, 5(18), 42–72. https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n18.2022.187

Villavicencio-Morejón, B. X. (2025). *Emprendimiento y crecimiento económico en Ecuador: análisis de factores sociales, políticos y tecnológicos.* Gestio et Productio, 7(12), 221–240. https://doi.org/10.35381/gep.v7i12.213

Villarroel-Molina, L. M., Morales-Maseira, R. R., Barre-Vera, J. F., & Montufar-Olvera, M. J. (2025). *Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes.* Innova Science Journal, 3(4), 668–681. https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/165

Yánez Benavides, E. del R., Oña Peñarreta, R. C., Viteri Guevara, X. O., & Macas Padilla, B. A. (2025). *Equidad educativa en Ecuador: análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad (2009–2024).* Revista Social Fronteriza, 5(3), e–733. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)733





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



EDITORIAL
SAGA

ISBN: 978-9942-7438-6-2

