

AÑO 31 ESPECIAL 15, 2026  
ENERO-JUNIO



AÑO 31 ESPECIAL 15, 2026

ENERO-JUNIO

# Revista Venezolana de Gerencia



UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios de la Empresa

ISSN 1315-9984

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)



# Mediaciones culturales en la gestión educativa rural contemporánea

Medina Rojas, Alexander\*  
Escobar Londoño, Julia Victoria\*\*

## Resumen

Las tensiones que atraviesan a las escuelas rurales en Colombia exigen una reconfiguración crítica de la gestión escolar. Este artículo de reflexión, derivado de una etnografía educativa desarrollada en la I.E. Ana Gómez de Sierra (Rionegro-Antioquia, Colombia), tiene como objetivo interpretar, desde un enfoque etnográfico y relacional, cómo la gestión escolar se transforma en una práctica de mediación ética, cultural y territorial que articula vínculos entre escuela, familia y comunidad en el contexto de la nueva ruralidad. A partir de la triangulación de observación participante, entrevistas y análisis documental, se interpreta el papel de la escuela como nodo articulador del desarrollo local. Los hallazgos muestran que el liderazgo distribuido, la corresponsabilidad con las familias y las alianzas con actores comunitarios constituyen formas de resistencia organizativa frente a la exclusión estructural. Asimismo, se argumenta que la gestión escolar, lejos de su tradición instrumental, puede asumirse como un trabajo antropológico situado, orientado por una ética del cuidado y comprometido con la construcción de una cultura escolar resiliente, pertinente y arraigada en la nueva ruralidad.

**Palabras clave:** gestión educativa; cultura escolar; nueva ruralidad; participación comunitaria; liderazgo distribuido.

**Recibido:** 07.10.25

**Aceptado:** 19.12.26

\* Artículo original producto de la tesis doctoral titulada "Gestión y cultura escolar en un contexto de nueva ruralidad: relaciones y tensiones en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro, Antioquia, Colombia", presentada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, en la línea de Estudios críticos sobre educación y currículo bajo la asesoría de la doctora Julia Victoria Escobar Londoño.

\*\* Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en enseñanza de las ciencias exactas y naturales, Especialista en educación con NTIC, Ingeniero Electrónico, Directivo docente – Rector de la Institución Educativa Técnico Industrial Santiago de Arma de Rionegro. Email: [rectoria.ietisa@ietisaronegro.edu.co](mailto:rectoria.ietisa@ietisaronegro.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0667-0705>;

\*\*\* Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín, Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad Pontificia Bolivariana. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y Directora del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad-GIES, de la Corporación Universitaria Lasallista; docente de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad Nacional, sede Medellín; docente del programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Email: [jescobar@unilasallista.edu.co](mailto:jescobar@unilasallista.edu.co); [julia.escobar@tau.usbmed.edu.co](mailto:julia.escobar@tau.usbmed.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7736-9509>

# *Cultural Mediations in Contemporary Rural Educational Management*

## **Abstract**

The structural tensions affecting rural schools in Colombia call for a critical reconfiguration of school management. This reflective article, based on an educational ethnography conducted at Ana Gómez de Sierra School (Rionegro, Antioquia, Colombia), Aims to interpret, from an ethnographic and relational approach, how school management is transformed into a practice of ethical, cultural, and territorial mediation that articulates connections among school, family, and community within the context of the new rurality. Drawing on the triangulation of participant observation, semi-structured interviews, and document analysis, the study interprets the school's role as a key node in the articulation of local development. The findings reveal that distributed leadership, shared responsibility with families, and alliances with community actors function as organizational forms of resistance to structural exclusion. Furthermore, it is argued that school management—far from its instrumental tradition—can be understood as a situated anthropological endeavor, guided by an ethics of care and committed to building a resilient, contextually relevant, and territorially grounded school culture in the context of new ruralities.

**Keywords:** educational management, school culture, rural education, community participation, distributed leadership.

## **1. Introducción**

En los contextos escolares marcados por la nueva ruralidad, la gestión educativa enfrenta el desafío de articularse con los entramados comunitarios y territoriales cada vez más heterogéneos. Esta necesidad se acentúa en escuelas periféricas donde confluyen transformaciones socioeconómicas aceleradas, fragmentación del tejido social y tensiones culturales que reconfiguran la práctica de la gestión. Este escenario hace parte de un proceso de reconfiguración de la ruralidad en Latinoamérica, donde lo agrario convive con los flujos migratorios, economías híbridas y tramas simbólicas variadas.

En este sentido, la discusión se centra en que “El liderazgo es específico del contexto y, por tanto, difícil de definir” (Watson & Sokugawa, 2025, p. 65), lo que implica leer a la escuela en clave territorial, reconociendo su lugar y las relaciones que la constituyen.

Aunque las políticas educativas en Colombia han promovido la autonomía, la inclusión y la participación, la gestión escolar en la ruralidad continúa siendo abordada desde modelos que desconocen el contexto. Estos enfoques normativo-prescriptivos conciben la gestión como un ejercicio jerárquico y técnico, medido por indicadores, lo que invisibiliza la diversidad cultural y

las dinámicas comunitarias, generando un desfase entre las exigencias homogeneizadoras y las realidades de la nueva ruralidad. Frente a ello, se plantea un giro hacia un liderazgo colaborativo y pedagógico situado, entendido como un proceso descentralizado y cooperativo donde la comunicación es central (Watson & Sokugawa, 2025, p. 66).

Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es analizar, desde una etnografía educativa, cómo la gestión escolar en el caso de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra se transforma en una práctica de mediación ética, cultural y territorial que articula vínculos entre escuela, familia y comunidad en el contexto de la nueva ruralidad del municipio de Rionegro, Antioquia. Este propósito se alinea con la noción de liderazgo comunitario, entendida como “la visión y las estrategias que permiten a las personas relevantes adaptarse y superar los problemas dentro de un entorno social o comunidad particular” (Watson, 2022). En este escenario, la gestión desborda la lógica administrativa para configurarse como un “trabajo antropológico” orientado al cuidado y al reconocimiento de biografías y tensiones culturales, donde la participación familiar actúa como un eje articulador de unión y corresponsabilidad.

Para desarrollar esta reflexión, el texto se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se aborda la gestión escolar como mediación ética y territorial. En segundo lugar, se examina la participación familiar como corresponsabilidad y cohesión. En tercer lugar, se problematizan las tensiones estructurales derivadas del contexto rural. Finalmente, se presentan las alianzas comunitarias y territoriales con el sector productivo y las entidades

gubernamentales como nodos de innovación y resistencia educativa frente a las presiones homogeneizadoras. Estas reflexiones buscan aportar a la discusión sobre la gestión educativa, resaltando su dimensión política, relacional y situada, especialmente en la nueva ruralidad.

## 2. Gestión escolar como mediación ética y territorial

La gestión escolar, en su concepción transformadora, se aparta de la tradición administrativa que la ha definido como un campo técnico, jerárquico y fragmentado. Superar esta visión implica reconocer que la gestión es, ante todo, práctica política, cultural y situada. Oplatka (2019) afirma que el contexto es un componente que condiciona “el contenido, los métodos y las fronteras de las producciones en el ámbito” (p. 201). En la nueva ruralidad, y especialmente en el contexto colombiano, donde la investigación sobre inequidad educativa es aún incipiente, el posconflicto y las brechas tecnológicas “animan a reconsiderar la educación y el desarrollo rural desde equidad e inclusión” (Ortega y Solano, 2023, p. 7258). Por tanto, la gestión debe convertirse en una praxis de mediación sensible y estratégica, capaz de leer, interpretar y dialogar con las complejidades del territorio.

### 2.1. Gestión como trabajo antropológico y ética del cuidado

La implicación territorial redefine la naturaleza de la gestión, llevándola hacia lo que hemos denominado un trabajo antropológico, que exige del

gestor una inmersión en la realidad local para comprender las biografías y tensiones culturales de los estudiantes y sus familias. Es una gestión que se fundamenta en una ética del cuidado, partiendo del principio de que “no hay educación sin cuidado, ni cuidado sin educación” (Gómez & Diosa, 2023, p. 101), y que se manifiesta en la voluntad de abrir posibilidades para que estos jóvenes puedan continuar su educación, encontrando en el proceso historias de vida fascinantes.

Ahora bien, para que esta ética del cuidado se traduzca en prácticas concretas y performativas, la gestión debe anclarse en el reconocimiento: enfrentar que “el cuidado aparece vagamente definido, una labor no reconocida y que tensiona las relaciones entre los integrantes de la comunidad” (Cortés-Concha et al., 2023, p. 177), y al mismo tiempo fortalecer “un tejido social colectivo que se reconoce a sí mismo y puede trabajar en un proyecto educativo para sí” (Katsudas, 2024), orientando decisiones, tiempos y una seguridad relacional que hace de la gestión un auténtico trabajo antropológico de aprender con otros.

## **2.2. Liderazgo distribuido y mediación cultural**

Desde esta perspectiva, el rol del gestor se configura como el de un mediador cultural, pues cada relación educativa es una forma de mediación en la que distintos saberes dialogan (Mejía, 2014). El gestor no impone una visión; al

contrario, facilita y articula este diálogo polifónico, crea condiciones para que la comunidad pueda construir confianzas y expresar libremente sus ideas. Esta praxis se alinea con la noción de un liderazgo distribuido como modelo colaborativo y horizontal que favorece la confianza de liderazgos internos (Galaz & Verdugo, 2023), y con la convicción de que desarrollar liderazgos compartidos mejora los resultados de aprendizaje en estudiantes (Maureira-Cabrera, 2023).

Comprender este enfoque implica reconocer que el liderazgo distribuido no es delegar tareas, sino reconocer el liderazgo que emerge en diferentes niveles dentro de la organización (Harris, 2012). Se entiende como una práctica que se aprende y se construye en interacción con el entorno (Bolívar-Botia, 2010b), y que responde a identidades dinámicas, situadas y sensibles al contexto (Whiteman, Paredes-Scribner, & Crow, 2015). Así, la gestión resulta de un entramado de relaciones que le dan un significado, donde las decisiones del gestor se guían por representaciones mentales y culturales (Dominguez et al., 2021). Las competencias de liderazgo son clave para sostener una cultura de aprendizaje continuo (Ambon, Alias y Mansor, 2025, p. 119), haciendo del directivo un mediador ético-pedagógico capaz de aprender con su comunidad.

La ilustración 1 refleja esta dinámica como un mapa de vínculos que se entrelazan, se tensan y se configuran frente a los desafíos del contexto, mostrando cómo la colaboración fortalece la cultura escolar.

## Ilustración 1

### Dinámicas colaborativas para el fortalecimiento de la cultura escolar



Desde esta mirada, gestionar en la nueva ruralidad implica reconocer que toda acción educativa está atravesada por decisiones éticas que disputan el sentido mismo de la escuela. En esta red de relaciones, la gestión se vuelve una práctica de escucha y reorganización permanentes, donde la cultura escolar se entiende como una trama que se configura con la praxis, a través de actos rutinarios pero performativos (Runge, 2019). Gestionar, entonces, es asumir la tarea de navegar la incertidumbre y negociar sentidos siempre en disputa, imaginando lo posible con y desde quienes habitan la escuela.

### 3. Diseño metodológico

El estudio adopta un enfoque cualitativo basado en una etnografía educativa, inscrito en el paradigma socioconstructivista y la antropología de la educación, lo que permite comprender

la escuela como un fenómeno cultural y relacional situado. Rivas (2015) señala que “la realidad es construida por los actores sociales a partir de sus historias particulares” (p. 3), lo que justifica una aproximación inductiva e interpretativa. Este enfoque, desarrollado por autoras como Guber (2011) y Rockwell (2018), concibe la etnografía educativa como una estrategia epistemológica en la que el conocimiento se produce en diálogo entre investigador y comunidad educativa.

En el trabajo de campo se implementó la observación participante, entrevistas semiestructuradas, relatos escritos y análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y experiencias pedagógicas, permitiendo contrastar discursos, prácticas y significados. Esta triangulación garantizó la validez y profundidad interpretativa del análisis (Packer, 2018). El investigador,

a la vez directivo de la institución, asume un rol de participante reflexivo, lo que facilita una comprensión situada de las tensiones entre gestión y cultura escolar, así como de las mediaciones simbólicas que las atraviesan.

#### 4. Mediación territorial y ética: Resultados y discusión sobre la integración escuela-comunidad en la nueva ruralidad

Este apartado interpreta los resultados relativos a la gestión escolar entendida como un puente de mediación territorial. Se destaca su capacidad para cohesionar a los actores educativos y comunitarios, respondiendo a las particularidades socioculturales que definen el entorno rural contemporáneo.

#### 4.1. Participación familiar y gestión corresponsable

La transición desde una gestión escolar centrada en indicadores y funciones burocráticas hacia una praxis crítica y situada, vinculada al territorio y a las relaciones humanas, se evidencia en la forma en que se articula la participación de los actores comunitarios, especialmente las familias. La categoría emergente de participación familiar (cuadro 1) se define como una gestión que articula propósitos pedagógicos con realidades socioculturales del entorno, generando condiciones para fortalecer la corresponsabilidad. Este enfoque representa uno de los giros más significativos que una gestión escolar transformadora puede provocar: el paso desde modelos tradicionales de delegación, en los que las familias ocupaban un rol pasivo o periférico, hacia una praxis participativa que reconoce en ellas sujetos co-constructores del proyecto educativo institucional.

**Cuadro 1**  
**Categorías teóricas y emergentes**

Categoría teórica	Categoría emergente	Definición
Gestión escolar crítica y situada	Participación familiar	Gestión que articula propósitos pedagógicos con realidades sociofamiliares para fortalecer la corresponsabilidad.
Cultura escolar	Escuela como agente de cohesión social	La cultura escolar se configura como entramado simbólico y práctico que proyecta la identidad comunitaria.
Nueva ruralidad	Alianzas con actores externos y sector productivo	Articulación entre escuela, territorio y sector productivo para generar innovación y desarrollo local.
Liderazgo ético y distribuido	Redes de apoyo y gestión corresponsable	Liderazgo directivo que promueve participación y alianzas comunitarias en la toma de decisiones y la planeación.
Mediación cultural y ética	Respuesta a tensiones y desafíos sociales	Gestión escolar como trabajo antropológico que acompaña trayectorias de vida y transforma horizontes colectivos.

En esta línea, Soldevila-Pérez et al. (2025) plantean que una educación inclusiva y democrática solo es posible si las instituciones reconocen las diversidades familiares como fuente de saber, vínculo y transformación; y, en clave de articulación teoría-práctica, se requiere un diálogo constructivo para el aseguramiento de la calidad educativa (Poveda & Quintero, 2023, p. 169). En contextos de nueva ruralidad, se da sentido a una gestión desde lo ético al articular lo comunitario con lo pedagógico y lo cultural con lo político, reconociendo la autonomía de los actores como motor del cambio (Fardella et al., 2023, p. 141).

En el proceso de fortalecimiento de una cultura escolar situada en la nueva ruralidad, el papel de las familias ha dejado de ser periférico para convertirse en una dimensión estructural del tejido institucional. Este cambio responde a una comprensión más amplia de la gestión educativa como un proceso dinámico y contextualizado, que requiere del concurso de las capacidades de todos los actores de las comunidades académicas. La transformación del rol familiar puede entenderse como un tránsito desde la delegación hacia la corresponsabilidad. Lejos de limitarse a entregar la formación de sus hijos a la institución, algunas familias asumen responsabilidades compartidas que inciden en la permanencia escolar y el rendimiento académico.

Este paso implica una reconceptualización de la cultura escolar como un espacio de interdependencia, donde el saber pedagógico se complementa con el saber experiencial de las familias, bajo el reconocimiento de que “la familia y la escuela siguen representando los ejes de socialización de niños y niñas que deben ser resignificados desde las condiciones

actuales que caracterizan los contextos rurales en el país” (Medina-Arévalo & Estupiñán-Aponte, 2021, p. 95). Esta práctica se materializa en estrategias como las visitas domiciliarias del proyecto La diversidad transforma el proyecto de vida familiar, que permiten a la gestión “reconocer en forma directa el contexto familiar” (Análisis documental, EX\_05) y comprender la diversidad de trayectorias que coexisten en el territorio. En este sentido, un currículo con pertinencia cultural requiere articular prácticas educativas con prácticas culturales de los territorios, de modo que la cultura funcione como eje estructurante y no accesorio (Restrepo et al., 2023).

## 4.2. Cultura del cuidado y liderazgo distribuido

No obstante, este proceso no está exento de tensiones. Persisten actitudes instrumentales y experiencias de desconfianza heredadas hacia la institucionalidad, especialmente por parte de hogares históricamente marginados. Estas resistencias muestran que la participación no puede asumirse como un acto técnico ni protocolario, sino como una práctica política y pedagógica que exige cultivar una ética del reconocimiento que haga posible el encuentro entre culturas escolares y familiares. Bolívar-Botia (2005) plantea que dicha ética implica “reconocer al otro como legítimo otro, diferente, pero con iguales derechos”, y constituye un pilar para fortalecer relaciones democráticas, basadas en la reciprocidad, la escucha y el respeto activo.

En consecuencia, la gestión escolar requiere una disposición ética que permita transformar el vínculo entre escuela y familia desde la horizontalidad, la apertura y la empatía; la comunicación

se vuelve crucial aquí, pues, como admite un docente, muchas tensiones surgen por “fallas en la comunicación” (Entrevista, P08\_R\_Q). Esta necesidad de generar canales de interlocución se alinea con Yurén et al. (2016), quienes sostienen que: “La ética del reconocimiento es una clave de transformación de las prácticas académicas, al permitir el paso de un modelo autorreferencial a una construcción dialógica del sentido educativo” (p. 22). Para que este diálogo sea fértil, la literatura sobre cambio organizacional subraya crear seguridad psicológica que habilite la recepción de evidencias desafiantes y motive la transformación (Weiner et al., 2021, p. 4); además, en entornos de alta vulnerabilidad, el liderazgo debe optimizar recursos que sostengan procesos de participación con sentido (Hallinger, 2011).

En el caso de estudio, la participación familiar se ha consolidado como una práctica cultural que transforma vínculos y resignifica el sentido de comunidad. Actividades como la antioqueñidad muestran esta apropiación simbólica del espacio escolar: “La antioqueñidad se vuelve una excusa para compartir como familia [...] semanas antes se empieza a trabajar de forma colaborativa” (Relato, P09\_S\_R); esta implicación configura formas de agencia colectiva en las que “todos tienen y cumplen una función preponderante para lograr el éxito de la festividad” (Entrevista, P03\_F\_M). Estas dinámicas rompen con modelos de participación instrumental y fortalecen una cultura escolar compartida, donde las familias se constituyen como agentes pedagógicos y políticos.

La evidencia comparada indica que, en escuelas rurales, los equipos directivos recurren a formas de

liderazgo distribuido e informal para adaptar políticas y centrar la acción en las personas, especialmente cuando el vínculo con la comunidad es determinante (O’Shea & Zuckerman, 2022); este liderazgo, compartido y situado, se robustece mediante procesos de autoevaluación institucional permanentes que cierran la brecha entre teoría y práctica (Hernández, 2025, p. 14) y por una dirección participativa que reparte voz y responsabilidad (Bolívar-Botía, 2010a).

La emergencia de una cultura del cuidado en la institución responde, así, a una forma de gestión ética que, apuesta por el reconocimiento mutuo, la corresponsabilidad y la horizontalidad en los vínculos. Este ethos se manifiesta tanto en prácticas cotidianas, como la escucha activa y el buen trato respetuoso, y en símbolos institucionales que condensan un sentido compartido, como el proyecto Anita la abejita. La construcción de esta cultura ha sido posible gracias a un liderazgo distribuido que impulsa la participación de todos los actores en la producción de un clima escolar afectivo y seguro, articulando procesos de desarrollo profesional docente y mejora continua (Weiner et al., 2021; Hernández, 2025).

### **4.3. Gestionar la tensión: la escuela como espacio de contención frente a los desafíos del contexto**

En contextos rurales marcados por desigualdades persistentes, la escuela asume funciones que desbordan su papel educativo. Lejos de operar únicamente como espacio de instrucción, se convierte en un escenario de contención frente a las tensiones

como la fragmentación del tejido social, trabajo infantil, desvinculación familiar, riesgos asociados al microtráfico y escasas oportunidades de proyección educativa. Estas problemáticas no se presentan como hechos aislados, sino como tramas estructurales que inciden en la cultura escolar y exigen formas de gestión que sean capaces de responder a su complejidad.

A partir del trabajo de campo en la Institución Educativa Ana Gómez de

Sierra, se identificaron cinco núcleos de tensión y las estrategias institucionales orientadas a enfrentarlos (cuadro 2); más que intervenciones técnicas, estas respuestas configuran una concepción de la gestión escolar como mediación ética y territorial y sostienen un tipo de liderazgo distribuido y situado en el que la escuela actúa como nodo de sostenimiento comunitario frente a los límites del contexto.

## Cuadro 2 Tensiones y estrategias identificadas

Tensión identificada	Descripción	Estrategias de gestión escolar
Desvinculación familiar	Padres con escasa implicación en la educación de los hijos.	Visitas domiciliarias, fortalecimiento del consejo de padres, talleres de sensibilización familiar.
Trabajo infantil y baja expectativa	Niños y jóvenes que priorizan el trabajo sobre la escolaridad.	Proyectos de vida, actividades extracurriculares motivadoras, articulación con programas públicos y becas.
Microtráfico y riesgos sociales	Redes ilícitas que afectan la convivencia y los proyectos de vida.	Programas de prevención, talleres de habilidades para la vida, campañas de sensibilización.
Fragmentación del tejido social	Falta de cohesión e identidad colectiva.	Eventos comunitarios, proyectos de corresponsabilidad y construcción de identidad.
Limitaciones de acceso a oportunidades	Escasa proyección educativa y laboral para jóvenes rurales.	Alianzas con sector productivo, programas de emprendimiento y becas para estudios superiores.

Las tensiones internas de la comunidad educativa también atraviesan la gestión. El exceso de demandas durante la pandemia reconfiguró los límites entre lo profesional y lo personal, intensificando la carga emocional docente: *“Nos tocó estar 24/7 disponibles [...] pero nos quedamos sin una vida personal y familiar”* (Relato, P01\_Y\_P); esta situación revela una tensión estructural entre exigencias del rol docente y condiciones de reconocimiento y bienestar. Delegar responsabilidades y

promover un liderazgo distribuido puede mitigar el agotamiento y fortalecer el sentido de pertenencia (Engle, 2023), pero cuando las demandas no se acompañan de sostenibilidad laboral, se genera desgaste que amenaza el compromiso profesional y la cohesión escolar.

Las fricciones entre directivos y docentes en torno a las normas y la disciplina, aunque *se conversan y se logran acuerdos* (Entrevista, D01\_B\_R), muestran la necesidad de una cultura

de corresponsabilidad más robusta: el liderazgo distribuido exige no solo participación, sino compromiso horizontal con los fines institucionales (Llerena & Castillo, 2025), algo especialmente desafiante en contextos rurales de alta informalidad y sobrecarga.

En el plano estudiantil, la desmotivación, *“lo único que académicamente hacen es durante la jornada escolar”* (Entrevista, P01\_Y\_P), y la condición de extraedad se constituyen en tensiones persistentes asociadas a trayectorias marcadas por migración, repitencia y débil acompañamiento familiar. Estas dinámicas pueden entenderse como expresión del choque entre órdenes normativos e intereses vitales (Helsper, 2008), que se agudiza cuando la escuela no logra conectar sus propuestas con los marcos simbólicos de la comunidad. Frente a ello, la gestión ha optado por adaptar sus estrategias de inclusión, generando espacios de acogida que reconocen ritmos y trayectorias diversas, reforzando el carácter relacional y ético de una gestión situada en las nuevas ruralidades.

En un contexto donde convergen desafíos sociales, desigualdad y fragmentación familiar, la escuela se ve compelida a repensar sus estrategias desde una lógica territorial. La percepción de que *“aunque hay mucho, con ese mucho hacemos muy poco”* (Entrevista, P05\_H\_B) expresa la necesidad de articular las oportunidades del entorno con proyectos pedagógicos significativos. La evidencia regional muestra que políticas de profesionalización y liderazgo colaborativo han logrado avances (Castro et al., 2024), mientras que en Colombia persisten vacíos normativos; de ahí que la gestión deba apropiarse del liderazgo distribuido como plataforma para construir redes

de apoyo, innovación pedagógica y autogestión en territorios históricamente desatendidos (Ahumada et al., 2023; Padilla, 2024).

#### **4.4. Alianzas estratégicas y gestión territorial del desarrollo**

En contextos donde la precariedad limita las posibilidades de acción institucional, las alianzas estratégicas se convierten en un recurso clave para resignificar el papel de la escuela en el territorio. En el caso de estudio, este enfoque ha permitido trascender relaciones asistenciales con actores externos y construir formas de corresponsabilidad sostenida. El vínculo con el sector productivo, organizaciones sociales y redes comunitarias ha ampliado el alcance de la acción pedagógica y ha consolidado la gestión escolar como plataforma para la innovación educativa y el desarrollo local. Estas alianzas operan como dispositivos de resistencia frente a la desigualdad estructural y como nodos de sentido para la cultura escolar.

Uno de los hallazgos centrales es el tránsito de una lógica de dependencia hacia una dinámica de cocreación institucional. La gestión directiva ha favorecido vínculos horizontales con actores del entorno, especialmente con empresas del sector productivo, generando proyectos formativos contextualizados: *“Se ha logrado consolidar algunas alianzas con ese sector productivo [...], lo que permite ese vínculo y ese acompañamiento con la institución”* (Entrevista, P03\_F\_M). Esta transformación responde a necesidades operativas y redefine el lugar de la escuela como actor territorial capaz

de articular redes, disputar sentido y proponer alternativas; la alianza deja de ser un recurso externo para convertirse en estrategia ética y política de gestión situada.

El aprendizaje basado en retos (ABR) es una de las expresiones más potentes de esta apertura institucional. En este modelo, los estudiantes trabajan con empresas locales para resolver problemáticas del territorio, fortaleciendo tanto competencias técnicas como habilidades socioemocionales. Según los documentos institucionales, “se pretende establecer una serie de retos desde las empresas participantes [...] para la generación de soluciones conjuntas” (EX\_06). Este enfoque pedagógico conecta el aprendizaje con la realidad local e impulsa un cambio en la cultura escolar al reconocer al estudiante como sujeto activo en la producción de conocimiento; al vincular saberes escolares con problemas del entorno, se legitima una educación que dialoga con la complejidad del mundo.

El impacto de estas alianzas va más allá del acceso a recursos. Empresas del sector han promovido becas, ferias de emprendimiento y formación técnica, ampliando las posibilidades de inserción educativa y laboral para jóvenes rurales: “Se gestionó becas para estudios superiores a tres estudiantes egresados [...]” (Diario de campo, 2019). Esta articulación favorece la continuidad formativa y fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima y el reconocimiento del saber local como legítimo; como lo expresa un directivo, “tenemos una muy buena comunicación con los padres de familia y los sectores involucrados [...] incluyendo la representación de los líderes comunitarios” (Entrevista, P05\_H\_B). En este entramado, la escuela se consolida

como mediadora entre actores sociales, territorio y proyectos de vida.

La experiencia de la institución del caso muestra que gestionar alianzas es una apuesta estructural que redefine la función social de la escuela. Como plantea Oplatka (2019), concebir la escuela como organización cerrada impide comprender su potencial como agente de transformación; por el contrario, cuando la gestión se orienta desde una perspectiva crítica y territorial, las alianzas estratégicas se convierten en formas de resistencia y creación colectiva capaces de enfrentar la desigualdad con innovación, reciprocidad y compromiso ético.

## 5. Conclusiones

En el contexto de la nueva ruralidad, los hallazgos muestran que la gestión escolar puede asumirse como una práctica ética, política y territorial que media entre escuela, familia y comunidad, desplazando enfoques verticales, burocráticos e instrumentales hacia otras formas de gestión en diálogo con el territorio y sensible a las tensiones. La escuela se configura como un espacio de convivencia y contención, donde el liderazgo ético y distribuido sostiene redes solidarias y redefine la gestión; se redefine como un trabajo antropológico que se enraiza en las biografías, los saberes y las experiencias de las comunidades.

La participación familiar emerge como eje articulador de corresponsabilidad y cohesión escolar cuando la gestión supera modelos de delegación para asumir la construcción compartida del proyecto educativo institucional, sobre la base de una ética del reconocimiento y de una cultura del cuidado. De esta forma, la participación

se convierte en una práctica política que fortalece la democracia escolar, amplía la comunidad de aprendizaje y reconoce la pluralidad y el cuidado como principios estructurantes del vínculo educativo.

Finalmente, el estudio concluye que gestionar en contextos rurales contemporáneos implica asumir la tensión y el conflicto como oportunidades de aprendizaje colectivo, apoyándose en el liderazgo distribuido y las alianzas estratégicas con actores del territorio. Estas alianzas operan como nodos de innovación, de modo que la gestión escolar se consolida como una práctica de resistencia creativa que teje cuidado, liderazgo y participación para sostener la escuela como un proyecto de vida comunitario y posibilidad real de transformación.

## Referencias

- Ahumada, L., Castro, S., Maureira, O., & Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2949>
- Ambon, J., Alias, B. S., & Mansor, A. N. (2025). A significant systematic review: Impact of school head leadership competencies on teacher development. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(1), 114–123. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.31595>
- Bolívar-Botía, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42–69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>
- Bolívar-Botía, A. (2010a). *La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y desarrollo de comunidades de aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Bolívar-Botía, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>
- Castro, J. S., González, C. P., Castaño, M. E., Alarcón, R. L., & Pérez, J. J. (2024). El liderazgo escolar: Un estudio comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11992](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11992)
- Cortés-Concha, M., Winkler-Müller, M. I., Jorquera-Martínez, C., & Vargas-Canales, V. (2023). Narrativas de estudiantes y docentes en una escuela pública: Miradas desde la ética del cuidado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 177–199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200177>
- Domínguez, M. C., García, J. E., & Domínguez, M. M. (2021). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de sus metáforas conceptuales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e22. <https://doi.org/10.24270/redie.2021.23.e22.3504>
- Engle, J. C. (2023). *Distributed leadership and its effect on rural teacher job satisfaction and intent to leave or move* [Tesis doctoral, University of Nebraska–Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI30575773>
- Fardella, C., Baleriola, E., Valdés, R., & Jiménez, F. (2023). Iniciativas

- transformadoras en escuelas vulnerables: Notas para la nueva gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 126–147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>
- Galaz Moraga, E., & Verdugo Peñaloza, A. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(Especial). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>
- Gómez Romero, A. D., & Diosa García, J. A. (2023). La ética del cuidado en la formación docente para los tiempos de pandemia. *Foro Educativo*, (40), 101–118. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3309>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1.ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Hernández, M. (2025). Análisis del liderazgo académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un enfoque para la transformación de la gestión educativa. *Revista de Desarrollo, Educación y Territorio*, 4(2). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/358278>
- Katsudas, L. M. (2024). Proyectos educativos comunitarios como procesos de intervención de la educación social. *Revista Científica de Innovación, Tecnología y Universidad Metropolitana (RECITIUTM)*, 11(1). <http://recitium.iutm.edu.ve/index.php/recitium/article/view/270/html>
- Llerena, M. A., & Castillo, J. E. (2025). Liderazgo distribuido y su impacto en la autogestionabilidad del aprendizaje en comunidades escolares. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 63–77. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.41>
- Maureira-Cabrera, Ó., Ahumada-Figueroa, L., Ascencio-Garrido, C., & Bandeira-Andriola, W. (2023). Liderazgo distribuido en centros escolares: Cambios en la percepción de prácticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>
- Medina-Arévalo, A. D. P., & Estupiñán-Aponte, M. R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, (31), 91–108. [https://doi.org/10.19053/01201190\\_n31.2021.12702](https://doi.org/10.19053/01201190_n31.2021.12702)
- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: Perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287–305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>

- O'Shea, C. M., & Zuckerman, S. J. (2022). Comparing rural and non-rural principals' instructional leadership in the age of ESSA. *The Rural Educator*, 43(3), 10–25. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1343>
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196–211. <https://doi.org/10.14244/198271993072>
- Ortega, E. C., & Solano, D. Y. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7244–7259. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4961](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961)
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.30778/2018.47>
- Padilla, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392–416. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14659](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659)
- Poveda, F. A., & Quintero, N. R. (2023). Revisión sistemática de carácter hermenéutico del análisis del proceso de la gestión académica... *Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo*, 3(2), 156–175. <https://doi.org/10.31876/dest.v3i2.231>
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 119–138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rivas, L. M. (2015). Un acercamiento a la investigación cualitativa. *Revista Forum Doctoral*, (6), 1–28.
- Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (1.ª ed., pp. 173–188). CLACSO.
- Runge, A. (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional; Editorial Magisterio.
- Soldevila-Pérez, J., Farré-Riera, L., & Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado: Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33–42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Watson, K. M. (2022). Lifelong learning-centred community-based leadership development in higher education. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(2), 219–265. <https://doi.org/10.29173/ijll25>
- Watson, K. M., & Sokugawa, S. K. (2025). Autoethnographic stories of community development: A leadership, teaching, learning, and mattering model to empower humanistic learner agency. En *Canadian Research in Teacher Leadership (CATE 2025)* (pp. 62–90). Canadian Association of Teacher Education.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021). Keep safe, keep learning: Principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 618483. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.618483>
- Whiteman, R., Paredes-Scribner, J.,

- & Crow, G. (2015). Principals' identities: Cultural and contextual perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 573–588. <https://doi.org/10.1177/1741143214523019>
- Yurén, T., Pons, L., & Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: Clave en la transformación de prácticas académicas. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, (50), 17–31.