

Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial

UNIVERSIDAD DE
LASALLE



**EMPRESARIOS
POR LA EDUCACIÓN**

LIDERAZGO
EN LA EDUCACIÓN RURAL
CON ENFOQUE TERRITORIAL



LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN RURAL CON ENFOQUE TERRITORIAL

Investigadores principales

Wilson Acosta Valdeleón, *Universidad de La Salle*
Nadia Catalina Ángel Pardo, *Fundación Empresarios por la Educación*

Investigadores

Tito Pérez Pérez
Universidad de La Salle

Adriana Vargas Rojas
Daniel Cárdenas Sánchez
Fundación Empresarios por la Educación

Bogotá, D. C.
Mayo del 2020

Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial / investigadores principales: Wilson Acosta Valdeleón, Nadia Catalina Ángel Pardo; investigadores: Tito Pérez Pérez, Adriana Vargas Rojas, Daniel Cárdenas Sánchez. - Primera edición. - Bogotá: Empresarios por la Educación: Universidad de La Salle, 2020.

96 páginas: gráficas; 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 978-958-5136-01-4 (impreso)
ISBN 978-958-5136-02-1 (digital)

1. Educación rural – Investigaciones – Colombia 2. Escuelas rurales – Estudio de casos – Colombia 3. Territorialidad humana – Investigaciones – Colombia 4. Sociología de la educación I. Acosta Valdeleón, Wilson II. Ángel Pardo, Nadia Catalina III. Pérez Pérez, Tito IV. Vargas Rojas, Adriana V. Cárdenas Sánchez, Daniel

CDD: 371.1 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

© Universidad de La Salle

© Fundación Empresarios por la Educación

Primera edición: Bogotá, D. C., mayo del 2020

ISBN: 978-958-5136-01-4

e-ISBN: 978-958-5136-02-1

Autores

Wilson Acosta Valdeleón

Nadia Catalina Ángel Pardo

Tito Pérez Pérez

Adriana Vargas Rojas

Daniel Cárdenas Sánchez

Edición

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, 3.º piso

PBX: (571) 348 8000, extensiones: 1224 y 1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Dirección editorial

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Fundación Empresarios por la Educación

Andrea Escobar

Directora ejecutiva

Sonia Vallejo Rodríguez

Subdirectora Línea de Conocimiento para la Acción

Corrección de estilo

Jaime David Pinilla Gutiérrez y Margarita Mejía

Diagramación

Nancy Cortés

Diseño de portada

Milton Arturo Ruiz

* El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de derechos de autor. Se autoriza su comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, siempre y cuando se mencione la fuente.

Agradecimientos

Agradecemos la disposición de los directivos docentes, maestros, estudiantes, familias y líderes comunitarios de Bahía Solano (Chocó), El paso (Norte de Santander), Tambores (Risaralda), San Juan de Nepomuceno (Bolívar), Los Andes de Cuaical (Nariño) y Mitú (Vaupés), quienes compartieron con nosotros sus experiencias y prácticas de liderazgo educativo. De igual manera, extendemos el agradecimiento a los equipos de campo del proyecto Rectores Líderes Transformadores de la Fundación Empresarios por la Educación, al Doctorado de Educación y Sociedad, y al Laboratorio de Innovación para la Formación de Maestros Rurales de la Universidad de La Salle.

Contenido

Prólogo	11
Introducción	17
Elementos teóricos y conceptuales	21
Educación y territorio.....	21
Ruralidad.....	24
Educación rural con enfoque territorial.....	27
El liderazgo distribuido en educación rural.....	28
Gestión escolar para una educación rural con enfoque territorial.....	30
Tránsitos de la educación rural en Colombia	33
Conflicto rural: de la guerra civil a la construcción de la paz... 34	
De la escuela rural expansiva a la competitiva	35
Del liderazgo directivo individual al liderazgo distribuido y situacional en el contexto educativo rural	39
De la burocracia a la gestión distribuida en el contexto educativo rural	40
Hasta aquí.....	42
Las experiencias	45
Las instituciones.....	46
Lo que nos enseñan las experiencias... Diez afirmaciones que invitan a la reflexión.....	48

La propuesta	61
Un modelo para pensar la relación con el territorio.....	62
Ruta para liderar procesos de educación rural desde el enfoque territorial.....	65
Apreciaciones reflexivas y flexibles para la utilización de la ruta.....	67
Definición de la ruta.....	70
<i>Paso 1. Reconocerse</i>	72
<i>Paso 2. Implicarse</i>	76
<i>Paso 3. Cocrear</i>	81
<i>Paso 4. Emprender</i>	85
<i>Paso 5. Capitalizar</i>	88
Consideraciones finales.....	90
Bibliografía	93

Prólogo

Respuestas adaptativas a problemas complejos en las instituciones educativas en contextos de ruralidad

Felipe Aravena

*Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos)
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

En Latinoamérica, y particularmente en Colombia, resulta clave explorar lo que están aprendiendo las instituciones educativas en el contexto rural. En este marco, el presente libro lo indaga en seis escuelas de distintos municipios de Colombia. Los casos analizados fueron seleccionados por haber demostrado un desarrollo exitoso de experiencias pedagógicas que despliegan prácticas de gestión y liderazgo que posibilitan la mejora escolar en un contexto rural altamente desafiante. Por ejemplo, una población acentuadamente dispersa y flotante, con extracciones mineras ilegales, otra en una zona fronteriza con alto flujo migratorio, otras situadas en contextos étnicos o en zonas posconflicto, aún con altos niveles de violencia. Este libro es una invitación genuina y necesaria a reconocer cómo las escuelas rurales están abordando esos complejos desafíos. Ante esta complejidad del tejido rural no existen respuestas fáciles, sino *adaptativas*. En esta línea, el libro analiza las respuestas adaptativas que, ante problemas múltiples, complejos y

diversos en contextos rurales en Colombia, han desarrollado las y los líderes en las instituciones educativas.

Una respuesta adaptativa surge precisamente cuando existen problemas complejos. Para construir respuestas ante los problemas, lo fundamental es comprender el problema. Un problema se produce cuando existe una diferencia entre los resultados que son producto de lo que estamos haciendo y aquellos que deseáramos obtener. Para disminuir, entonces, la brecha entre lo actual y un futuro deseado, resulta crítico dar respuestas adaptativas. En esta oportunidad la presente obra nos reporta no solo los diversos problemas que experimentan las instituciones educativas en el contexto rural colombiano, sino también las respuestas adaptativas que estas han dado.

Entre los diversos problemas reportados por las seis instituciones educativas al desarrollar prácticas pedagógicas en contextos rurales, el primero se relaciona con reconocer las necesidades territoriales. Esto desafía a las escuelas, las lleva a pensar cómo encontrar el balance entre las necesidades propias de su comunidad y las orientaciones educativas en todo el país. Es, de alguna manera, una disputa entre lo nacional y lo local, entre lo de afuera y de adentro, lo de “ellos” y lo “nuestro”. Saber adaptarse de manera pertinente entre una demanda interna y otra externa resulta tan fundamental en el contexto rural, que esa capacidad para adaptarse a esta confluencia sin disminuir las oportunidades de mejora se convierte en una respuesta adaptativa, y las seis escuelas aquí estudiadas la supieron encontrar.

Un segundo problema se conecta con los límites del territorio rural que la escuela abarca. Los límites rurales del territorio son difusos, y es usual que los contextos culturales, lingüísticos y económicos los vuelvan aún más complejos. La respuesta adaptativa refiere a pensar la comunidad desde la comunidad, a definirse en conjunto, a preguntarse por la identidad de los sujetos. No es solo responder a la pregunta *¿Quiénes somos?*, sino, fundamentalmente, reconocer con quiénes estamos aprendiendo. Es un problema de identidad, por tanto, una oportunidad para aprender a reconocernos.

Otro problema, el tercero que enfrentan las instituciones educativas en contextos rurales, se desprende de la escasez de recursos. En la ruralidad los recursos parecieran ser siempre insuficientes. Ante esto, el establecimiento de alianzas estratégicas y redes es una oportunidad de mejora y sustentabilidad para conseguir más recursos para el futuro de las mismas instituciones educativas. Implícitamente, las y los líderes requieren comprender que una escuela no mejora por sí sola, que se necesita, por el contrario, que todas las escuelas mejoren. El esfuerzo colectivo-territorial, más que el individual, pareciera ser más pertinente en estos contextos.

Un cuarto problema se presenta cuando las instituciones educativas buscan construir una comunidad democrática, inclusiva y dialogante, cuando la historia e identidad están sustentadas en las heridas producidas por la violencia y el conflicto armado. La respuesta adaptativa que reportan las escuelas rurales se asocia a la idea de distribuir el liderazgo. Esto, en términos pragmáticos, porque “si un líder se destaca, lo matan”, pero en términos más profundos implica pensar que todos los actores de la comunidad son importantes y pueden contribuir de manera directa a la mejora. Esto modifica la forma en que se piensan internamente las escuelas rurales, es decir, es un cambio micropolítico que aumenta la distribución en términos de autoridad, poder y decisiones. Es también, de alguna manera, despojarse de una estructura organizacional vertical y consolidar una organización abierta, flexible y horizontal, y así avanzar hacia comunidades más democráticas, lo cual necesariamente fuerza a los líderes a desplegar prácticas de liderazgo distribuido.

Ahora bien, estas respuestas adaptativas no emergen de manera azarosa. Por el contrario, las comunidades han pensado cómo avanzar, cómo adaptarse de la mejor forma posible para afrontar los desafíos idiosincrásicos de cada contexto rural. Sin embargo, el que las comunidades piensen en sus problemas y busquen respuestas adaptativas implica el desarrollo de capacidades, de manera que no contar con capacidades suficientes para abordar desafíos complejos puede ser una tarea infructuosa. En las comunidades rurales los líderes requieren

poseer capacidades que permitan ayudar y orientar a su comunidad a la construcción colectiva de respuestas adaptativas.

Una capacidad clave que las instituciones educativas necesitan tener es la de hacerse buenas preguntas, para entonces abordar de manera estratégica los problemas. Y a través de este libro los lectores conocerán precisamente que los líderes abordan dos preguntas claves: *¿en dónde estamos?* y *¿hacia dónde vamos?* Conocer el estado actual del territorio, a la comunidad y a las personas es un paso primario y necesario para pensar hacia dónde avanzar, pues implica comprender de manera profunda los factores contextuales que contribuyen a configurar lo que somos hoy.

Los líderes efectivos no solo lideran con propósito, también guían a la organización e influyen en las personas. Sin liderazgo no hay propósito y sin propósito la comunidad no avanza, mucho menos mejora. Preguntarse para qué existimos como institución educativa es clave para lograr que los estudiantes aprendan más y de mejor forma. Si la escuela solo responde adaptativamente a problemas territoriales, pero sin ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, difícilmente la mejora podría ser plausible; y en Colombia avanzar hacia un liderazgo pedagógico, contextual y contingente a la naturaleza de los territorios rurales es una necesidad vital. Las y los líderes requieren impactar de manera profunda y directa en las capacidades de los docentes, en sus motivaciones y compromisos, así como en las condiciones en que desempeñan su función, pues no existe mejora escolar sin líderes efectivos que respondan acomodándose a desafíos complejos.

Este libro es, en sí mismo, una respuesta adaptativa ante la violencia y la débil presencia del Estado, que ha golpeado con mayor severidad al área rural colombiana. Este tipo de respuesta adaptativa se concreta en un modelo *a priori* que muestra una ruta de educación rural con enfoque territorial, constituido en un marco orientador que invita a las comunidades a emprender acciones para fortalecer la educación rural desde un enfoque territorial. Siendo coherentes, este libro se fundamenta en una investigación que ahonda en las experiencias

desarrolladas de liderazgo y gestión en algunas instituciones educativas rurales colombianas, aquellas que fueron seleccionadas no porque los investigadores señalaran como exitosas, sino porque las propias comunidades consideraron que sus procesos de gestión y liderazgo fueron exitosos. Es entonces una apuesta por valorar a las comunidades, no desde afuera, sino desde adentro; los que en realidad saben qué funciona en sus instituciones y qué no, son los propios actores. La invitación está hecha, escuchemos ahora la voz de los actores rurales.

Introducción

Uno se pone a dimensionar infraestructura, lo físico, pero la parte directiva bien llevada no solo debe enfocarse en eso, sino también en lo académico. No solo debe quedarse en la normatividad, sino ir más allá, a lo humano; no solo quedarse con cumplir las reglas, las normas, los propósitos, sino hacer proyectos de vida escolar, donde se busque la interacción de los diferentes actores en el contexto educativo; entonces, la carga se hace más liviana, cada cual toma responsabilidades. Trabajar en comunidad nos ha permitido identificar que en la diversidad hay diferentes habilidades de las personas, y si nosotros vamos contando esas habilidades del uno y del otro, las cosas fluyen mucho mejor.

Luis Iván Caipe
Rector IER Andes de Cuaical
Cumbal (Nariño)

La construcción de una sociedad pacífica e incluyente en Colombia pasa por la construcción de procesos de desarrollo territorial que aseguren a los habitantes condiciones para articularse a la vida social y productiva. No es posible pensar el posconflicto sin antes preguntarse por las transformaciones necesarias para superar los problemas que son causa y consecuencia de la pobreza, el atraso y la violencia.

El desarrollo territorial requiere, sin duda, transformaciones en diversos órdenes sociales, uno de los cuales es la educación. Educarse provee herramientas necesarias para comprender el mundo, interactuar con él y transformarlo. No obstante, las cifras muestran que existen diferencias entre las oportunidades que tienen los niños, niñas y jóvenes para educarse en la ciudad y las que tienen quienes habitan territorios rurales.

Según datos del MEN, citados por Fundación Compartir (2018):

- El número de años promedio de escolaridad entre las poblaciones rurales dispersas de 15 años y más es de 6 años solamente, comparado con 9,6 en las zonas urbanas.
- La tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años en la zona urbana es 3,52%, mientras que en las zonas rurales es de 12,13%.
- Los resultados de las pruebas saber de los grados 3, 5 y 9 del 2017 muestran que alrededor de 72% de los estudiantes del sector oficial de la zona rural tienen un desempeño insuficiente o mínimo en las áreas de lenguaje y matemáticas, mientras que en la zona urbana el porcentaje es del 65%.

Además de estas cifras, resulta inevitable afirmar que la violencia y la débil presencia del Estado ha golpeado con mayor severidad al área rural colombiana. Eso explica, entre otras cosas, que la educación en los territorios rurales haya sido una preocupación nacional en aumento en los últimos años, al punto que hoy, en el marco de la agenda del posconflicto, es uno de los temas claves para la política educativa nacional.

La denominada brecha educativa urbano-rural no es solamente una cuestión de cobertura y calidad, sino que tiene en el centro la pertinencia educativa. Estadísticas como las mencionadas en líneas anteriores muestran, no solo que hoy los estudiantes de las áreas rurales asisten menos a las instituciones educativas, sino también que alcanzan los menores niveles de calidad en las pruebas internas y externas.

Además, demuestran que el tipo de educación está planteada desde el mundo urbano, lo que no contribuye con una formación pertinente.

Las condiciones que caracterizan los territorios rurales ameritan una postura educativa que tenga en cuenta las necesidades particulares de formación derivadas de las diversas situaciones que se presentan en la ruralidad. Solo de esta manera los niños, niñas y jóvenes lograrán ser agentes activos del desarrollo de sus territorios.

Comunidades educativas de los cuatro puntos cardinales del país entienden la necesidad de construir procesos de educación rural desde su relación con el territorio. En medio de estos procesos, las comunidades han desarrollado acciones conjuntas que dan lugar a nuevas experiencias de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de las prácticas no han sido sistematizadas, por lo que el saber producido en ellas no se ha capitalizado en un marco de acción sistemático y capaz de orientar procesos concretos. En ese horizonte, la *Ruta de educación rural con enfoque territorial* se constituye en un marco orientador que invita a las comunidades a emprender acciones intencionadas hacia este horizonte.

La *Ruta de educación rural con enfoque territorial* reconoce las prácticas cotidianas como principales fuentes de saber. Por eso, se fundamenta en una investigación que indagó, en seis instituciones educativas rurales del país, por los procesos de gestión y liderazgo que dieron lugar al desarrollo de prácticas educativas consideradas exitosas por parte de sus comunidades. Los hallazgos de la investigación muestran como resultado un modelo y una ruta de trabajo pedagógico, desde la que se invita a las comunidades educativas a ser protagonistas en la vida del territorio, a involucrarse con él, a idear conjuntamente visiones, sueños y proyectos.

En las siguientes líneas, el lector encontrará elementos teóricos y conceptuales que sirven de referente para comprender los puntos de partida que impulsaron la elaboración de esta propuesta. Se encuentra también la construcción de un análisis titulado “Tránsitos”,

que devela diferentes situaciones relacionadas con el sistema educativo, el liderazgo y la gestión escolar que han atravesado (y lo hacen actualmente) la historia de la escuela rural colombiana. Luego de esto, se exponen los hallazgos derivados del reconocimiento de las seis experiencias que sirvieron de base para fundamentar la propuesta y, al final, se presentan los pasos que constituyen la *Ruta de educación rural con enfoque territorial*.

Elementos teóricos y conceptuales

El primer paso para la implementación de la *Ruta de educación rural con enfoque territorial* es reconocer los acumulados teóricos y conceptuales referidos a la ruralidad, la educación rural, el liderazgo y la gestión escolar, en tanto categorías principales de la investigación. Aunque las siguientes líneas no agotan la conceptualización, indican, en buena parte, el sustento teórico y la perspectiva que sirvió de base para su construcción.

Educación y territorio

Un elemento clave para la comprensión de esta propuesta radica en la relación de la educación con el territorio. Como lo han demostrado los trabajos de Alberto Martínez Boom, la escuela, desde su surgimiento como aparato de la escolarización, se planteó como un espacio aislado que hizo posible la normalización y regulación de la población desde saberes disciplinares específicos (Martínez, 1986; Martínez, 2011; Martínez, Castro y Noguera, 1999; Martínez *et al.*, 1996).

Aunque las áreas disciplinares que conformaron los primeros currículos aportaban elementos para comprender el mundo, rara vez

se plantearon estrategias que interactuaran directamente con él. El encierro, por ejemplo, es un término y a la vez una práctica que describe no solo a la escuela, sino a otras instituciones que aparecen o se propagan en la modernidad como formas de organización y control social. Fue solo hasta el siglo xx, con el auge del movimiento Escuela Nueva, que se planteó una relación de la escuela con el mundo, enmarcada en los propósitos de la ideología liberal y de las didácticas propias del aprendizaje activo.

Desde entonces, la relación con el entorno es un anhelo permanente entre los pedagogos, que han demostrado los beneficios que un aprendizaje situado tiene en la formación de los niños y jóvenes. A finales del siglo xx y comienzos del xxi, el movimiento pedagógico, y sobre todo la expedición pedagógica, buscó reconocer aquellas formas diferentes y singulares de ser en la educación, que se tradujeron en conceptos como la geopedagogía, que hoy resultan útiles para asumir la educación con enfoque territorial.

No hay duda de que existe una necesidad de resignificar el modo en que las prácticas de las instituciones educativas rurales entablan relaciones con el entorno y aportan a su desarrollo. Aquí la categoría de territorio es determinante. La diversidad de elementos que lo conforman hace que el territorio sea entendido como una red de relaciones que aportan al desarrollo social en las cuales la institución educativa está envuelta y hace parte activa e importante (Romero, 2013; Sepúlveda, Rodríguez, Echeverri y Portilla, 2003).

Pero el territorio no es una entidad estática; por el contrario, es una construcción social, flexible y dinámica que expresa las comprensiones de las personas y grupos sobre un espacio social común, vivido y apropiado, que va más allá del sustrato físico y natural, en el que se producen una red de interrelaciones de diverso orden entre las cuales, por supuesto, se sitúan las que tienen que ver con la educación de sus habitantes.

Entonces, la institución educativa se convierte en parte vital del territorio, un actor social dinámico de alta relevancia que aporta a los miembros de la comunidad educativa elementos para su comprensión y desarrollo, puesto que el proceso educativo genera comprensiones, habilidades y valores que contribuyen a enriquecerlo.

La idea de una educación en, con y para el territorio se ha venido concretando en la propuesta de algunos teóricos (Cajiao, 2001; Jurado, 2009), que señalan que para construir una sociedad educadora la responsabilidad de la educación no solo está en manos de las instituciones educativas, sino también en los diversos actores de la comunidad, que deben integrarse para aportar en este proceso social. La propuesta teórica de *Ciudad educadora* (Jurado, 2009) y los proyectos de comunidades de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003) sirven de antecedentes para plantear que es posible entablar una relación simbiótica entre las instituciones educativas y el territorio, si existe la voluntad política y social para ello.

En esa relación, el territorio debe ser concebido como un entorno educativo en el que tienen lugar acontecimientos con potencialidad educativa, frente a los cuales la escuela es un vehículo para la apropiación de conocimientos, habilidades y valores. Los fenómenos sociales y culturales enriquecen los currículos que se movilizan, desde las asignaturas tradicionales hacia un diálogo enriquecido con el entorno, dando lugar a una educación pertinente que beneficia a los niños, niñas y jóvenes.

Es con estos *otros espacios* sociales con los que la institución educativa debe entablar un diálogo, en aras de promover un aprendizaje situado, esto es, un aprendizaje que genere pertenencia, participación y praxis en el territorio. Lo situado hace más pertinentes los aprendizajes, pues los contenidos y ejemplos se extraen del territorio y favorecen una mayor participación. En últimas, se trata de una decisión pedagógica determinante para la educación rural con enfoque territorial, dado que sitúa los procesos educativos como experiencias de formación que ocurren en el territorio.

Ruralidad

Desde la perspectiva de una educación que se hace en, con y para el territorio es importante situarse en los territorios rurales; asunto que no es fácil de delimitar, pues no resulta sencillo determinar con claridad dónde empieza y dónde termina lo que llamamos *ruralidad*. No obstante, como la ruta que se presenta está enfocada a los territorios rurales, se considera necesario arriesgarse a una aproximación.

Para comenzar, es preciso decir que la ruralidad ha sido entendida desde la concepción de territorios no urbanos que poseen poca densidad poblacional y que se relacionan con enfoques agrícolas. Sin embargo, la transición conceptual entre lo rural y la nueva ruralidad se ha utilizado para referirse a procesos enmarcados en la concepción del desarrollo que entiende lo rural como territorio de crecimiento económico, de industrialización de las actividades allí desplegadas y de formación de los sujetos requeridos para ello (Zuluaga, 1999).

Entrado el siglo *xxi* surgió otra perspectiva, la del *continuum* rural-urbano, que aunque es una variación del enfoque anterior, representa un avance, puesto que la división entre estas dos realidades está compuesta por múltiples variaciones que van entre una situación puramente rural a otra puramente urbana (Blume, 2004). Aparece así lo semiurbano o semirrural para mostrar distintos grados de acercamiento a lo urbano y a lo rural. Estas taxonomías dicotómicas fueron propias de la modernidad, pero rápidamente quedaron insuficientes para explicar un fenómeno que hoy tiene muchos matices que impiden una división tan tajante en la conceptualización.

Para esta misma época, los procesos sociales generados por la Revolución verde hicieron que científicos sociales se preocuparan por entender los efectos del capitalismo global en las zonas rurales. En ellas ocurrieron grandes transformaciones de orden social, cultural, tecnológico y económico, que ameritaron una forma de ver lo rural más allá de los fenómenos puramente productivos. Aparece entonces la noción de nueva ruralidad para, no solo superar la visión estrecha del

mundo rural como aquella ligada exclusivamente a los procesos extractivos de la minería y la agricultura, sino para reivindicar, además, las resistencias de muchos sectores al proceso de depredación ambiental sobre sus territorios.

Los aportes más significativos de la nueva ruralidad en el contexto colombiano se traducen en:

La disminución del sesgo sectorial del desarrollo rural; la desagregación del mundo rural con reconocimiento de la importancia de la actividad productiva agrícola en América Latina y el Caribe; la disminución de la población económicamente activa en lo agrícola y aumento de ingresos rurales por actividades no agrícolas (por ejemplo, el trabajo satelital femenino); el reconocimiento de la heterogeneidad de los territorios y de los sistemas productivos; la ruptura de la dicotomía urbano-rural; la ampliación del concepto de población rural, que reconoce como tal a campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y trabajadores del sector servicios; la incorporación de la variable “equidad de género”; el reconocimiento de la importancia del uso y conservación de los recursos naturales; la importancia del mantenimiento de la población rural para lograr el manejo adecuado del territorio y todos sus recursos y, por último, la importancia de la participación social y política de los actores rurales en el desarrollo”. (Ballesteros, 2014)

El escenario campesino colombiano está conformado por múltiples identidades, culturas, organizaciones productivas, modalidades de relación con el mercado y niveles de ingreso y bienestar (Baribbi y Spijkers, 2011). Por eso, el campesinado no se puede concebir y abordar como una totalidad; por el contrario, se debe reconocer como un conjunto de identidades, subjetividades, creencias, tradiciones y prácticas sociales que se conforman culturalmente (Álvarez, 2011; Bosh, 1986; Fals, 2006; Guillén, 1996; Marín, 2017).

Como derivación de esta complejidad es necesario pensar que la educación en los territorios rurales va mucho más allá de la educación

para la producción agropecuaria. Los niños y jóvenes de los territorios rurales deben tener múltiples oportunidades para desarrollar los talentos diversos. Las propuestas educativas construidas desde la ciudad intentan hacer funcional el campo para la ciudad y, sin embargo, es necesario pensar que los territorios rurales así provean insumos a la urbe son, en sí mismos, un rico ecosistema que va más allá de los agropecuario.

Otra mirada a la ruralidad se relaciona con la concentración desigual de la tenencia de la tierra, pues el mayor porcentaje se inclina hacia los cascos urbanos, con lo cual se produce una baja densidad en el sector rural. Según Dirven (2002), América Latina se caracteriza por tener baja densidad poblacional y territorios vacíos o dispersos. Ya en el siglo *xxi* se han incrementado factores que afectan al territorio rural, como la pobreza y la desigualdad, puesto que en muchos casos las comunidades no logran tener acceso al uso y tenencia de la tierra.

En fin, la complejidad de factores que configuran los territorios rurales del país hace que la referencia a la ruralidad se haga desde una postura que supera ampliamente la dicotomía con lo urbano. Aunque hoy resulta difícil determinar el límite exacto entre uno y otro, las dinámicas propias del mundo rural demandan miradas particulares, sobre todo a la hora de plantear propuestas de educación.

La situación descrita hasta aquí convoca a construir una educación que sea pertinente para los territorios rurales. Una educación que reconoce que el territorio rural no es solo lo opuesto a lo urbano, sino un entramado de relaciones físicas, bióticas y sociales que tienen particularidades propias y que por tanto requieren una mirada específica. La educación en los ámbitos rurales no puede seguir siendo la educación urbana adaptada a las zonas rurales, sino una propuesta que nace de la comprensión e interacción con el territorio.

Educación rural con enfoque territorial

Hablar de educación rural implica responder a la pregunta por la pertinencia de la educación con el medio rural y su transformación dado que, como lo indicaba ya la Unicef (1997), la escuela debe enseñar conocimientos útiles para los estudiantes y padres, estableciendo lazos entre los contenidos de la enseñanza y la vida comunitaria.

Durante las dos primeras décadas del siglo *xxi*, los procesos de construcción de horizontes posibles para el desarrollo rural han coincidido en que es necesario que cualquier acción que se emprenda debe partir del conocimiento básico del territorio. La idea de mirar el desarrollo rural desde un enfoque territorial ha tomado fuerza en diversas áreas y resulta pertinente para pensarse la educación en los territorios rurales. Por ello, es preciso pensar qué elementos caracterizarían una educación rural desde el enfoque territorial.

La educación rural involucra además la pregunta por la identidad de los sujetos, sus relaciones con la tierra, las visiones del mundo, la naturaleza de sus relaciones políticas y sociales. Es decir, particularidades que llevan a considerar los derechos de dichas poblaciones y la formación de quienes están al frente de las prácticas educativas en sus diferentes espacios (Molina y Sá, 2015).

Por otro lado, la educación rural con enfoque territorial se afirma en la certeza de que la formación que reciben los niños, niñas y jóvenes está estrechamente conectada con el contexto en el que habitan. Desde este enfoque, busca que la comunidad educativa piense territorialmente. Esto es, que haga un uso comprensivo de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para aprender del territorio y emprender proyectos para su transformación.

Además, la educación rural con enfoque territorial exige la creación de condiciones para el ejercicio del liderazgo educativo, siempre a partir de la certeza de que las personas y grupos humanos poseen conocimientos, habilidades y actitudes para inspirar, orientar y desarrollar

transformaciones en los territorios que habitan. El liderazgo educativo no es comprendido como un privilegio exclusivo de quienes asumen un cargo directivo; por el contrario, se encuentra distribuido en las capacidades de gestión y en el saber hacer de quienes conforman la institución y la comunidad educativa. Las lógicas de gestión, donde las decisiones y las responsabilidades están centralizadas en una o varias personas que deciden de forma autocrática, ordenan y ejecutan sin tener en cuenta las demás posturas, deben dar paso a otras de carácter inclusivo y ampliamente participativo.

Así, desde la perspectiva del construccionismo social (Berger y Luckmann, 1968; Gergen, 2007), la educación rural con enfoque territorial busca, en primer lugar, abrir puentes de comunicación entre los miembros del territorio, con el fin de construir visiones de futuro y llevar a cabo proyectos de mejoramiento. En segundo lugar, incluir a las comunidades educativas como actores protagónicos en la generación de conocimiento capaz de determinar cuáles son las problemáticas sobre las que quieren intervenir, en tanto se consideran relevantes, graves o extensas.

La construcción social de una educación rural con enfoque territorial demanda que los diversos actores del territorio se articulen para lograr encontrar visiones de futuro comunes del territorio que les permitan construir proyectos conjuntos. Es allí cuando el liderazgo de los diferentes actores educativos se hace imprescindible como fuerza movilizadora, articuladora y que genera sinergia en las acciones y propósitos.

El liderazgo distribuido en educación rural

La movilización de las voluntades en los territorios rurales, así como la construcción de un horizonte común no pueden producirse sin que exista el liderazgo de cada uno de los actores de la educación en el territorio. Es claro que, en los territorios rurales, directivos y profesores de las instituciones educativas juegan un papel relevante en el

desarrollo de sus comunidades, no solo por su prestigio académico, sino por los proyectos sociales que impulsan.

En los últimos años se han realizado sobre liderazgo diversos estudios que responden, sobre todo, a la afirmación de que un buen liderazgo da como resultado el éxito de una organización social. Más que una categoría, la concepción del liderazgo está atravesada por procesos sociales, económicos, políticos y culturales que determinan su historicidad en la escuela y en el sistema educativo en general.

El liderazgo apareció en el discurso educativo en la década de los ochenta para hacer alusión al carisma y al comportamiento de quien ocupaba el cargo jerárquico más alto en una organización o en una de sus divisiones. De acuerdo con Waite y Nelson (2005), esta comprensión incidió en el liderazgo directivo y en la asociación de funciones como la administración educativa, la supervisión de la instrucción y la dirección educativa, enmarcadas en una relación vertical del líder (el rector) que velaba por el funcionamiento de la escuela, especialmente en relación con el uso efectivo de los recursos.

En la década de los noventa la comprensión del liderazgo dio un giro, se enfocó ya no en las características de una persona, sino en la calidad de relaciones sociales que esta podía establecer o provocar (Sánchez-Moreno y Hernández-Castilla, 2014). Considerar el ejercicio del líder en educación una acción política permite que el liderazgo sea asociado al logro de transformaciones del colegio. Esto dio lugar, en los estudios sobre la materia, a una menor dicotomía entre liderazgo y administración. Es decir, se menciona que no son características opuestas, sino al contrario, son acciones complementarias que tendrán éxito en la medida en que se asuman desde la perspectiva de transformación.

Aunque es posible que en algunas instituciones educativas rurales subsistan estilos de dirección basados en las relaciones jerárquicas, hoy en día disponemos de perspectivas mucho más amplias que permiten comprender el liderazgo de forma personal, grupal y comunitaria. La primera década del siglo *xxi* marca el surgimiento del liderazgo

como campo de investigación en educación. El liderazgo sigue asociado con la habilidad que tiene una persona para influir en que otros hagan cosas que mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson *et al.*, 2009, citados en Orús, 2014). No obstante, esta nueva orientación implica alejarse de la postura jerárquica y vertical de modelos anteriores y asimilar que el liderazgo es una cualidad que debe estar distribuida, de manera que dé oportunidades a todos los actores involucrados que participan y contribuyen a llevar la escuela hacia las metas que se trazaron conjuntamente (González, 2003, citado en Orús, 2014).

El liderazgo se constituye en una importante herramienta para construir capacidad de cambio en las escuelas, apostando por su vinculación con el territorio y convirtiéndolas en actores sociales relevantes. Para lograrlo, el liderazgo debe adoptar un carácter distribuido, de forma que permita a la comunidad hacerse participe de sus metas y desafíos, y tomar las riendas de la gestión institucional para enfocarla hacia la educación con enfoque territorial.

Gestión escolar para una educación rural con enfoque territorial

El liderazgo distribuido permite que las distintas gestiones que se producen en la institución educativa no sean solo responsabilidad de los directivos, sino que sean compartidas con todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido todos los actores asumen el rol de gestores del cambio, en la medida en que participan en la definición de proyectos pedagógicos para el territorio, pero también trabajan en su ejecución. Por ello, es importante preguntar cuál sería el papel que juega la gestión escolar en medio de una propuesta de educación rural con enfoque territorial.

Existen diversas corrientes para comprender la gestión escolar; una de ellas está relacionada con la eficiencia (Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000), que tiene como punto de partida el hecho de

creer en la necesidad de realizar procesos de gestión para alcanzar la calidad educativa. A medida que la gestión se ha hecho presente en el campo educativo han comenzado a aparecer una serie de interrogantes que refieren la posibilidad de su implementación. Por ejemplo, algunos cuestionamientos sobre la forma en que la gestión de la escuela está siendo o no efectiva, los obstáculos que subsisten en las instituciones para una adecuada gestión o las correlaciones existentes entre determinados factores; y los resultados de la gestión pueden ser situados en un grupo de estudios a los que la academia ha llamado *estudios sobre la eficiencia escolar*.

Otra corriente es la llamada *gestión escolar crítica*, que se divide en cuatro tendencias. La primera de ellas propone que la escuela debe ser gestionada, pero sus planteamientos obedecen a lógicas centradas en la reproducción social del modelo capitalista, por tanto, demandan formas alternativas para hacer una gestión que sea más participativa, incluyente y contextualizada (Fiugeiuo, Poggi y Tiramonti, s. f.). La segunda se centra en demostrar que la gestión de la escuela no puede ser llevada a cabo sin antes tener en cuenta las complejas e imbricadas relaciones micropolíticas que en su interior se producen (Ball, 1994; Blase, 1991; Hoyle, 2006).

La tercera ve la gestión escolar como un instrumento de políticas neoliberales que conducen a hacer de la educación un servicio y, por tanto, reducirla al nivel de una mercancía (Acosta y Molano, 2006; Posada, 2010). La cuarta se pregunta por las formas en que la gestión de la escuela es gobernada y los efectos que produce en los sujetos que se encuentran en su interior (Gantman, 2009; Grinberg, 2006).

La gestión escolar es entendida, entonces, desde Grinberg (2006), como parte de un cambio de paradigma en la sociedad, en el cual el panóptico deja de estar en otros y pasa a estar en el individuo, debido a que cada persona tiene a su disposición las herramientas para capacitarse en las áreas que considera apropiadas. Allí la responsabilidad de alcanzar las metas propuestas ya no recae en quien hace la vigilancia, sino en el sujeto; la organización surge como el escenario donde

el individuo gestiona sus objetivos y distintos actores se empoderan para transformar, en este caso a la institución educativa, y la llevan hacia metas comunes.

Estas visiones revisten suma importancia, pues de la forma en que se conciba la gestión escolar derivan una serie de posturas, roles, acciones que generarán sinergia o resistencia a los procesos de construcción de proyectos pedagógicos en, con y para el territorio. La gestión debe ser entonces pensada en articulación no solo desde los lugares de la dirección, sino desde el conglomerado de la comunidad; pero todo esto debe hacerse desde la visión conjunta del territorio y, sobre todo, desde la necesidad de construir colectivamente una educación pertinente para los niños y jóvenes de los territorios rurales.

Tránsitos de la educación rural en Colombia

Una vez expuestas las categorías que sustentan la *Ruta para la educación rural con enfoque territorial*, es posible afirmar que la educación rural es el resultado de una compleja red de relaciones que, al menos en las últimas décadas, han tejido una serie de actores en los ámbitos nacional y regional. No se trata de una red estática, sino, por el contrario, como se ha mostrado hasta aquí, son una serie de elementos complejos que se desplazan constantemente en una serie de tránsitos que, a modo de antecedentes, se citan a continuación.

Los tránsitos o devenires históricos de la educación rural refieren a desplazamientos que en materia política, social y educativa han venido ocurriendo en las últimas décadas, y que muestran los recorridos transitados por la sociedad en la búsqueda de una educación de mayor calidad y pertinencia. Se considera que la situación actual del área rural colombiana no es un punto de llegada, sino un tránsito hacia otras realidades soñadas por las comunidades educativas.

A continuación, se expone el análisis en términos de educación rural, liderazgo y gestión escolar sobre estos tránsitos en el contexto colombiano.

Conflicto rural: de la guerra civil a la construcción de la paz

Es innegable que la situación de guerra del país y los procesos de tenencia de la tierra no solo han contribuido en Colombia al aislamiento de las poblaciones que habitan en los territorios, sino que además han sido escenario de las confrontaciones armadas; además, han dado lugar a desarrollos económicos y culturales desiguales entre lo rural y lo urbano (Carrizosa, 2006).

Puede decirse que en el escenario nacional se han dado transformaciones (gráfico 1) que han generado impactos en el desarrollo jurídico, político, económico, social y cultural, y así han facilitado cambios en las condiciones del territorio y en las comprensiones de sus habitantes (Duncan, 2006).

El concepto y la vivencia del territorio y la ciudadanía en Colombia cambiaron para muchos habitantes del país, principalmente en las ciudades y sus alrededores. Para el caso particular de la mayoría de los habitantes que estaban atrapados en un escenario de guerra, los cambios se dieron de manera dispareja (Duncan, 2006).

Estas transformaciones desiguales de los territorios urbanos y rurales conllevaron migraciones hacia las periferias de la capital del país donde, unidas por necesidades comunes de vivienda, servicios públicos, educación y salud, entre otros, afectaron la construcción de ciudadanía y la vivencia de los derechos.

Para el caso específico de las poblaciones rurales ubicadas en territorios afectados por diversos tipos de violencia primaron relaciones y economías de guerra, con imposiciones de autoridad y control por

falta de presencia estatal. Allí, la ciudadanía basada en derechos promulgada por la Constitución política de 1991 no llegó plenamente, y tampoco lo hicieron los desarrollos de integración e inclusión de las llamadas *poblaciones minoritarias*.

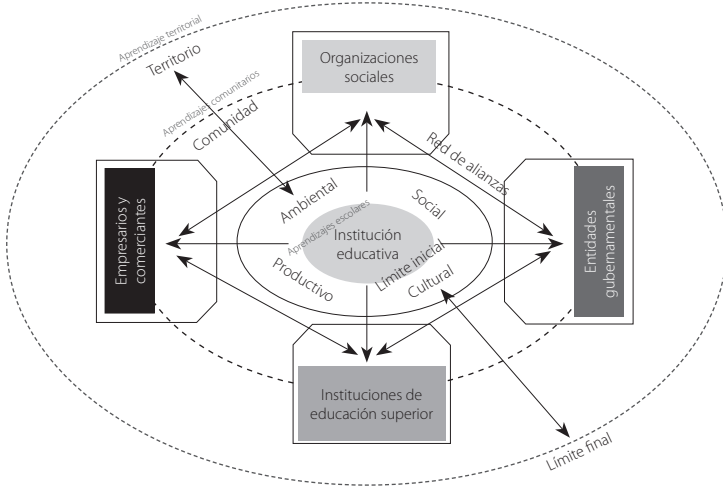


Gráfico 1. Modelo de relación

Fuente: los autores.

Los procesos de paz que ha adelantado el país en la última década muestran que los colombianos desean vivir en paz y que esta es una decisión irreversible. En este anhelo, la educación rural cobra una gran relevancia no solo porque contribuye a la reducción de las brechas que se produjeron en las zonas más afectadas, sino porque es la mejor forma de asegurar la restitución de los derechos y la generación de nuevas oportunidades.

De la escuela rural expansiva a la competitiva

Según Alberto Martínez Boom (2004), a partir de la mitad del siglo xx y hasta las primeras décadas del siglo xxi se pueden identificar tres

grandes momentos en el sistema educativo de América Latina. Un primer momento, que data de los años cincuenta, es el denominado *escuela expansiva*, referido a la consolidación de los sistemas educativos según su acceso y masificación.

Para esta época, en todo el país se comienza a implementar una serie de programas educativos que tenía como propósito ampliar la oferta en cobertura para responder a las exigencias de las políticas de desarrollo en relación con el acceso a la educación, especialmente de población en extraedad y adulta, lo que trae como consecuencia mejoras en los indicadores de alfabetización en el país. No obstante, en muchas zonas del país aquejadas por la violencia y la debilidad de las instituciones la cobertura no avanzó como debería y una gran parte de la población quedó por fuera de las oportunidades educativas.

Durante mucho tiempo, la educación rural fue tratada incluso en las estadísticas como “el resto”, dado el énfasis privilegiado de las zonas urbanas como lugar de mayor asentamiento de la población. No obstante, desde la década de 1980 se iniciaron acciones intencionadas desde los gobiernos que buscaban articular las zonas rurales con el desarrollo nacional. Como lo describe Martínez Boom (2004), la diversificación de la educación permite que el sistema educativo y, por ende, el rural, empiece a ser incorporado en los planes de desarrollo de los gobiernos, situación que favorece la presencia de instituciones educativas en lugares que, en otras circunstancias, no hubiesen tenido acceso a la educación.

También es propio de este momento la centralidad en la enseñanza-aprendizaje, fruto de la alta influencia de la psicología y la tecnología educativa. Así, el saber pedagógico del docente pasa a un segundo plano; y aunque se proponía la inclusión de equipamientos didácticos, para la escuela rural estos no fueron predominantes (Martínez, 2004). Es importante resaltar que la escuela en este momento se ve como un espacio para la socialización y la preservación de las culturas nacionales, haciendo énfasis en el trabajo a partir del folclore y la interiorización de los símbolos patrios como posibilidades de generación

de identidad nacional, aspectos que resaltan en las prácticas educativas de la escuela rural.

Una breve revisión a la literatura y a las cifras de la educación indica que, en el ámbito rural en Colombia, la escuela expansiva fracasó, puesto que no pudo llevar educación a todos los niños y jóvenes en las áreas rurales. A la fecha, el país incluso sigue tratando de resolver el camino para llegar a los habitantes de las áreas rurales dispersas con propuestas oportunas y pertinentes; intenta ofrecer educación en primera infancia a gran parte de los niños de los territorios rurales y procura construir las innovaciones educativas necesarias para retener a los jóvenes rurales hasta el final de la trayectoria escolar.

Un segundo momento es el que Martínez (2004) denomina “el giro estratégico”; derivado de lo que los economistas llamaron la “década perdida”, en su versión educativa indica que los paradigmas predominantes en las políticas educativas, asociadas a las crisis estructurales que evidenciaron el agotamiento del modelo de desarrollo económico y la ineficiencia de los sistemas escolares, causaron un fuerte cuestionamiento a los procesos de enseñanza y los métodos educativos, ya que no habían logrado el postulado del desarrollismo en los países de América Latina.

Este momento es caracterizado por los discursos que replantean las funciones de la escuela y del maestro, que además ponen el acento en las necesidades básicas de aprendizaje y de desarrollo humano, y de paso perfilan el discurso hacia una escuela más productiva y competitiva. Se inscribe a partir de la década de los noventa, en la cual, debido inicialmente a las políticas de ampliación de cobertura y posteriormente a las de calidad, se orientaron diversos programas y estrategias pedagógicas a la educación rural, después de establecerse que sus resultados en materia de pruebas y demás indicadores distaban de manera significativa de la escuela urbana.

Como consecuencia, a la escuela rural se le exigió constituirse en motor de desarrollo del sector rural, pues se consideraba que a

mayor educación de su población, se alcanzarían mayores niveles de productividad, e incluso de modernización de las zonas rurales. No obstante, esta aspiración no se consolidó debido a la falta de políticas integrales que vincularan los procesos formativos con escenarios de oportunidad para el desarrollo del campo colombiano.

El tercer momento Martínez Boom (2004) lo denomina la “escuela competitiva”, que se constituye a partir de la orientación de los sistemas educativos hacia el logro de la calidad y la equidad. Aludiendo a las demandas de la globalización y la competitividad de los sistemas, aquí se hizo un énfasis en la implementación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje como posibilidad de mejora de los problemas pedagógicos.

A esto se puede agregar que el país ha venido realizando esfuerzos significativos en las últimas décadas por construir soluciones a los problemas de la educación rural. Los modelos flexibles diseñados para la ruralidad son innovaciones que permiten desarrollar procesos educativos escolarizados con enfoques, recursos y didácticas más pertinentes con el contexto rural. Los procesos de educación media técnica y rural puestos en marcha en la segunda mitad del siglo xx y luego el impulso a la articulación de los colegios con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) significaron un intento por asegurar la correspondencia de las propuestas educativas con la vocación agropecuaria de estos territorios. Finalmente, los Planes Especiales de educación rural 1 y 2 como esfuerzos sistémicos hicieron que los procesos educativos en los territorios rurales no colapsaran en medio del conflicto armado y la debilidad institucional. En la actualidad, y en parte, gracias a los acuerdos de La Habana, el país afirma la necesidad de asegurar el derecho a la educación para todos los habitantes en las zonas rurales.

Del liderazgo directivo individual al liderazgo distribuido y situacional en el contexto educativo rural

En los últimos años, los procesos de formación docente han hecho que las lógicas autoritarias, que caracterizaban la acción pedagógica de los directivos y docentes, transiten hacia posturas de carácter democrático y participativo. Así mismo, la Ley General de Educación de 1994 introdujo la idea de gobierno escolar y, con él, la categoría de comunidad educativa otorgando a la dirección escolar un carácter participativo e interrelacional.

Uno de los aspectos que se destaca del trabajo en la escuela rural está asociado a la relación de esta con las comunidades y los territorios en los cuales hace presencia. Allí, la escuela no es comprendida simplemente como un espacio físico, sino como constructora de interacciones entre sus distintos actores, lo cual permite establecer el lugar de liderazgo en las instituciones rurales.

Según Rodrigo Rojas (2013) hay dos tipos de liderazgo: el liderazgo por la comunidad, que se refiere a la presencia de líderes o dirigentes representantes de la comunidad; y el liderazgo de la comunidad, que hace referencia al capital social acumulado en pro de un cambio para la comunidad. Esto señala la importancia que tiene la participación comunitaria y su articulación con el liderazgo en la democratización de las relaciones sociales.

En este aspecto, un tránsito que se evidencia en las instituciones rurales se relaciona con la capacidad que ellas tienen de articularse, como institución, con diversos actores del territorio, superando incluso acciones del pasado en las que su injerencia y capacidad de liderazgo hubiera estado limitada. Muestra de ello es que en la actualidad se evidencian no solo redes de apoyo del sector público y privado que intervienen en las instituciones educativas, sino también autoridades civiles y eclesíásticas que hacen un acompañamiento directo a las acciones escolares, así como otras instituciones, entre

ellas universidades, cajas de compensación familiar y ONG, que por sus procesos de intervención y articulación también resultan siendo actores que dinamizan el liderazgo territorial e institucional.

En términos de Rodrigo Rojas (2013), los liderazgos son ejercidos por la comunidad cuando estos se refieren a las alianzas y redes que se constituyen, sin desconocer, claro está, la labor que adelantan los directivos y la mayoría de los docentes al interior de la institución. Este escenario revela que existe autonomía de las comunidades frente a las decisiones sobre la educación, producidas por dinámicas de liderazgo colectivo y comunitario, en donde la escuela sigue siendo el eje que los articula.

Por último, la presencia de actores armados y sus acciones de violencia afectan permanentemente las relaciones de confianza y trabajo en el territorio. Además, se perciben los intereses de los grupos económicos que, por ejemplo, enquistados en territorios de explotación minera, transgreden procesos culturales propios y violentan la proyección territorial con visiones eficientistas de desarrollo económico, afectando las dinámicas propias de sostenibilidad, sustentabilidad y la construcción de identidades culturales y prácticas de liderazgo comunitario.

Aunque el panorama no es el mejor en términos de las posibilidades de construir un liderazgo democrático y distribuido en los territorios rurales, es posible afirmar que es un anhelo poder generar liderazgos de este tipo que reemplacen aquellos desarrollados desde el autoritarismo y las visiones endogámicas de la escuela. Hacia allí también apunta la construcción de esta propuesta.

De la burocracia a la gestión distribuida en el contexto educativo rural

Operar con eficiencia y racionalidad, y a través de la planificación para un mejor desarrollo fueron las premisas que marcaron el liderazgo

y la gestión escolar en los primeros años del siglo *xxi*. Se transitó así de una escuela que se dirigía desde la administración hacia otra que dependía de los planes nacionales a largo plazo. Ello fue el resultado de las estrategias de planificación e incorporación a los currículos de procesos instruccionales basados en la tecnología educativa, mayor infraestructura, reorganización en macrounidades administrativas, diversificación de escuelas y de maestros, así como teorías de sistemas y de capital humano en donde el concepto de educación se empieza a concebir como un sistema de planificación, inversión y control acorde con los postulados sociales y económicos de la modernización de estas décadas.

El tránsito de este sistema de gobierno escolar basado en la burocracia, la administración, planificación, procesos de modernización y expansión de la escuela rural se transforma, a comienzos de la década de los noventa, en una inusitada proliferación no solo de discursos sobre la forma en que las escuelas deben ser gobernadas, sino también de políticas que promulgan la modernización del Estado a partir de la reorganización de las instituciones y la implementación de políticas de calidad. Es decir, la gestión escolar se impone y legitima a partir de los cuestionamientos que se hacen al estilo de dirección institucional propio del sistema burocrático, cuya característica era la autocracia. De allí se generan cambios que contemplan la gestión académica, administrativa y financiera, así como la de convivencia, de comunidad y, finalmente, de gestión sistémica, siempre buscando ejercer una mejor labor (Acosta, 2005).

Los procesos de gestión directiva han atravesado tránsitos que determinaron los sistemas educativos actuales. Solo por nombrar un ejemplo, los procesos de “modernización” recientes del sistema educativo colombiano definieron que un solo directivo docente dirigiera varias sedes de una misma institución educativa, aunque en muchas ocasiones la dispersión territorial determine que unas estén distanciadas de otras, lo que implica dificultades para el ejercicio directivo.

Hasta aquí...

Hoy la escuela rural enfrenta situaciones que demandan de ella nuevas acciones orientadas, si se quiere, desde otras formas de pensar. Los desafíos son innumerables; basta nombrar la necesidad de atender las violencias propiciadas por actores armados o la exigencia de plantear escenarios que les permitan a las ruralidades entrar en diálogo con los nuevos sistemas económicos territoriales generados desde los modelos desarrollistas que propone la globalización.

Otro aspecto, relacionado con las lógicas de poder, remite a la existencia de reglas que se entienden desde afuera como “comunitarias”, pero que se atribuyen a jerarquías desconocidas o no reconocidas tradicionalmente por las comunidades. A propósito, teóricos como Touraine, Bauman y Hobsbawn plantean que, ante una pretendida reivindicación de lo comunitario, que bien puede aplicarse a las áreas rurales, la búsqueda de la comunidad se convierte en pretexto para la construcción de la identidad. Según Hobsbawn, por ejemplo, esta es una búsqueda de protección que debe ser entendida por la escuela para que no caiga en la lucha por la identidad, que resultaría separándola de otros grupos sociales de los que esta requiere para continuar su vida y crecimiento (Torres, 2013).

Sin embargo, uno de los peligros de acercarse a las organizaciones sociales en los territorios que fueron escenario de guerra es la pretensión de recuperar una comunidad perdida, que como plantearía (Bauman, 2000), no se sabe con certeza si existió y si, al existir, trataría con respeto las nuevas realidades. En los escenarios descritos anteriormente, los miembros de las instituciones educativas se encuentran tratando de construir una comunidad que lucha contra otros saberes, configurando lo que consideran propio, lo que los hace distintos o, como diría Esposito, el vacío del sujeto (Andrade, 2018).

Estas tensiones deben ser entendidas por la escuela y planteadas por los miembros de la llamada *comunidad escolar*, para evitar imposiciones que terminen dividiendo el concepto de ciudadanía por la

ausencia de lo común. En territorios donde ha sido largamente defendido el “derecho” por la fuerza, es necesario preguntarse qué puede aportar la escuela a esa construcción de sentido y de respeto por las diversas formas de organización social y su relación con los derechos humanos de los individuos denominados ciudadanos. ¿Cómo se aporta a la construcción de una ciudadanía no basada en la identidad, pero que respete hasta el punto del derecho las formas de organización y de manifestación de lo que se considera propio? ¿Cómo se enseña ciudadanía al miembro de una organización o comunidad si esta requiere aislarse para sobrevivir?

Estas preguntas son enfrentadas de diversas formas en la cotidianidad de los maestros y directivos docentes al plantearse la necesidad de reconciliación y restauración de un territorio y sus habitantes. Tal vez las alternativas a estas preguntas, que se plantean como tránsitos, estén en los planteamientos de las comunidades emocionales de Maffesolli, es decir, en aquellas que son creadas a partir de vínculos. También en la visión de comunidad como creación social en su capacidad instituyente planteada por Castoriadis (Torres Carrillo, 2013, pág. 203), con su poder para cuestionar las instituciones, pero también en su capacidad para transformarse de manera permanente.

Las experiencias

[...] para llegar hasta acá muchos profesores y estudiantes deben tomar transporte por río, luego pasar por trocha, y luego sí poder llegar acá a la capital; la otra vía es por avioneta, pero los vuelos que salen son muy costosos. La vida aquí es costosísima. La carretera que tenemos aquí no llega a ningún lado, no hay comercio, de pronto de las fincas que traen y venden sus productos acá a la capital.

Esa es una característica, que el medio de transporte aquí es muy complicado. Los ríos, por ejemplo, que tienen muchos caudales y partes difíciles, no es fácil navegar en los ríos, hay que superar mucho obstáculo, sin embargo, se busca la forma. En cuanto a las vías aéreas, hay lugares muy lejanos donde escasamente entran avionetas, solo aviones pequeños de dos o tres pasajeros, entonces ¿cómo le hacen para desplazarse? Es complicado porque tienen que pagar, y si vienen por tierra, son hasta 15 días por camino.

Docente
Escuela Normal Superior María Reina
Mitú (Vaupés)

Luego de comprender los elementos teóricos y conceptuales que permitieron impulsar la elaboración de esta propuesta, y de vislumbrar a partir de los tránsitos las diferentes situaciones de la escuela

rural, el liderazgo directivo y la gestión se presentan seis experiencias que tuvieron lugar en instituciones educativas rurales del país. En ellas se realizó una investigación cualitativa con el objetivo de establecer las particularidades y complejidades presentes en sus formas de gobierno y prácticas educativas. Además, se buscó comprender las respuestas que crean frente a las dificultades de sus territorios y la forma en que capitalizan los aprendizajes que de allí emergen.

Para esto se acudió a diferentes técnicas de recolección de información, tales como cartografías, grupos focales y entrevistas, y se llevó a cabo un análisis de la relación entre los conjuntos de problemas persistentes en esos lugares y su relación con la contribución que hacen la gestión y el liderazgo de las instituciones educativas para mitigarlos. Además, se construyó un modelo de análisis *a priori*, a través de cual se observaron tres campos de influencia: la institución, que está circunscrita aquí por los límites físicos de la escuela; la comunidad educativa, que abarca los espacios de las familias que las componen; y el territorio, un espacio mayor en el que se ubican otros actores gubernamentales, empresariales y sociales. Estos campos permiten ilustrar el tipo de acciones mediante las cuales las instituciones educativas entablan relación con el territorio.

El modelo de análisis plantea que en las condiciones particulares de los territorios emergen necesidades educativas que llegan a la institución educativa a través de las comunidades. La complejidad de cada problema es enfrentada a través de procesos de liderazgo, gestión y desarrollo pedagógico, que se materializan en proyectos pedagógicos en el nivel institucional, comunitario y, en algunos casos, de orden territorial.

Las instituciones

Para la elección de las seis instituciones educativas se tuvo en cuenta, como principal criterio, el desarrollo de experiencias pedagógicas que hubiesen logrado enfrentar desafíos sociales propios de las áreas rurales,

como la población altamente dispersa o flotante, la presencia del conflicto armado, la extracción o explotación minera, las zonas de frontera con acentuada migración y estar situadas en contextos étnicos.

La selección de la muestra se estableció por conveniencia¹. A partir de fuentes secundarias, se evidenció la presencia del desafío en cada territorio o de la configuración de factores por los que el territorio y la institución educativa son objeto de estudio (tabla 1). Sin embargo, aunque se buscó que cada caso respondiera a una problemática definida, al llegar al territorio se identificó que, en varios lugares, las condiciones habían cambiado, configurando nuevos elementos desafiantes para la comunidad educativa.

Tabla 1. Instituciones educativas seleccionadas según desafíos

Desafío	Institución educativa	Municipio	Departamento
En territorio de minería ilegal	ENS Santa Teresita	Bahía Solano	Chocó
Población flotante	IE Tambores	Balboa	Risaralda
Diversidad étnica y cultural	IER Los Andes de Cuaical	Cumbal	Nariño
Población dispersa	ENS María Reina (ENOSIMAR)	Mitú	Vaupés
En territorio con conflicto armado	ENS Montes de María	San Juan Nepomuceno	Bolívar
Ubicada en zona de frontera con alto flujo migratorio	IE La Frontera	Villa del Rosario	Norte de Santander

Fuente: los autores.

¹ De manera particular, son instituciones educativas que han participado en el programa Rectores Líderes Transformadores, de la Fundación Empresarios por la Educación, y en el fortalecimiento a Escuelas Normales Superiores, de la Universidad de La Salle.

Lo que nos enseñan las experiencias... Diez afirmaciones que invitan a la reflexión

Lo dicho hasta aquí permite exponer diez planteamientos a modo de hallazgos, derivados del análisis de las experiencias institucionales visitadas:

1. Reconocer el valor del territorio afirma el papel de la Institución Educativa como actor social relevante

Aunque suene obvio, se ha escuchado que en muchas instituciones las orientaciones y acciones de la educación se mantienen ajenas a las necesidades del territorio. Por el contrario, cuando las comunidades educativas se sensibilizan con los problemas del entorno ponen en marcha procesos de reflexión y acción que permiten aportar a las soluciones convirtiéndose en actores sociales relevantes. En el caso de la IE La Frontera, por ejemplo, la comunidad educativa ha desarrollado una serie de acciones administrativas y pedagógicas que ayudan a los migrantes a solucionar problemas de diverso orden, desde la validación de estudios hasta apoyo en trámites de permanencia en el país. Acciones como estas han dado paso al mejoramiento de los currículos escolares, dotándolos de mayor pertinencia, frente al intento de ofrecer respuestas educativas estructuradas para un territorio con alta inestabilidad social y política.

El drama humanitario ha hecho que muchos actores externos, nacionales e internacionales, miren hacia el territorio e identifiquen la institución educativa como un lugar de referencia en donde se producen respuestas y con el cual se puede contar para desarrollar proyectos orientados a mitigar la crisis. En resumen, la institución educativa se ha convertido en un actor social relevante frente a la crisis humanitaria impuesta por la inmigración. Así lo demuestra el siguiente testimonio, de 2018, del rector de la Institución Educativa La Frontera:

Es que acá es el colegio de mayor movilidad en el mundo, según un estudio que hizo la ESAP hace como seis años, donde acá en un año llegan aproximadamente seiscientos alumnos nuevos y se van 700;

son más los que se van, es constante. Por ejemplo, hace 15 días se retiraron 14 chicos y se matricularon 13 el mismo día; cuando ya a esta altura no hay matrículas en cualquier colegio normal [...] Imagínese, tuve que poner a un administrativo solamente a validar, que no es su función, que tiene que verificar el sello de la zona educativa, y que sea original el documento, porque así lo exige la ley colombiana [...] Y hemos ido elaborando la estrategia desde la validación, porque es que validar no es tan fácil, vienen de otro país donde no se tienen las condiciones, simplemente es lanzar a la guerra al chico. Se elaboraron talleres, se están puliendo sobre las cinco áreas que se debe validar, que son: español, inglés, sociales, matemáticas y naturales, por un año. Se les va a entregar el taller para que ellos lo resuelvan en el menor tiempo prudencial, y cuando lo resuelvan, ellos pueden en sus tiempos libres consultar a los docentes, y no va a salir nada distinto a lo que se ve en el Taller.

2. En el área rural, territorio y escuela no tienen límites demarcados, son más bien un *continuum*

Como se ha mencionado en líneas anteriores, no se trata solamente del territorio físico, sino también del territorio cultural; es decir, el territorio vitalmente experimentado. La IE Tambores, por ejemplo, tiene desde su origen una estrecha relación con la comunidad; su construcción se hizo de la mano de las familias, lo que hace que quienes la habitan reconozcan su valor como resultado del esfuerzo comunitario. A propósito, una madre de familia de la comunidad educativa de la IE Tambores señala:

Aquí, iniciando año, con los profesores se hace un trabajo de casa a casa, para mirar en esas casas quiénes no están asistiendo al colegio, y el motivo por el cual no asisten. Si argumentan que, porque no tienen el uniforme, ahí es donde entran a intervenir. ...Y aquí con los alcaldes que ha habido siempre se hace, al finalizar o iniciar año, un análisis, un plan de acción de la vereda, mirando cuáles son las necesidades. Ahí entra a funcionar el grupo del Comité de Cultura y de Educación de la vereda; al comité de educación le toca mirar las viviendas donde hay personas que no están acudiendo a la escuela.

En la ENS María Reina de Mitú ocurre algo parecido. Podría decirse que en ella coexisten dos formas de percibir el territorio: una, la construida desde los referentes de occidente (como los identifican los maestros), y otra, mediada por las cosmologías indígenas. Jocosamente, los maestros manifiestan que la ENS se parece al territorio de las Naciones Unidas, toda vez que a sus aulas acuden estudiantes de pueblos indígenas hablantes de veintitrés lenguas diversas.

La escuela rural rompe las fronteras entre el adentro y el afuera, de manera que un amplio entorno del territorio se considera, también, parte de la escuela. La ENS Santa Teresita del Valle en Bahía Solano es ejemplo de ello. En sus relatos, los maestros destacaron los lazos de solidaridad que hacen a la comunidad educativa piedra angular para buscar soluciones a los problemas del entorno escolar, y también pieza clave para mantener vivas tradiciones propias del folclor chocono.

3. La inminencia de las problemáticas rurales (y de frontera) genera escenarios de cocreación

La cocreación se refiere a una práctica colaborativa en la que varias personas de una organización, e incluso varias organizaciones, se unen para dar vida a una iniciativa y conseguir resultados que sean mutuamente valorados. Este es el caso de la experiencia de la Escuela Normal Superior Santa Teresita del Valle en el Chocó. El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) es resultado de un ejercicio de cocreación en el que estudiantes, maestros y directivos trabajaron de la mano con las comunidades del entorno escolar (comunidades indígenas y afrocolombianas) para dar vida a siete estaciones ambientales que abarcan una amplia extensión de territorio. Lo mismo sucede en la Institución Educativa Rural Tambores; soñar la proyección de los estudiantes a través de los proyectos productivos ha sido posible gracias a las alianzas establecidas con entidades del sector público y privado de la región. Sobre esto, dice un estudiante:

Acá hay varios proyectos en la institución, hay unos proyectos que llegaron por la Gobernación, que apoyan a los estudiantes que están estudiando. Yo soy una favorecida de un proyecto de esos, que

son proyectos agrícolas, para eso uno manda un proyecto a la Gobernación, y la Gobernación nos envía a nosotros el dinero para que comencemos el trabajo. Ellos nos están guiando durante 5 años, si nosotros en los 5 años damos un mejor rendimiento o tenemos la producción, nos regalan el dinero, pero si no... es un préstamo que realiza la institución y ellos mismos se favorecen de eso. Los docentes son muy amigables y nos enseñan el manejo de estos recursos. Están muy pendientes en este proceso.

No puede dejar de mencionarse la experiencia de Los Andes de Cuai-cal, donde la cocreación nace en el seno de la comunidad de los Pastos. El cabildo, el colegio y las familias recurren a la minga, que como expresión del trabajo colaborativo permite reunir todos los recursos (no solamente materiales, sino también los saberes ancestrales, por ejemplo) que constituyen la materia prima de los proyectos escolares.

4. La superación de los desafíos rurales implica el establecimiento de alianzas

Por desafíos rurales se entienden no solamente las problemáticas asociadas a la carencia de recursos o las provocadas por la violencia y conflicto, sino también los retos que supone el logro de las metas trazadas como parte de un proyecto educativo. Superar los desafíos se convierte así en una provocación para que la escuela abra sus puertas al territorio, al contemplarlo como escenario con el potencial suficiente para proveer recursos.

A partir de diversas acciones, la comunidad activa lazos de implicancia; es decir, lazos que logran enredar y envolver a otros alrededor de un propósito común. Esto se hace visible, por ejemplo, en la ENS Santa Teresita del Valle, que logró establecer alianzas con organismos nacionales e internacionales con alto posicionamiento en el territorio. Con ellos, conformaron “el Consejo del río Valle” con el objetivo de cuidarlo, prevenir su contaminación y advertir los riesgos de inundación. No cabe duda de que el Proyecto Escolar Ambiental se convierte en una posibilidad para avanzar en el desarrollo pedagógico de la ENS, asumiendo la biodiversidad del territorio como principal materia prima.

Otro ejemplo de ello es la alianza que la IE Tambores ha logrado establecer con la Junta de Acción Comunal, que se ha vuelto determinante para mantener el colegio en pie, pues son ellos quienes apoyan la gestión para garantizar el transporte escolar, indispensable para la asistencia de los estudiantes que, en su mayoría, viven a tres o cuatro horas a pie de la IE.

5. La pedagogía es motor de la gestión territorial en las áreas rurales

Si se entiende la gestión territorial como un proceso de construcción colectiva del territorio, se puede señalar que la pedagogía, como saber transformador, no solo contribuye a la creación de lazos de solidaridad; también afirma su papel determinante en las escuelas rurales. Obsérvese de nuevo la experiencia del PRAE de la ENS Santa Teresita del Valle. Gracias al PRAE la escuela expande sus redes como tentáculos por el amplio territorio biodiverso, dando lugar a la existencia de siete estaciones pedagógicas. En cada una de ellas, la pedagogía, que se hace presente para definir y orientar los contenidos disciplinares, cumple un papel determinante, pues no solamente forma a los estudiantes de la escuela, sino también a otros habitantes del territorio, siempre alrededor de una propuesta de desarrollo de turismo sostenible.

En el caso de la Institución Educativa Los Andes de Cuaical, la clave está en el reconocimiento como pueblo pasto. El colegio se ha encargado de acrecentar el valor de la vida indígena y, de paso, de la vida rural, a través del proyecto pedagógico que entrelaza en una sola espiral la sabiduría indígena, las proyecciones de la comunidad y las diversas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional.

El desarrollo pedagógico en la ENS María Reina de Mitú está atado a la lengua y a la dignidad indígena. En un territorio de "colonos", con tensiones permanentes entre "dejar de ser indígenas (para unos) y luchar por mantener las tradiciones (para otros). La mayoría de los proyectos se desarrollan alrededor del aprendizaje del español y la conservación de las lenguas indígenas, lo que reta a la escuela a dialogar permanentemente con las diversas cosmovisiones que habitan el territorio.

Por su parte, en la ENS Montes de María en San Juan Nepomuceno, la recuperación de la memoria como principal apuesta para avanzar con la comunidad en un escenario duramente golpeado por la guerra es el centro de su enfoque pedagógico "humanista". Los maestros en formación llevan en la piel el recuerdo de los años de oscuridad de la guerra, hablan de ellos como si fuera ayer, sienten latente el momento en que todo vuelva a empezar. Aun así, mantienen su convicción de llegar a las aulas, de ser maestros. "Somos importadores de maestros", afirman. Este es uno de nuestros principales aportes como líderes de la comunidad, que se manifiesta en palabras como estas, pronunciadas por una maestra de la escuela:

Nosotros no solamente nos quedamos en cualificar y formar, sino que hicimos parte del comité pedagógico del departamento donde cualificábamos modelos educativos flexibles; hubo una línea de Educación para la Paz donde tenemos tres becarios, que son maestros de la escuela, uno en mediación, uno en memoria y la parte de didáctica viva. Todo ese material viene desde educación rural y desde el PER, desde ahí nace todo el trabajo, incluso el mismo ministerio ha destacado a la escuela, y todo lo que ha llegado se ha podido destacar porque se hizo todo un trabajo y una lectura, y su propuesta ha sido tan pertinente que nos han llegado pilotajes a fortalecer esa línea de trabajo nosotros tenemos ahora una propuesta de trabajo que es formando un nuevo maestro para lo rural en tiempos de pos-conflicto. Allí vamos tratando de responder a ese compromiso social que tiene nuestra escuela con la región, el departamento y el país.

6. La distribución del liderazgo es una condición para la toma de decisiones efectivas

El liderazgo es una forma de vivir el poder y, la gestión, una expresión del gobierno escolar/educativo que guarda estrecha relación con la concepción de organización y de aprendizaje. Las experiencias analizadas demuestran que el liderazgo no es solamente dominio del directivo docente, sino que, en consonancia con la magnitud y alcances de los proyectos que emprenden, se han desarrollado otros liderazgos.

En la experiencia de Los Andes de Cuaical, en honor a la cosmovisión del pueblo indígena, no existen decisiones tomadas de manera unánime. Las decisiones son el resultado del diálogo intencionado en el que participan todos los actores de la comunidad; ejemplo de esto es la participación del Cabildo estudiantil en la definición de elementos fundamentales de la vida escolar. Así queda ilustrado en las palabras de un estudiante del Cabildo estudiantil, IER Los Andes de Cuaical:

Como cabildo también podemos tomar decisiones y formar parte de ellas, por ejemplo, cuando el rector va a hacernos consejos de algo, nos pide nuestra opinión; nos tiene en cuenta porque hacemos parte de las directrices de nuestra Institución [...] Al principio se va llevando un proceso, según el acto se toman las respectivas correcciones: si es un caso grave, son los profesores o el rector quienes toman las medidas correctivas, porque ellos son nuestra autoridad. Se aconseja porque, eso es lo primero que toca hacer, tampoco se debe tomar todo a la ligera con alguna corrección, sino llevando un proceso. [...] El rector, porque es la persona que siempre ha guiado a la institución, a los profesores y a los estudiantes. Además del rector, los padres de familia, los estudiantes y los profesores, porque la institución está conformada de todos ellos, y para tomar una decisión se mira si todos están de acuerdo con todo para hacerla funcionar. El consejo estudiantil porque representa a todos los estudiantes, el cabildo, conformado por los estudiantes, es importante para que les den a conocer las ideas a ellos.

En la IE Tambores, en cambio, la apuesta pedagógica que atraviesa los proyectos productivos no es intencionada desde la dirección; son los maestros quienes han establecido alianzas con instituciones cafeteras y con universidades regionales para el fortalecimiento de los proyectos productivos que giran en torno a la producción cafetera.

En la ENS María Reina es visible el trabajo colaborativo entre los maestros y el rector. Las alianzas hacen que la ENS se convierta en un centro de bienvenida para los recién llegados al municipio y en un escenario para la garantía de derechos (transporte, comida, vestido, techo, etc.).

Puede decirse que, igual que ocurre en la IE La Frontera, en Norte de Santander, aquí también el liderazgo es flexible y se moldea en torno a la solidaridad.

7. El liderazgo distribuido pone en tensión los estereotipos violentos en el territorio y construye tejido social para la paz

Cuando las instituciones educativas desarrollan procesos educativos en, con y para el territorio, hacen que la educación adquiera un sentido político; es decir, que todas las acciones se orienten hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de todos los habitantes del territorio. En muchas ocasiones esto hace que los proyectos autoritarios y violentos sean cuestionados en sus formas de concebir la sociedad y en los métodos que utilizan para imponer sus visiones.

La vivencia del liderazgo en la ENS Montes de María pone en evidencia que el ejercicio del liderazgo basado en el paradigma del comportamiento o del “líder superhéroe” es amenazado en los contextos atravesados por la violencia. Si “el líder” se destaca, lo matan. La violencia armada, inclusive en las escuelas, reproduce la estructura jerárquica de la guerra; es decir, fundamenta su actuación en el miedo y el silencio. Ser el líder es sinónimo de una condena a muerte.

Al contrario, el ejercicio del liderazgo basado en el paradigma de las prácticas que dan lugar a “otras relaciones e interacciones” es posible en un contexto de violencia, aunque su ejercicio no está exento de riesgos para la vida. Por esta razón se destaca, el liderazgo de los maestros en el aula —e incluso de algunos padres que actúan también como líderes comunitarios—. Esta situación establece un límite para el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del directivo docente. Aunque se le reclama un liderazgo transformador, existe una certeza no explícita de que hacerlo sería un riesgo para la vida.

Desarrollar liderazgos educativos no es una tarea exenta de riesgos en algunos territorios rurales, pero se ha convertido en una forma de resistencia y, a la vez, en una contrapropuesta a las visiones autoritarias

y violentas que circulan. En múltiples ocasiones los liderazgos desplegados desde las instituciones educativas han impedido que la violencia se manifieste con mayor gravedad.

8. La situación de crisis humanitaria en la frontera genera solidaridad y, al tiempo, pone al límite la función social de la escuela

Se entiende por capacidades humanas el conjunto de oportunidades interrelacionadas de las que goza una persona para elegir y actuar. Abarca tanto los procesos que posibilitan la libertad de acción y de decisión como las oportunidades reales que tienen los individuos, según sus condiciones personales y sociales. (Nussbaum, M., 2012).

La situación humanitaria en la IE La Frontera desafía los procesos de gestión y *pone en jaque* la estructura convencional de la escuela. Las circunstancias dramáticas vividas por efectos de la migración llevan a que los estudiantes y sus familias se acerquen a la escuela buscando suplir sus condiciones básicas de supervivencia. La IE La Frontera es el primer lugar en el que la mayoría de los inmigrantes tocan Colombia (para quedarse o para transitar hacia otros países) y es el lugar en el que, por ejemplo, ellos encuentran ayuda para tener los documentos básicos que les permiten gozar de ciertos derechos en el país. Otras situaciones de esta atención humanitaria se hacen visibles en el siguiente relato:

No tenemos las herramientas, pero partimos del amor, de la responsabilidad de nuestra función, esa función humana que tenemos con ellos. No es nada sencillo, es que hay demasiados casos particulares. [...] el Estado no abarca el 100% de los niños con el programa de alimentación, de acuerdo con sus recursos y su porcentaje, en el colegio es del 60% de los estudiantes, que son casi 400 estudiantes. Cuando el niño llega, la primera condición para darle la alimentación es que sea niño; la segunda condición es que sea desplazado, y ningún venezolano es desplazado, y tengo casi 200... Porque hay que ser declarado por los organismos, por las condiciones, porque viven en una zona de Colombia, por el hecho de que migran y pasan la

frontera todos los días; entonces a ellos no les puedo dar. Luego, los siguientes son las etnias, que no tenemos casi. Y el otro elemento es SISBEN estrato uno, y ningún venezolano tiene SISBEN. Ellos se quedan sin alimentación. [Por] el hecho de ser frontera, a diario hay problemas en la frontera para que ellos pasen, entonces, no todos se alimentan, pero nosotros les damos a los niños venezolanos alimentación. Germán Eduardo. Rector, IE La Frontera.

En la ENS de Mitú impera la urgencia de suplir las necesidades básicas, como la alimentación, ubicando la supervivencia por encima de la pedagogía. Cumplir con los estándares de cobertura, por ejemplo, demanda del rector lanzarse río arriba durante ocho días para encontrar a los estudiantes y traerlos de vuelta al colegio. Una vez en el colegio, rector y maestros se ocupan de conseguir ropa, comida y chinchorros; es decir, de gestionar los recursos que garantizan el sostenimiento básico de los estudiantes, tanto de aquellos que habitan el internado como de quienes no son internos. El colegio se implica con la vida de las personas, en ocasiones, como la única posibilidad de supervivencia.

Atender estas situaciones tiene como consecuencia una transformación curricular, y más allá de concentrarse en el desarrollo de competencias básicas para aprendizaje, se pone el acento en el fortalecimiento de las capacidades básicas para la vida. El currículo tiene un cambio epistémico, se transforma para proteger la vida.

Cuando se llega a este punto vale añadir que las instituciones educativas enfrentan barreras administrativas del Ministerio de Educación. Las orientaciones del nivel central no contemplan formas administrativas distintas que permitan atender afectivamente a la crisis. Como efecto, han emergido nuevos liderazgos que podrían considerarse “de contingencia”, pues su principal tarea es responder a las exigencias del día a día.

9. Solo si la experiencia educativa se vuelve parte de los saberes de la comunidad, se asegura la transformación de las condiciones adversas

Una característica común a las escuelas rurales con las cuales se realizó el trabajo de campo es la apuesta que hacen por rescatar los saberes que emergen de sus territorios; sus costumbres, las condiciones geográficas, sus hitos culturales, las relaciones económicas que se construyen en los territorios. Las actividades religiosas, deportivas y folclóricas, entre otros aspectos, son elementos que forman parte de la formación e interacción entre comunidad educativa y sus pobladores.

En la institución educativa de Nariño Los Andes de Cuaical, la forma de capitalizar estas interacciones entre saberes propios y comunidad educativa está mediada por la minga. Allí se evalúa, se proyecta y se discute sobre los problemas que se presentan en territorio, con la participación y decisión de todos los actores, siendo la escuela el lugar que se utiliza para reunirlos a todos. Otras formas de organización se evidenciaron en la IE Tambores, en donde la junta de acción comunal tiene una cercanía con todas las actividades que se desarrollan en el contexto escolar; son ellos quienes hacen la administración de la institución para definir aspectos centrales, como la garantía del transporte, los apoyos que se brindan a los proyectos productivos y las actividades culturales y deportivas.

Por último, en la institución ENS Santa Teresita del Valle visitada en el Chocó se observa cómo su plan educativo gira principalmente en torno a los proyectos de orden ambiental que se desarrollan en la región; esta experiencia es fundamental en los procesos de formación que se implementan en la escuela y que son el eje de interrelación con los diversos sectores sociales de la comunidad y el territorio. El siguiente testimonio, de un maestro de la Escuela Normal Superior Santa Teresita del Valle en el Chocó, da cuenta de ello:

Aquí en nuestra institución, como bien sabemos, tenemos en nuestro medio las tres culturas, siendo la de mayor presencia aquí en la institución la afro, seguida de los indígenas. En las aulas de clase hay

chicos de las tres culturas, y nuestra relación de armonía tiene que ir proyectada en el reconocimiento y en la práctica de los valores, porque practicar esos valores, lo que es el respeto y la tolerancia, nos permite a nosotros que ellos, desde el aula de clase, puedan tener un mejor comportamiento, una mejor armonía, una mejor relación entre alumnos. En la parte del aula de clase, es un privilegio que exista diversidad de etnias, porque se enriquece el aprendizaje, porque no solo los estudiantes aprenden a relacionarse con otras culturas, sino que aprendemos esto de un docente. Por ejemplo, en el área de inglés, los indígenas: ellos tienen su lengua tradicional, hablan perfectamente el español, el castellano, y llega el docente de inglés y les imparte el inglés. Se trata de compartir saberes, nosotros podemos aprender de los indígenas, y los indígenas pueden aprender de nosotros los afrodescendientes. Esa relación enriquece el conocimiento.

10. El liderazgo educativo genera escenarios de diálogo entre la política educativa y las necesidades del territorio, asegurando respuestas pertinentes

Como se ha indicado a lo largo de estos hallazgos, la escuela rural y, por ende, la comunidad educativa que en ella se inscribe se constituyen en el referente inmediato que tienen los pobladores de los territorios del Estado. En esta perspectiva, podría decirse que el liderazgo educativo que se ejerce en las instituciones visitadas es de índole distribuido.

La orientación que da la política pública en educación rural debe trascender los modelos flexibles y propone adelantar una educación con pertinencia, que reconozca las características, capacidades y necesidades propias de los territorios, para que desde allí se dé respuesta a las demandas que desde ellos emergen. Ejemplos de estos diálogos se encuentran en la IE La Frontera, en donde la apuesta central desde el liderazgo educativo se centra en la garantía del derecho fundamental a la educación. Situación similar se da en la IE de Tambores donde, pese a la dispersión de su población, todos los actores que lideran el proyecto educativo tienen como preocupación central llegar a todos los lugares del territorio y garantizar que los niños, niñas y jóvenes

puedan asistir a la escuela. Lo propio sucede en la institución educativa Los Andes de Cuaical en Nariño, en donde es clara la apuesta por generar desde el proyecto pedagógico una institución etnoeducativa, tal como queda visible en este relato de un líder comunitario, representante del sector productivo de Los Andes de Cuaical:

No he estado dentro de la institución, pero se ve, porque se ve la ideología que tienen, que va enfocada a todo el medioambiente, escucho las palabras de los chamanes también, recogiendo valores de los antepasados, que son muy buenos; se vuelve a llamar madre tierra o a la madre naturaleza, porque es cierto que ella enseña, es bien cierto, nosotros trabajamos en el campo y sabemos que la tierra da todo, pero no se puede desgastar tanto, sino hay que saber trabajarla y aprovechar al máximo todo lo que la madre tierra nos da: el agua, el sol, el viento. Las casas lunares tienen un significado muy bonito, y si las aprovechan bien, la madre tierra sabe que es suficiente, no necesita gastar en químicos ni nada de eso, si aprovecha todo lo del cosmos. Es algo muy hermoso de estudiar, de saberlo y aplicarlo.

En la ENS Montes de María, por su parte, los esfuerzos por una educación incluyente y que contribuya a generar acciones de paz en un territorio históricamente afectado por las diversas violencias es otro ejemplo de cómo el liderazgo distribuido se constituye en el eje de la materialización de la política educativa.

La propuesta

El diálogo realizado con las comunidades educativas permitió no solo extraer las valiosas reflexiones que se propusieron en el apartado anterior, sino inferir un curso de acción pedagógica con el territorio; es decir, resaltar el proyecto pedagógico que ha emergido con y desde el territorio. En los relatos de los miembros de las comunidades educativas no solo se percibe la convicción de integrarse con el territorio, sino que se resalta en sus apuestas metodológicas y didácticas, por ejemplo, el camino para construir una forma de articularse educativamente con él.

Sea que hayan sido exitosas o no, de las experiencias de articulación con el territorio se colige un curso de acción que permite, no solo proponer una acción ordenada y con mayores posibilidades de éxito, sino una comprensión global para orientar el actuar; es decir, orientaciones capaces de indicar puntos de inicio, puntos intermedios, e incluso, puntos de llegada de quienes se atrevieron a desbordar los márgenes de la escuela. Estos cursos de acción son susceptibles de ser organizados para proponer, como resultado, una ruta para hacer una educación rural con enfoque en el territorio.

Sin llegar a afirmar la existencia de una única postura, puede señalarse que la idea de un aprendizaje situado está en relación con la

constatación que han realizado múltiples disciplinas sociales y humanas respecto a que la educación no es solo la resultante de un proceso individual, sino, por el contrario, de una rica interacción social con el mundo. Para que esta interacción pueda producirse es necesario que las instituciones educativas construyan propuestas pedagógicas capaces de generar aprendizajes situados (Cajiao, 2001).

La propuesta *Ruta de educación rural con enfoque territorial*, intuida desde los procesos investigativos narrados anteriormente, invita a las instituciones educativas a realizar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los contextos territoriales específicos. Pero va más allá, porque propone que participe de la vida cotidiana del territorio, e incluso que establezca relaciones con otros actores para aportar a la solución de problemas en los que la educación tiene injerencia directa.

Aparece entonces un desafío para las instituciones educativas, y a la vez una oportunidad. El desafío consiste en atreverse no solo a pensar el territorio como entorno, vehículo y contenido de los aprendizajes, sino también a desarrollar innovaciones educativas que permitan modificar las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas para dejar entrar el territorio en los diferentes niveles del desarrollo curricular. La oportunidad, por su parte, estriba en poner la educación en función de las realidades, particularidades y necesidades del desarrollo del territorio.

Un modelo para pensar la relación con el territorio

Cuando se enfrentan a los problemas sociales, los geógrafos siempre distinguen entre el mapa y el territorio. Con esto quieren decir que una cosa son los fenómenos sociales que ocurren y otra las representaciones cartográficas que realizan para interpretarlos. Esta salvedad es útil antes de mostrar, de manera esquemática, algunos elementos de la *Ruta de educación rural con enfoque territorial*.

Ningún mapa o modelo puede reflejar las complejidades de un proceso tan rico como es la educación rural, pero se plantearán elementos

que podrían llegar a enriquecerla desde la mirada territorial. Este modelo (§ Definición de la ruta)¹ organiza la explicación de ruta en tres aspectos:

1. La forma en que las comunidades educativas establecen relaciones con el entorno a partir de una serie de ejes de trabajo que permiten encontrarse con los actores del territorio y ampliar el campo de experiencias, aprendizaje e influencia de la institución.
2. La forma en que las instituciones educativas rurales a partir de ejes como el ambiental, social, cultural y productivo pueden establecer relaciones con los actores del entorno: organizaciones sociales, entidades gubernamentales, instituciones de educación superior, empresarios y comerciantes.
3. La forma como la construcción de una red de alianzas incorpora a otros actores a los procesos educativos y transforma los aprendizajes del nivel escolar al comunitario y, posteriormente, al territorial.

Cuando la institución educativa decide abrirse más allá de sus límites, amplía su círculo de experiencia, aprendizaje e influencia; porque sin duda la comunidad primero y luego el territorio mismo son a la vez entorno, vehículo y contenido de interacciones.

Como lo señalan algunos de los directivos: esta no es una tarea fácil porque hay que superar el centenario enclaustramiento de la institución educativa para poder entenderla de manera sistémica, es decir, en su relación con otros actores en la sociedad. Es claro que las comunidades de las experiencias visitadas en el trabajo que antecede a este capítulo, antes de integrarse al territorio, discuten y diseñan planes de acción con los cuales orientan sus objetivos y alcances. Este tipo de proyectos son de diversa índole, por ello pueden observarse inmediatamente fuera de la institución educativa cuatro grandes ejes:

1 Véanse páginas 70 y 71 de este libro.

ambiental, social, cultural y productivo, que actúan como lentes desde los que la escuela puede avanzar en el abordaje del territorio.

Estos, u otros que se decidan, sirven de articuladores entre el interior y el exterior de la institución educativa. Hacia adentro tienen conexión con áreas y asignaturas y, hacia afuera, con dimensiones de la vida social.

Es apenas lógico que cuando la institución educativa se abre al territorio se encuentra con los actores que están situados en él. En primer lugar, están los miembros de la comunidad, esto es, los padres, estudiantes y los vecinos inmediatos con los que ya se tiene una relación más directa y común. Sin embargo, hay otros actores que también son cercanos, pero poco conocidos en algunos casos, como las entidades gubernamentales, las organizaciones sociales, las empresas y comerciantes y, por supuesto, otras entidades educativas, tanto de la básica y media como de la educación superior.

No obstante, la revisión de los casos que estudiamos muestra que con estos actores no tan comunes en la cotidianidad escolar es posible la construcción de diálogos, proyectos y alianzas, pues su existencia también responde a una misión social y a procesos de responsabilidad social. El diálogo con los actores del territorio incluso puede contribuir a desmitificar visiones erróneas que se producen comúnmente entre las instituciones y propiciar resignificaciones de otros sujetos en el territorio que también tienen preocupaciones por el desarrollo humano integral y sustentable.

Una buena parte de los actores entrevistados concluye que existen posibilidades de generar nuevos aprendizajes en las instituciones educativas; estos aumentan cuando se establecen relaciones con el entorno. Sin siquiera plantearse, las instituciones educativas que se han abierto al territorio y han recibido su influjo han mejorado sus procesos de aprendizaje, otorgándoles a estos mayor pertinencia. La habilidad para conectar el currículo establecido con los contenidos que ofrece el territorio es un desafío para el equipo directivo y

docente. La construcción y desarrollo de una ruta de aproximación es un trabajo necesario para que la comunidad educativa identifique cuáles serán los efectos de estos desplazamientos. Involucrar a todos en su construcción es imperante dado que serán los miembros de la institución quienes, de manera autónoma, tendrán que transitar por la ruta trazada.

Ruta para liderar procesos de educación rural desde el enfoque territorial

Generar una transformación educativa como la que se ha planteado requiere voluntad política, recursos y tiempo. No es suficiente diseñar una política pública que plantee nuevas formas de ver y hacer en la educación, si el cambio no opera en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas y, particularmente, de sus directivos docentes.

Aunque todas las personas que conviven en las comunidades educativas resultan imprescindibles para realizar una transformación, los directivos docentes son pieza clave a la hora de liderar el cambio. Como se mencionó en líneas anteriores, su papel no es imponer una visión de los procesos educativos, sino invitar a la reflexión y a la revisión de hábitos anclados en la cultura organizativa de la institución y, desde allí, proponer una nueva visión de futuro.

El liderazgo de los directivos adquiere un rasgo transformador, pues es utilizado para movilizar las capacidades de la comunidad en torno a un proceso de cambio que incrementa su agencia. Este liderazgo no se contenta con administrar lo ya existente para cumplir con lo mínimo, sino que se esfuerza en pensar, proponer e introducir innovaciones que mejoren las condiciones de vida en los territorios. Los directivos docentes fungen entonces como dinamizadores que incrementan la agencia de sus comunidades.

El liderazgo de estos agenciamientos educativos comunitarios es un factor decisivo en la educación rural con enfoque territorial, puesto

que empodera a los miembros de la comunidad educativa para convertirse en actores sociales relevantes en el territorio. La mejora se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta, de manera que debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí, sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzcan hacia un fin compartido. De esta manera, se puede asegurar que el liderazgo distribuido implique a todos los miembros de la comunidad escolar y que se exprese horizontalmente en todos los niveles de la escuela (Crawford, 2005, citado en Cayulef, 2007).

Por eso, el enfoque territorial que compone esta propuesta invita a identificar al equipo directivo y a su comunidad como sujetos sociales altamente relevantes a la hora de construir iniciativas de desarrollo para su territorio. Más allá de considerar que la única obligación de la institución educativa es la de los aprendizajes disciplinares, se busca que los directivos amplíen la mirada y visualicen sus instituciones en el panorama territorial. Desde allí podrán proponer y ejecutar iniciativas conjuntas con otros actores, que antes que desdibujar su autoridad y compromiso, los fortalecerán, al hacer crecer su círculo de experiencias, aprendizajes e influencia.

Por ello, surge la pregunta: ¿existe un paso a paso para el ejercicio de la gestión escolar en contextos rurales? La respuesta para esta pregunta es negativa. La ruralidad del país está atravesada por la diversidad de condiciones geográficas (zonas de difícil acceso), la diversidad cultural y, por supuesto, la diversidad de procesos históricos que han dado lugar a la configuración actual de los territorios.

No obstante, ante la necesidad imperante de mejorar las condiciones de vida para la ruralidad es preciso avanzar en la construcción de rutas que provoquen y convoquen un actuar distinto. Ya se ha afirmado en otros estudios que la labor de los líderes educativos es en sí misma compleja, entonces, no es posible basarse en un conjunto de respuestas estandarizadas. En su lugar, la dirección escolar debe tornarse flexible ante las situaciones que emergen cotidianamente en

las instituciones educativas y, en particular, en un contexto tan diverso como el área rural colombiana.

Apreciaciones reflexivas y flexibles para la utilización de la ruta

La ruta que se propone a continuación prevé cinco momentos: reconocerse, implicarse, cocrear, emprender y capitalizar. Cada paso de la ruta es, en gran medida, un camino trazado con anterioridad que se utiliza como herramienta para plantear un trayecto hacia el punto deseado. De la misma manera que ocurre cuando se prepara un viaje, los pasos que se proponen no son una camisa de fuerza; al contrario, son un pretexto para encontrarse, compartir y estrechar las relaciones de afecto y trabajo en las instituciones educativas. Desde esta salvedad, es necesario poner de relieve las siguientes apreciaciones que contribuyen a una utilización reflexiva y flexible de la ruta:

- **La orientación de la mirada hacia lo nuevo y lo extraño:** pensar y actuar distinto en la educación rural exige fijar la mirada en lo “extraño”. En la práctica, la ruta invita a cuestionar las formas convencionales de hacer las cosas, a poner mucha atención a eso que, aunque se ve extraño (por ejemplo, una forma no convencional de organizar el aula de clase o la manera como trabaja un maestro con los jóvenes), ha despertado el interés en los estudiantes o ha dado lugar a la vinculación de un aliado a la institución. Las nuevas apuestas, por más espontáneas que parezcan, son capaces de marcar las pautas para una innovación o para la construcción de una salida creativa a un problema. Se trata de dar vida a la frase: “si quieres un cambio verdadero, actúa distinto”.
- **El reconocimiento de la flexibilidad o capacidad de mutación de la ruta:** es frecuente encontrar el término flexibilidad cuando se marca una ruta. Lo cierto es que suena un tanto extraño, ya que se espera que quien dé el primer paso continúe

simultáneamente con los demás, sin salirse del camino, pues solo así será posible experimentar la fiabilidad de la propuesta. No obstante, por tratarse de una ruta nueva, construida a partir de la experiencia de otros en diversos contextos, se considera que es susceptible de ser enriquecida con los errores, aciertos y nuevas construcciones que emergen a cada paso.

- **La comprensión de la experiencia como posibilidad de ampliación de las capacidades para el liderazgo:** cada paso de la ruta implica la generación de una experiencia de aprendizaje individual y colectivo, orientada al fortalecimiento del liderazgo distribuido. No se trata de una línea de progreso previamente delimitada; al contrario, se trata de la vivencia de una serie de momentos que ponen a prueba las competencias para el ejercicio del liderazgo de la comunidad educativa frente a las complejidades de los contextos rurales. De esta manera, cada paso da la posibilidad de aumentar y amplificar las capacidades para el liderazgo.
- **La comprensión de la pedagogía como un saber vital que transforma:** la escuela está llena de discursos pedagógicos que han fundado transformaciones. No obstante, también existen preocupaciones cuyo abordaje se queda en un plano teórico-académico que no se refleja en caminos concretos para salir de problemas cotidianos. Desde allí conviene afirmar que la pedagogía es un saber vital que transforma. Más allá de un juego de palabras, se refiere a la necesidad de comprender que, si bien la pedagogía tiene un campo teórico y profundamente reflexivo, hoy exige la puesta en marcha de acciones concretas orientadas a la creación de opciones diversas que surgen de la vitalidad o cotidianidad de la acción pedagógica.

Es decir, crear opciones en función de las variables que atraviesan al sujeto –su historia familiar, escolar, sus anhelos, etc.– y que se reflejan en el contexto, generando nuevos interrogantes frente a la propia vida y la de los demás, transformando al individuo en lo que sabe y como lo sabe. Por ejemplo, si un maestro instala sus prácticas pedagógicas

desde la creencia de que todos sus estudiantes son capaces de superar sus condiciones de desigualdad, en la medida en que sus aprendizajes les procurarán mejores oportunidades para hacer realidad sus proyectos, el resultado será satisfactorio.

- **La evaluación permanente y procesual:** hablar de evaluación hace referencia al registro de información que permita tener los elementos necesarios para tomar las decisiones pertinentes, a fin de orientar y reorientar algún proceso. El desarrollo de la ruta no debe estar exento de un proceso de evaluación continuo que, visto desde esta concepción de la evaluación, no es más que estar atento a la forma y las dinámicas que se presentan durante su implementación. Esto es más fácil cuando se ha discutido sobre este asunto y se han tomado decisiones previas para registrar la información, socializarla, discutirla y acordar nuevos rumbos.

Definición de la ruta

Proyecto pedagógico del territorio

1. Reconocerse

- a) Modificar las concepciones sobre el territorio.
- b) Identificar y caracterizar los retos pedagógicos y los sujetos que habitan en el territorio rural.
- c) Alistarse para un actuar distinto en, con y para el territorio.



2. Implicarse

- a) Implicarse pedagógicamente con el territorio rural y dejar que entre a la escuela.
- b) Mapear los territorios de forma conjunta.
- c) Soñar con otros el territorio rural.



3. Cocrear

- a) Construir proyectos participativos partiendo de una pedagogía de las condiciones.
- b) Construir condiciones para identificar y potenciar los liderazgos.



5. Capitalizar

- a) Sistematizar y difundir los conocimientos producidos por la experiencia.
- b) Institucionalizar y proyectar nuevas iniciativas de transformación.



4. Emprender

- a) Desarrollar el plan aferrándose a su propósito.
- b) Articular, sincronizar y ajustar.
- c) Celebrar los triunfos y aprender de los fracasos.



Paso 1. Reconocerse

Es posible que, aunque se habite un territorio, no se tenga conciencia plena de pertenecer y participar en él. La toma de conciencia de habitar un espacio físico, entablar relaciones con un medio biótico, formar parte de una cultura y estar regulado por unas normas e instituciones es un proceso que puede ayudar a los niños, niñas y jóvenes a reconocer y reconocerse en el territorio. Lo anterior refiere a la necesidad de generar estrategias para que la comunidad educativa pueda entenderse como parte de algo más grande que la envuelve y afecta su acción pedagógica.

Su propósito es situar la dirección docente en la perspectiva de reconocer la diversidad de formas de actuar que exige la escuela en los contextos rurales y la manera como desde allí es posible la creación de escenarios pedagógicos que aprovechan la potencia ilimitada del territorio. Este momento puede ser abordado desde tres acciones estrechamente relacionadas entre sí:

- **Modificar las concepciones sobre el territorio**

Tradicionalmente, la escuela se concibió como un espacio encerrado en sí mismo y gobernado por sus propias lógicas. Esto hizo que se creara una idea del territorio como aquello que estaba por fuera de la institución educativa y con lo que se tenía poco o nulo contacto. Este aislamiento fue creando imaginarios sobre el territorio como un lugar ajeno, e incluso riesgoso, con el que era preferible no entrar en contacto. No obstante, propuestas como la de la escuela activa lo entendieron como un lugar rico en posibilidades de aprendizaje y formación.

La propuesta de modificar las concepciones existentes sobre el territorio invita a las comunidades educativas a mirar de otra forma, para desmitificar las comprensiones tradicionales y explorar formas nuevas de comprenderlo. De un territorio ajeno, peligroso e irrelevante se propone resignificarlo como un territorio pedagógico.

El territorio pedagógico es el escenario en el que convergen múltiples relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje. Un territorio pedagógico se configura, por un lado, a partir de las experiencias vitales individuales y colectivas; por otro lado, a partir de la creación de categorías, conceptos, nociones y objetos capaces de redefinir las relaciones de los sujetos con el saber, con la educación, con las políticas educativas, con la enseñanza y con la cultura.

El territorio pedagógico es un territorio político donde “no todo vale”, es decir, no siempre se valen las respuestas espontáneas o aquellas que brinda un proyecto que “aterrizó” de un momento a otro en las oficinas de una secretaría de educación. Al contrario, las decisiones se toman sobre la base del imperativo ético de construir las mejores oportunidades a quienes las han estado esperando durante muchos años; es decir, las acciones que se agencian expresan el interés de la comunidad por crear mundos posibles.

Aquí vale la pena mencionar la noción de geopedagogía que, según Martínez (s. f.), refiere a las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. Esta noción lleva a decir que, para avanzar en la transformación de las condiciones para la educación rural, es preciso empezar por modificar la noción de lo rural a una que se sitúe en el análisis crítico de las ruralidades y de los diversos desafíos que cada una de esas ruralidades implica para la dirección docente.

Así, no hay que ser un experto para identificar que no es lo mismo hacer escuela en la costa Pacífica chocoana, con uno de los escenarios más biodiversos del planeta, que hacer escuela en la región de Montes de María, golpeada por la cruda violencia de principios del siglo *xxi*. Por esto, reconocerse en el territorio implica crear estrategias para mirarlo de forma diferente e identificarse como seres históricos y sociales que establecen relaciones particulares que pueden ser aprovechadas para hacer una educación de calidad y altamente pertinente.

- **Identificación y caracterización de los retos pedagógicos y de los sujetos que habitan en el territorio rural**

Las comunidades educativas construyen y deconstruyen sus territorios respondiendo a intereses individuales y colectivos, atravesados por los retos que imponen desafíos a su liderazgo. Pero ¿cuáles son estos desafíos?, ¿cuáles sus principales características? Será necesario diseñar herramientas para que, más allá de un diagnóstico convencional, se expliciten los distintos componentes de los complejos problemas que atraviesan las formas de hacer escuela en lo rural. Por ejemplo, ¿qué significa pensar y hacer pedagogía en una zona de alta dispersión poblacional? ¿Cómo caracterizar las prácticas de gestión de un directivo docente que debe viajar ocho días por el río para recibir los niños y llevarlos a una institución educativa?

Ahora, la escuela es expresión de la diversidad humana. No obstante, la historia social y política del país ha configurado los territorios rurales como escenarios particularmente diversos. Así lo confirma la presencia de la mayor parte de las comunidades mestizas, indígenas, rom y afrocolombiana. La diversidad humana en lo rural es la principal fuente de valor para cualquier proceso pedagógico orientado a la transformación de las condiciones para el aprendizaje.

Para este caso y, de acuerdo con Muñoz (2014), el aprendizaje es un factor de vida; es un sistema de organización que integra todos los fenómenos ecológicos que hacen posible la evolución. A partir de esta hipótesis es también válido afirmar que el aprendizaje irrumpe en el ser humano mediante procesos cognitivos que proyectan la cultura y la sociedad. Los procesos de aprendizaje son inherentes a las personas, mas pueden ser también desarrollados y estimulados mediante la estructura cultural denominada educación. La educación potencia y dota de un sentido holístico al aprendizaje. Por esta razón, la educación constituye un referente de vida y, más aún, un estímulo de vida.

Entonces, el reconocimiento y caracterización de los retos pedagógicos que impone el territorio no están exentos de pensar el lugar

de los sujetos del aprendizaje en las ruralidades. Este es el caso de la escuela normal Montes de María en el municipio de San Juan de Nepomuceno, en donde la violencia armada fue culpable de la desaparición forzada de dos rectores y del desplazamiento forzado de maestros.

¿Qué pasa allí con el liderazgo? Sin duda, la violencia armada reproduce la estructura jerárquica de la guerra; es decir, orienta actuaciones basadas en el miedo. Ser el líder es sinónimo de condena a muerte. No obstante, se destaca el liderazgo de los maestros en el aula e incluso de algunos padres, madres y otros líderes comunitarios. Esta situación sitúa un límite para el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del directivo docente. Aunque se le reclame un liderazgo transformador, existe una certeza, no explícita, de que hacerlo implica un riesgo para la vida.

La afirmación anterior reconoce el carácter intersubjetivo y de alteración mutua del acto pedagógico; es decir, una relación donde se ponen en juego saberes, creencias, anhelos, miedos e interrogantes, permitiendo así alteraciones, siempre y cuando dicha relación se funde sobre la base de una comunicación simétrica.

- **Alistarse para un actuar distinto en, con y para el territorio**

Una nueva forma de entender las ruralidades implica tener en la perspectiva la construcción de territorio como esa construcción sociobiológica en la que se habita continuamente y que es una oportunidad para aprender y aportar al desarrollo humano. Esto supone la configuración de una idea sobre un aprendizaje rural que se aleja de los estereotipos convencionales y que hace que la escuela deba actuar de una forma distinta.

Alistarse para un actuar distinto requiere introducir en el repertorio de la institución educativa otro tipo de acciones para alinear los elementos filosóficos, pedagógicos, políticos, administrativos y logísticos que harán posible la aventura de salir al territorio y abrir la puerta

para que este entre en ella. No hay que olvidar que la escuela se planteó límites claros con el contexto, y tampoco, que es muy probable que al intentar derrumbar los muros se produzcan conflictos y se acumulen tensiones.

Nuevamente, se acude a la metáfora del viaje para señalar que antes de partir se toman las previsiones necesarias. Se trata de exponer, a manera de viaje, el trayecto que como comunidad educativa realizarán, y permitir que cada uno señale los riesgos que avizora en el camino para tomar las medidas que lleguen a mitigarlo. Una vez situados desde esta nueva mirada, el directivo y su comunidad estarán listos para actuar distinto.

Para este momento, será necesario, tal como lo demuestran las prácticas de liderazgo educativo que fueron analizadas, forjar un horizonte de acción. Se insiste en que las prácticas de un directivo docente en los escenarios rurales se tornan en liderazgo solo si asumen un carácter distribuido. Para Spillane y Ortiz (2019), en una perspectiva distribuida del liderazgo, el desafío consiste no solo en identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también en analizar cómo la responsabilidad de estas tareas se distribuye o se extiende al personal escolar, incluidos los líderes formales e informales.

Paso 2. Implicarse

Además de reconocer y reconocerse en el territorio, las comunidades educativas realizan acciones educativas, pedagógicas y didácticas decididas para entrar en contacto directo y permanente con él. Implicarse viene del latín *implicare*, que puede referirse a 'enredar', 'envolver', 'contener' o 'llevar en sí'.

Se trata de vincularse, implicarse con los actores, las dinámicas y los problemas del territorio, de forma que la comunidad educativa se sienta y sea reconocida como un actor social altamente relevante que, además de estar en el territorio, tenga una presencia activa y proactiva dentro de él.

- **Implicarse pedagógicamente con el territorio rural y dejar que entre a la escuela**

Implicarse es un acto de acercamiento. Para Sardán (2011), implicarse pedagógicamente exige un acercamiento que hace referencia a 'estar cerca de', a 'aproximarse al otro'. Es decir, no se trata de estar detrás (perseguir) ni de mirar desde arriba (vigilar), se trata de estar al lado. Estar al lado supone compartir preocupaciones y problemáticas, asumirlas como parte de nuestros propios problemas, involucrarse con las dificultades del otro, pero no con una actitud de "pañó de lágrimas", sino con una de apoyo real y concreto [...] se trata de estar al lado en la dinámica de las acciones desarrolladas con un nivel importante de interacción participativa.

Será necesario comprender que, en la configuración del territorio pedagógico, existen una serie de acciones que no solo tienen lugar de manera intencional y progresiva, sino que, además, se reflejan en las prácticas pedagógicas. Pero no es solo un movimiento que proyecta a la comunidad a salir al territorio, sino que también implica dejar que el territorio entre en ella, permitiendo que sus actores, organizaciones, dinámicas, problemas, etc., formen parte de la vida cotidiana de los procesos de aprendizaje que se producen en la institución educativa.

Es en este momento cuando la institución educativa se descubre circundada y acompañada en su propósito educativo; los otros actores con los que se encuentra en el territorio también tienen intenciones educativas, así no realicen procesos tan pensados y formalizados como los que ella desarrolla.

Aquí se rompe el ostracismo, porque se destruye la idea de que la escuela es la única que educa y se sustituye por la de una sociedad educadora, pero, además, porque inevitablemente obliga a salir de la zona de confort en la que muchas veces sitúa a la escuela en el erróneo pensamiento de tener el monopolio de la acción educativa en el territorio.

Por eso, se esperan resultados en los estudiantes, en los maestros, en la comunidad; es decir, no se trata de prácticas pedagógicas inocuas que se realicen desde una postura activista; al contrario, se espera una transformación que implique rigor en los aprendizajes obtenidos, en las concepciones transformadas y en los nuevos vínculos.

Los resultados de un proceso pedagógico no son homogéneos ni inmediatos, pero se verán reflejados en ciertas porciones de la realidad escolar, en donde los elementos puestos en juego toman forma y crean, a su vez, nuevas realidades. Por ello, la apertura de la comunidad educativa al territorio tendrá que ser planificada de forma concienzuda, tomando todas las precauciones necesarias para asegurar que los encuentros potencien los aprendizajes en un ambiente cálido y seguro para todos.

- **Mapear los territorios de forma conjunta**

Para Cabanzo Ramírez (2015), la escuela se considera un territorio, no por todo lo que la rodea o por entenderla como contenedor de cosas, sino por ser una construcción permanente y no acabada, cambiante y contradictoria, por las zonas de ocupación y apropiación que se dan en ella [...]. La escuela tiene una especialidad social, una historia en relación con los otros, y una naturaleza que estructura relaciones, acciones y cultura entre los sujetos que la fundan; a la vez se va transformando permanentemente, y en ese proceso de adaptación surgen nuevas relaciones y apropiaciones del contexto.

Sin embargo, la escuela no está sola en el mundo y, como lo explica Ramírez, es necesario que se vuelva hacia el contexto y de cierta forma se funda en él, para apropiarlo. Existen muchas formas de hacerlo, pero siguiendo con la metáfora del viaje, sucede que al transitar por el recorrido se encuentran nuevas personas, lugares y fenómenos que cautivan la atención y hacen que se resignifique la idea del territorio.

Muy seguramente los mapas del territorio señalarán esos descubrimientos. Nuevos lugares, nuevos actores, nuevos fenómenos con

los que ahora existe relación y con los que ahora se puede contar como cercanos y aliados. Pero no sería tan interesante mapear el territorio desde la mirada de los que integran la institución educativa, como si se hiciera en conjunto con quienes se han encontrado en el camino. Por eso, mapear el territorio pedagógico remite a la posibilidad de identificar “huellas” y “memorias” que reflejan distintas formas de orientar los procesos pedagógicos institucionales, en los que se ponen en juego aspectos personales y colectivos de los miembros de una comunidad educativa, resaltando principalmente su valor diferencial.

Se trata de hacer una cartografía de índole social que procure el reconocimiento de todos los actores como parte vital del territorio rural. Los mapas de los territorios rurales revelarán la presencia de la diversidad de prácticas pedagógicas y sociales que habitan el territorio. Este reconocimiento, como lo fuera el reconocimiento de la riqueza biodiversa en la Expedición Botánica, constituiría el acopio de la experiencia.

- **Soñar con otros el territorio rural**

Una vez se haya mapeado el territorio de forma conjunta, es decir, cuando se hayan identificado lugares significativos, actores relevantes, instituciones y organizaciones, problemáticas, y toda vez que se haya dialogado, reflexionado e incluso conceptualizado sobre esto es posible afirmar que ya se tiene una visión de conjunto del territorio y, por tanto, con los pies en la tierra, se pueden soñar escenarios de futuro contruidos en conjunto para él.

Soñar siempre ha sido una herramienta del pensamiento para proyectarse e imaginar escenarios de futuro en los que el mundo, y en este caso la institución educativa, funciona de mejor manera, produciendo bienestar para todos. Bien lo planteaba hace más de una década, en el 2006, el grupo Utopía:

El sueño es el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento. Es la ocasión para que todo el mundo, grandes y

pequeños, jóvenes y mayores, dé rienda suelta a su imaginación y comience el proceso de transformación del centro. [...] Consiste en imaginar y pensar entre todos los agentes de la comunidad escolar el centro ideal al que les gustaría asistir, llevar a los hijos e hijas o dar clases. (Grupo Utopía, 2006)

No obstante, este sueño no debe ser un proceso exclusivo del centro educativo, pues al haber salido al encuentro del territorio, al haberlo asumido de otra forma, incluso al haberlo mapeado en conjunto con otros actores, es posible también soñarlo en compañía de muchos otros. Soñar con otros comporta una serie de beneficios. En primera instancia, descentraliza las visiones propias del futuro y da lugar a conocer, escuchar y dialogar sobre las que poseen otros; en segunda instancia, remite a experiencias desconocidas que no se percibían antes y que pueden ser supremamente importantes, no por ser diferentes o desconocidas, sino porque invitan a la tolerancia, la alteridad y el respeto activo. Y, por último, vislumbra puntos de encuentro que son el insumo para una movilización conjunta para trabajar por el mejoramiento del territorio.

La sociología se ha ocupado ampliamente de estudiar el lugar de la construcción colectiva de visiones de futuro en los procesos de transformación de las realidades sociales. Para el profesor Hugo Zemelman (reseñado en Torres Carrillo y Torres Azócar, 2017), la utopía o visión de futuro expresa la dimensión de posibilidad, el potencial de la subjetividad social, lo posible en el futuro. Transforma el presente en horizonte histórico, condensa los imaginarios, los anhelos, los deseos del colectivo, mas no garantiza la construcción de nuevas realidades. En efecto, dotar de sentido a las prácticas sociales no significa que se les confiera capacidad para construir opciones y viabilizarlas, es solo en el plano de la experiencia donde se puede reconocer la posibilidad de transformar la realidad.

El eco de esta teoría ha permeado los estudios contemporáneos sobre el liderazgo educativo. Autores como Bush (2007) afirman que una visión compartida de futuro dota a la comunidad de los

elementos necesarios para la gobernanza escolar, toda vez que existe menor riesgo de implementar acriticamente los mandatos externos (de las secretarías de educación, por ejemplo) y, en su lugar, se amplía la capacidad y el terreno para la negociación y la incidencia en la definición de políticas pertinentes a las necesidades de las comunidades educativas. Todo esto puede ser extensivo cuando se sueña el futuro de la escuela en conjunto con los demás actores sociales del territorio rural.

Lejos de ser un momento protocolario dentro de un proceso de planeación artificial, la ideación de visiones conjuntas de futuro debe comprometer toda la potencia de la experiencia humana. Se trata de situar la utopía como motor de arranque e idear entre todos los actores de la comunidad educativa la imagen de la institución rural que se sueña, pero que ahora lo hace en compañía, en colaboración y de forma sinérgica con los actores del territorio.

Paso 3. Cocrear

La concreción de los sueños colectivos puede realizarse si los distintos actores que se identificaron en el proceso anterior de la implicación deciden trabajar de forma conjunta. Este trabajo demanda una metodología capaz de explorar y explotar las posibilidades creativas de cada una de las personas que integran el territorio rural.

La cocreación remite a la creación de procesos de gestión de conocimiento, en los que los intereses de todas las partes convergen en estrategias conjuntas para lograr un fin esperado (individual y colectivo). El trabajo que se proponga como forma de concreción de los sueños debe tener la suficiente legitimidad para que todos los actores confirmen que sus ideas fueron tenidas en cuenta de forma respetuosa en un proceso democrático e incluyente.

Entre muchas opciones que pueden contemplarse, podría decirse que la cocreación es la mejor expresión del trabajo colaborativo en la sociedad contemporánea. Es una práctica social que en los últimos

tiempos recogieron los teóricos del *marketing* para caracterizar la existencia de territorios creativos en las organizaciones sociales. Reunirse para crear en conjunto es una práctica tan antigua como el ser humano mismo, pero que hoy ha sido refinada y abre inmensas posibilidades para enriquecer las sociedades humanas.

- **Construir proyectos participativos partiendo de una pedagogía de las condiciones**

¿Qué significado cobraría la cocreación a la hora de pensar y actuar distinto en la educación rural? Parafraseando a Norbert Lechner (1986), la imaginación es una de las energías más escasas cuando se trata de una sociedad que ha estado sumida en un régimen violento y autoritario. Por eso, no basta con delinear un programa de cambios, sino de hacer explícito el camino de las condiciones materiales y organizativas a través de las cuales sea posible que esos cambios se den realmente.

Se trata de desvirtuar la frase *soñar no cuesta nada* y, al contrario, actuar en función de que hacer realidad los sueños demanda decisiones sobre presupuestos y cambios en la estructura organizativa que sostiene el nuevo proyecto. Sobre esto, Meirieu (1998) afirma:

Nadie puede tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, si no tiene garantía de poder tantear sin hacer el ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra.

A propósito, puede señalarse con suficiencia que la educación está sobrediagnosticada y, en consecuencia, con un exceso de procesos de planeación. La tradición de la organización escolar centrada en la figura del líder individual, de la que todavía somos testigos, entiende la construcción de un plan como el fin de un proceso y no como el medio para alcanzar un propósito común.

En algunas escuelas se invierten semanas y meses completos en procesos de planeación que terminan con la definición de “planes de papel” técnicamente bien elaborados, pero que, al final, no logran implicar a quienes están comprometidos en su ejecución.

Al contrario, la institución educativa que ha salido al territorio y que se ha encontrado con otros actores decide que puede emprender con ellos acciones para transformarlo y para ello concita voluntades adentro y afuera para que los sueños salgan adelante.

Los proyectos participativos son una oportunidad para encontrarse con otros actores, para convencerse de que otros también tienen apuestas por el mejoramiento de la educación, para dejarse permear por otras visiones del territorio, pero, sobre todo, para actuar decididamente y de forma colectiva por el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos que lo habitan.

- **Construir condiciones para identificar y potenciar los liderazgos**

Hacer realidad un proyecto colectivo en el territorio es un esfuerzo que demanda la participación de muchas personas alineadas alrededor de un propósito común, pero sobre todo de unos liderazgos claros, que sean capaces de congregar voluntades, de planificar acciones y de movilizar seres humanos para conseguir las metas que se han previsto.

Generalmente, la función del liderazgo ha sido colocada en las instituciones en cabeza del rector o de su equipo más cercano de trabajo, a quienes, por su lugar en la estructura jerárquica, les corresponde ejercer esta tarea. No obstante, la realidad de las experiencias visitadas muestra que el liderazgo está distribuido por toda la geografía institucional y que en cualquier lugar emergen liderazgos de diversa índole que merecen oportunidades para su fortalecimiento y ejercicio.

De acuerdo con Dean Fink (2019), diversos factores afectan la sostenibilidad de los procesos pedagógicos y la incorporación de prácticas de gestión cuyos procesos y procedimientos perduren en la cultura organizacional de una escuela. Uno de los más influyentes es la movilidad de directivos y docentes. Por esta razón, el autor propone siete elementos para tener en cuenta como marco general para el liderazgo sostenible. El primero es la profundidad, esto es, la necesidad de hacer explícitos los componentes éticos del liderazgo directivo: el aprendizaje y la realización de la dignidad humana. El segundo, la duración, que tiene que ver con "liderar entre líderes". La existencia de un líder en una organización es finita, lo cual exige buscar mecanismos eficientes de empalme social que superen los reportes diagnósticos y se ocupen, más bien, de asegurar los tejidos construidos y que han resultado efectivos.

El tercero es la amplitud; es decir, reconocer en quiénes y para qué está distribuido el liderazgo. El cuarto, la justicia, que parte de afirmar que el liderazgo directivo es socialmente justo. El quinto es el reconocimiento de la diversidad de la condición humana (especialmente de los diversos tipos de aprendizaje) como principal fuente para la creación pedagógica. El sexto, la inventiva, que exige el reconocimiento de la capacidad creadora de todos los actores de la comunidad, pero también con la comprensión de los límites que imponen el tiempo y el espacio. No es posible atiborrar a una comunidad de iniciativas de proyectos o iniciativas innovadoras que terminan en una sobrecarga de tareas y, contrario a lo que se espera, en un desmejoramiento de las condiciones para el aprendizaje. El séptimo y último de los elementos propuestos por Dean Fink es la conservación, que no se trata de "poner en pausa" la capacidad de creación e inventiva, sino de "darle tiempo al tiempo" y permitir que los procesos emprendidos encuentren las mejores rutas para instalarse, equivocarse, documentarse y aprender de la organización en la que fueron instalados.

Paso 4. Emprender

Hasta aquí se han forjado las bases del liderazgo distribuido como condición para emprender una serie de acciones concretas que darán vida al proceso de transformación de la educación rural. Emprender no necesariamente tiene que ver con la creación de empresas, sean estas sociales o comerciales; se trata también de una pulsión de los seres humanos por llevar a cabo los planes que nos hemos propuesto, como herramienta para el mejoramiento de la vida, la sociedad y el mundo.

Desde esta postura, las acciones que realiza la institución educativa, en conjunto con otros actores para mejorar el territorio en conjunto con otros, pueden ser asumidas como emprendimientos. Estos son fuente de creación de agencia, es decir, son fuente para generar posturas empoderadas desde las cuales se ponen en funcionamiento las potencialidades de cada ser humano para mejorar su sociedad y mejorarse a sí mismo.

- **Desarrollar el plan aferrándose a su propósito**

Siguiendo la ruta, el proceso de planeación ha procurado la participación de todos los actores, y los ha vinculado tanto en la toma de decisiones como en la distribución de responsabilidades para lograr las metas. ¿Qué significa desarrollar el plan aferrándose a su propósito? En este momento cobra mayor sentido el carácter de flexibilidad de la ruta, pues si bien hasta aquí se ha logrado un proceso de planeación que se concretó en un documento específico, este puede tener variaciones en función de los tropiezos metodológicos que se presenten, de las tensiones que genere e, incluso, de los fracasos tempranos.

Este será entonces el momento en el que el equipo que ha decidido emprender el plan tomará como principales aliados la observación crítica y la creación de nuevos caminos. Como ya se había mencionado, existe un alto riesgo de que el perfeccionismo de los procedimientos técnicos (diligenciar formularios en plataformas, hacer reportes o

presentar informes, entre otros) se privilegien por encima del propósito del plan, que estará orientado, por supuesto, a la transformación de uno o varios elementos de la vida escolar.

¿Observar críticamente? También es un término recurrente en los procesos de intervención, y, además, necesario. El objetivo es observar y registrar la experiencia cotidiana, darse cuenta de lo que pasa, de las preguntas que surgen, de las molestias que se generan, de las nuevas palabras que entran en el escenario escolar para referirse a un asunto particular: los aciertos a corto plazo y sus efectos inesperados. Solo así será posible la identificación de victorias tempranas y de fracasos que en este punto son, sin duda, edificantes.

¿Y la creación de nuevos caminos en la ruta? Ya se ha tenido la experiencia de crear colectivamente a partir de la construcción de sueños de futuro; sin embargo, existe el riesgo de que la imaginación haya superado a la realidad, y de que el sueño se nuble antes de nacer. Es preciso entonces estar preparado para ese momento y sacar el “as debajo de la manga”, es decir, estar preparado para calcular una nueva experimentación que reencause la experiencia hacia donde queremos llevarla.

- **Articular, sincronizar y ajustar**

Ahora es posible que algunas acciones del plan original cambien su rumbo, y es el momento de crear alianzas con otros, bien en la medida en que el proyecto lo requiera, bien en la que dicha alianza tenga la capacidad de amplificar las victorias y fortalecer el camino para aminsonar el impacto de los fracasos. Es el momento no solo de hacer los ajustes necesarios, atendiendo al análisis de los aprendizajes registrados, sino también de sincronizar las acciones de todos los actores, de manera que procuren el buen funcionamiento del proyecto.

Durante muchos años las prácticas de evaluación se circunscribieron en señalar aquello que no funcionaba y descalificarlo, es decir, otorgarle una muy baja calificación. En la actualidad, la evaluación es un

proceso de recolección de información que permite articular, sincronizar y ajustar todos los elementos que entorpecen la acción educativa y pedagógica.

La recolección permanente y oportuna de información del proceso permite evidenciar los misteriosos caminos que en ocasiones toman los proyectos. Se trata de articular a otros para ganar sinergia y amplitud frente a los esfuerzos que se realizan. Aquí es importante sincronizar los esfuerzos para aprovechar los recursos disponibles y ajustar aquí y allá donde se encuentran las mayores falencias.

- **Celebrar los triunfos y aprender de los fracasos**

Una leyenda china cuenta que un anciano que había sido leñador toda su vida aceptó tener una competencia con un joven leñador. La competencia la ganaría quien cortara más árboles durante una jornada de trabajo, que duraba siete horas. Desde el principio de la competencia el joven se sintió ganador; a todas luces, la energía vital de su cuerpo se llevaría por delante los cansados pasos del viejo. No fue pequeña la sorpresa cuando, al final de la jornada, el anciano leñador había cortado casi el doble de árboles de los que el joven había logrado. El joven, cansado y desconcertado, dijo: "No puede ser, no paré ni un instante de talar árboles con mi hacha, ¿cómo lo lograste?". "Esta es mi enseñanza", dijo el viejo: "¡yo me detuve tres veces a afilar el hacha!".

¿Fueron acertadas todas las decisiones que se tomaron? ¿Surgieron nuevos liderazgos en el trayecto de la ruta? ¿Quiénes desistieron del impulso y ya no continúan en el camino? ¿Qué salió bien? ¿Qué necesitamos mejorar? Aunque el proceso de evaluación de la ruta está presente en cada paso que se da, este será el momento de hacer un alto en el camino o, más bien, de "detenerse a afilar el hacha"; es el momento para destacar los aciertos y los errores, tomar de cada uno aquello que se requiere para afilar el hacha y continuar el proceso.

No se trata solamente de establecer consensos sobre la validez de los procedimientos, sino de poner en el centro del proceso la reciprocidad.

Para Lechner (1986), la diversidad social propia de todos los contextos es la base para la construcción de un orden social y democrático; entonces, si se parte de la comprensión de que todas las acciones implican un movimiento hacia el cumplimiento de las metas propuestas, los éxitos o los fracasos son en sí mismos la oportunidad para identificar qué tanto se han construido relaciones de reciprocidad; es decir, que tanto se reflejan en dichas acciones los intereses de todos los que participaron en la construcción del proyecto.

Paso 5. Capitalizar

Cuando todos los pasos de la ruta han surtido su curso, llega el momento de acopiar los aprendizajes. Si se acepta la idea de que el paso por una experiencia de aprendizaje transforma a los actores que la han vivido y los territorios que estos habitan, se acepta también la idea de que es posible capitalizar conocimiento educativo y pedagógico que se encuentra latente en la vitalidad de la experiencia. Por esta razón, se privilegian en este paso la sistematización de la experiencia, la institucionalización del proceso y la identificación de nuevos desafíos de transformación.

- **Sistematizar y difundir los conocimientos producidos por la experiencia**

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación educativa que encontró sus orígenes en los procesos de educación no formal. Su principal potencia es la construcción de conocimiento, que es posible de realizar a partir de la memoria vital de quienes participaron en una experiencia de aprendizaje. La materia prima de este conocimiento serán no solo los aciertos, las tensiones y las preocupaciones, sino también las preguntas que se hicieron, los documentos inéditos que elaboraron los maestros y los estudiantes, así como las fotografías que capturaron instantes que se consideraron importantes y todos aquellos momentos que cobran sentido para el colectivo que ha participado.

Es de anotar que la sistematización supera la anécdota. Se trata de una serie de procedimientos vinculados a técnicas de investigación rigurosas que logran teorizar la realidad que se estudia. Si se tiene en cuenta que buena parte de la práctica educativa no es materia de investigación, ello redundará en que una importante porción del conocimiento escolar se diluya en la cotidianidad de acciones; podemos decir que este es un momento de alta responsabilidad. Si una comunidad ha tomado la decisión de emprender una ruta que pretende transformar la realidad de la educación rural, asume al mismo tiempo la responsabilidad de que otras instituciones conozcan los resultados, de manera que estos sirvan para alimentar la toma de decisiones frente a nuevas iniciativas.

Mediante la sistematización también se consolida la agencia de la comunidad educativa y de la gente en el territorio, pues una vez que se han trasegado estos caminos, ya se puede contar con una experiencia reflexionada, conceptualizada y puesta a disposición del colectivo. Entonces, toda la experiencia vivida se convierte en un agenciamiento educativo comunitario e incluso territorial que genera sin duda unos procesos de empoderamiento de las personas que constituyen el colectivo.

- **Institucionalizar y proyectar nuevas iniciativas de transformación**

No se puede negar que el país, y particularmente las instituciones educativas rurales, viven aún una tensión entre los vestigios del conflicto, la violencia armada (que incluso en algunos lugares aún sigue latente) y la utopía de la paz. Desestabilizar el orden de las cosas, así este orden se debiera a la presencia de actores armados, implica dar un nuevo soporte a las instituciones para sustraer el miedo como principal tejido de las relaciones humanas.

¿Qué representan en la gente común tantos años de violencia y de miedo? Sin duda, la respuesta merece muchas líneas y sendas iniciativas de investigación; lo cierto es que llegar a este punto de la

ruta y haber decidido andar por un camino distinto es la oportunidad para hacer cambios en la institución educativa y en la red de instituciones que, en alianza, favorecieron el proceso. En este momento será posible intervenir los currículos escolares, los pactos de aula, las sesiones de trabajo con maestros, potenciar los procesos de investigación e innovación escolar y otros nuevos que emerjan del trasegar de la experiencia.

También es el mejor momento para postular nuevos desafíos, nuevas utopías que hagan posible que la pregunta por la transformación sea lo único inamovible. Aquí valen de nuevo las palabras de Lechner (1986):

Si todo fuera posible, si Dios fuese un torbellino de posibilidades, no podríamos acotar lo real. Para determinar la realidad, o sea, para ponerle límites, hemos de nombrar lo imposible. Es eso justamente lo que hacemos por medio de las utopías. Construimos las utopías como un referente trascendental, representando la plenitud, a partir del cual aprehendemos y otorgamos sentido a la realidad en cuanto orden institucionalizado.

Consideraciones finales

La propuesta que aquí se entrega es solo un prototipo que, aunque contiene orientaciones conceptuales, políticas y metodológicas, debe ponerse a prueba hasta que muestre la potencia para convertirse en una verdadera innovación. Esto sucederá cuando, luego de ser apropiada por las comunidades educativas, se logren transformar las condiciones de la educación rural instaurando nuevas prácticas educativas que se imbriquen con la vida del territorio rural.

Como se pudo observar, la construcción de esta propuesta para el liderazgo de la educación rural con enfoque territorial implicó una serie de elecciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, que a la vez que dieron cuenta de la investigación actuaron como elementos de su fundamentación. Es importante resaltar que esta construcción

no hubiese sido posible sin la participación de los programas: “Rectores Líderes Transformadores” de la Fundación Empresarios por la Educación y “Laboratorio para la Formación de Maestros Rurales” de la Universidad de La Salle. Asimismo, de la participación de estas seis instituciones educativas que permitieron, desde su experiencia, situar los conocimientos teóricos previos y la posterior formulación de lo que llamamos “Ruta de educación rural con enfoque territorial”.

El llamado entonces es a todos los directivos docentes, los secretarios de educación, los actores de la sociedad civil y a la academia a discutir esta propuesta y, si fuere el caso, a acompañar su implementación con investigaciones que muestren su eficacia; a los organismos gubernamentales que de una u otra forma tienen como objeto misional aportar al desarrollo rural, la invitación es a que la contemplen como una opción en la política pública; a los empresarios, a que desde sus procesos de creación de valor compartido impulsen a partir de esta propuesta procesos de transformación y mejoramiento en las áreas rurales de influencia. Finalmente, a los líderes de las comunidades educativas y del territorio, que son los protagonistas y a quienes les corresponde entender la propuesta e idear los caminos de actuación más propicios para que en las condiciones particulares de sus entornos pueda implementarse exitosamente.

Bibliografía

- Acosta, W. (2005). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005. *Revista de la Universidad de La Salle*.
- Acosta, W. A. y Molano, F. (2006). *Nuevo orden educativo global y mercantilización de la escuela pública en Bogotá 1990-2004*. UPN. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/acostaj_molanoc.pdf
- Álvarez, M. A. (2011). Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. *Historelo*.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*.
- Andrade, E. (2018). Esposito, Roberto (2003-2005). *Communitas. Origen y destino de la comunidad e Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu. *Papeles del CEIC*. <https://doi.org/10.1387/pceic.19352>
- Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. *Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica*. <https://doi.org/10.1016/j.aquabot.2013.01.004>
- Ballesteros, R. I. (2014). Estudios e investigaciones: nueva ruralidad; enfoques y propuestas para América Latina. *Revista Colombiana de Geografía*.

- Baribbi, A. y Spijkers, P. (2011). Campesinos, tierra y desarrollo rural. *Acción Social-Unión Europea*. <https://doi.org/10.1201/9781351074636>
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. *Fondo de la Cultura Económica*, Argentina.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La Construcción social de la realidad*. *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. <https://doi.org/10.2307/3466656>
- Blase, J. (editor). (1991). *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Joseph Blase (Ed.), Sage.
- Blume, R. (2004). *Território e ruralidade: a desmistificação do fim do rural*. *Dissertação de Mestrado*. UFRGS. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/dissertacoes/disserta_territorio.pdf
- Bosh, C. (1986). Las ideologías europeístas. En L. Zea (Ed.). Unesco-Siglo XXI Editores (Ed.), *América Latina en sus ideas* (239-269).
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Cabanzo, M. H. (2015). La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos. *Educación y Ciudad*, 23, 103-116.
- Cajiao, F. (2001). Sociedad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. *Sociedad Educadora*, 26.
- Carrizosa, J. (2006). *Desequilibrios territoriales y sostenibilidad local. Conceptos, metodologías y realidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia e Instituto de Estudios Ambientales (IDEA) (Eds.).
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido: una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Dirven, M. (2002). *Distancia económica, cadenas agroalimentarias y clústeres locales: una mirada a América Latina*. Documento preliminar.
- Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra: de paramilitares, mafiosos y autodefensas en Colombia*. Planeta.

- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Fals, O. (2006). Participatory (action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En *Handbook of Action Research. Concise paperback edition*.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio (*Towards sustainable, deeper, longer and broader leadership*). *Revista Eletrônica de Educação*. <https://doi.org/10.14244/198271993071>
- Fiugeiuo, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (s. f.). *Las instituciones educativas Cara y Cece. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación serie Flacso-Acción (Ed.).
- Fundación Compartir (2018). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto, resumen ejecutivo*.
- Gantman, E. (2009). Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies, Carlos Jesús Fernández Rodríguez (ed.) (Siglo XXI, Madrid, 2007, 408 páginas). *Revista Argentina de Sociología*.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*.
- Guillén, F. (1996). *El poder político en Colombia*. Planeta.
- Hoyle, E. (2006). The Politics of School Management. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.2307/3121610>
- Jurado, J. C. (2009). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052003000100009>
- Lechner, N. (1986). Especificando la política. En *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*.
- Marín, I. (2017). Sociabilidad y Política en Cundinamarca 1780-1820: del antiguo régimen a la política moderna. *Administración y Desarrollo*. <https://doi.org/10.22431/25005227.90>

- Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Bogotá.
- Martínez, A. (2004). *Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*.
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*. Universidad Industrial de Santander.
- Martínez, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. S. C. de Pedagogía.
- Martínez, A., Zuluaga, O. L., Fischel, A., Ossenbach, G., Smeja, M., Tellez, M., ... Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador. Laertes*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Molina, M., Sá, L. M. (2015). A educação como lugar de disputa e resistência: Registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil. In Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Ed.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 129-160).
- Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*.
- Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Posada, J. E. M. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de La Salle.
- Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*.
- Romero, J. (2013). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue1-full-text-176>

- Sánchez-Moreno, M. y Hernández-Castilla, R. (2014). Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Sardán, E. (2011). *El acompañamiento en Fe y Alegría*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri, R. y Portilla, M. (2003). El enfoque territorial del desarrollo rural. *Evaluation and Program Planning*. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.02.009>
- Spillane, J. P. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales (*Distributed perspective of leadership and school management: crucial elements and implications*). *Revista Eletrônica de Educação*. <https://doi.org/10.14244/198271993070>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE y El Búho.
- Torres, A. y Torres, J. C. (2017). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista Folios*. <https://doi.org/10.17227/01234870.12folios12.23>
- Unicef (1997). *Estado mundial de la infancia 1997*. Ginebra.
- Waite, D. y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*.
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. En Editorial Universidad de Antioquia, Antrhopos y Siglo del Hombre Editores.

El cuerpo de texto del libro
Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial
está compuesto en tipos Myriad Pro 10/13.

Universidad de La Salle
Bogotá, D. C., Colombia

Mayo del 2020

El mejoramiento de la educación rural es una necesidad inaplazable para construir una Colombia pacífica e incluyente. Una de las formas para alcanzar este propósito nacional es fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión de los directivos docentes rurales y sus comunidades para que puedan construir acciones educativas acordes con el contexto del territorio en que se encuentran.

Este libro es un aporte de la Universidad de La Salle y la Fundación Empresarios por la Educación a la discusión en torno a los retos de la educación rural; pero sobretodo, es una invitación para comprender los desafíos que la ruralidad presenta para el liderazgo de los directivos docentes.

El documento ofrece reflexiones de los tránsitos que la educación ha tenido en “lo rural”. Además, brinda una ruta construida a partir del análisis de experiencias en diversos lugares de Colombia para emprender proyectos pedagógicos con enfoque territorial, la cual se crea a partir de experiencias en diversos lugares de la Colombia rural.



Sede Chapinero, Carrera 5 # 59A-44
PBX: 348 8000 Exts.1224 y 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>
Bogotá, D. C., Colombia

ISBN: 978-958-5136-01-4



9 789585 113601 4