

Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia

LUZ MARINA LARA SALCEDO* | OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO**
FABIOLA CABRA TORRES*** | CLARA INÉS GONZÁLEZ RODRÍGUEZ****
YOLANDA CASTRO ROBLES*****

El artículo expone los resultados de una investigación que buscó comprender de qué maneras se han transformado los territorios tras la firma del Acuerdo de Paz con las FARC en Colombia y cómo esto ha incidido en la gestión de los directivos docentes rurales. Se realizó una investigación de enfoque cualitativo desde una perspectiva fenomenológica, se aplicaron entrevistas y grupos focales a directivos de escuelas rurales de siete departamentos. Entre los resultados se destaca que han aparecido nuevas violencias en los territorios por la presencia de nuevos grupos armados ilegales, lo cual afecta a estudiantes, maestros y la dinámica escolar. Asimismo, la gestión directiva se está transformando hacia una gestión territorial para aportar a la construcción de paz. Se concluye que se requiere un acompañamiento del Estado colombiano, sobre todo a nivel presupuestal, pues gran parte de las iniciativas de los directivos encuentran su mayor obstáculo en los recursos financieros.

The article exposes the results of an investigation that sought to understand how territories have been transformed after the signing of the Peace Agreement with the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC) in Colombia and how this has affected the management of rural teaching managers. Qualitative research was carried out from a phenomenological perspective, interviews and focus groups were applied to rural school managers in seven departments. Among the results, new violence has appeared in the territories due to the presence of new illegal armed groups, which affects students, teachers and school dynamics. Management is also being transformed towards territorial management to contribute to peace building. It is concluded that accompaniment from the Colombian State is required, especially at the budgetary level, since much of the initiatives of the managers find their greatest obstacle in the financial resources.

Palabras clave

Directivo rural
Educación rural
Acuerdo de paz
Conflicto armado
Gestión educativa

Keywords

Rural manager
Rural education
Peace agreement
Armed conflict
Educational management

Recepción: 23 de noviembre de 2022 | Aceptación: 5 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61174>

- * Profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctora en Educación. Línea de investigación: educación para las ciudadanías, la paz y la convivencia. CE: laral@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-6878>
- ** Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctor en Ciencias Sociales. Línea de investigación: prácticas educativas y procesos de formación. CE: ocuesta@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>
- *** Profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctora en Innovación Educativa. Línea de investigación: prácticas educativas y procesos de formación. CE: f.cabra@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-7642>
- **** Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Docencia Universitaria. Línea de investigación: políticas, pedagogía y gestión de sistemas educativos. CE: clarag@javeriana.edu.co
- ***** Directora de Pregrados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Psicología Comunitaria. Línea de investigación: políticas, pedagogía y gestión de sistemas educativos. CE: ycastro@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre educación ha privilegiado la indagación de la escuela urbana y descuidado la comprensión de la educación en los contextos de las ruralidades. En Colombia, las poblaciones rurales se siguen asociando a problemas de desarrollo socioeconómico, déficits en las infraestructuras y a dinámicas demográficas de migración, a lo que se suma una historia de despojos y escasa presencia del Estado: “este olvido del mundo rural ha sido un factor condicionante del conflicto armado más largo de la historia reciente” (Vergara *et al.*, 2014: 16).

En relación con la producción investigativa sobre los directivos docentes, se observa que los estudios tienden a centrarse en las necesidades de formación, perfil, competencias profesionales y el rol que desempeñan en los contextos de cambio en América Latina (UNESCO, 2014); también en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en establecer estímulos académicos, económicos y simbólicos (Bautista y González, 2019); así como en la formación de elementos propios de la gestión en lo rural y el potencial de cada territorio (Acosta *et al.*, 2020). Sin embargo, las temáticas sobre la formación de directivos no giran sobre el reto de liderar una escuela en contextos de conflicto armado, sino sobre otros desempeños que son funcionales al rol de director (Moreno *et al.*, 2022).

Dado que en muchos casos los directivos rurales se convierten en agentes importantes para las comunidades (Rivera, 2015), es necesario que las investigaciones logren una descripción detallada de cómo han tramitado el conflicto en los territorios (Gómez *et al.*, 2021). En el estudio de Bautista y González (2019) se encontró que los directivos rurales señalan la pobreza y precariedad en la que se encuentran la mayor parte de las sedes educativas; sumado a ello, mencionan que las decisiones de su gestión administrativa y académica dependen de las dinámicas de los actores del conflicto armado, por lo que se esfuerzan por dar continuidad al servicio educativo y mitigar los

efectos que los enfrentamientos entre grupos armados (estatales e ilegales) dejan en las escuelas y en las comunidades, en algunas zonas. De este modo, la labor del directivo docente rural afronta un riesgo latente en territorios de conflicto armado, en tanto “el país se enfrenta a un panorama incesante de muerte de personas que ejercen alguna labor de liderazgo con sus comunidades” (Bautista y González, 2019: 273).

Echavarría *et al.* (2019) señalan, respecto de dos zonas rurales colombianas (departamentos de Caldas y Casanare), que el maestro y el directivo rural desarrollan su labor en medio de la insuficiencia de infraestructura y la falta de servicios básicos en los caseríos y veredas (localidades pequeñas, de entre 50 y 1 mil 200 habitantes) y corregimientos (instancia territorial y de gobierno intermedia entre la vereda y el municipio); además de que sus necesidades de formación no son atendidas. Así, la identidad de la escuela rural, la vereda, el corregimiento o el municipio sitúa a los directivos docentes ante una responsabilidad política y social, ya que la institución educativa contribuye a la constitución de una subjetividad sustancialmente contraria a la impuesta por el discurso de la guerra y la confrontación, donde los maestros desafían el destino de la escuela en territorios de guerra (Cortés *et al.*, 2016).

Las prácticas de los directivos docentes en contextos rurales están consustancialmente vinculadas a las relaciones sociales de las comunidades y a los territorios (Acosta *et al.*, 2020; Boix, 2014; Rivera y Guerra, 2020); sin embargo, esto no implica que las políticas educativas tengan en cuenta la dimensión territorial de las prácticas de gestión, aún más cuando se simplifican en estándares o indicadores que no tienen presente la realidad de la escuela, pero, sobre todo, cuando se desestiman los efectos del conflicto armado que ha vivido Colombia en las últimas décadas.

Precisamente, este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo comprender de qué maneras se han

transformado los territorios tras la firma del Acuerdo de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) (Gobierno Nacional/FARC-EP, 2016) en Colombia y cómo esto ha incidido en las prácticas de gestión de los directivos docentes rurales.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 1998) a fin de comprender la dimensión subjetiva del directivo rural en relación con los cambios percibidos en los territorios, en las escuelas rurales y en sus prácticas directivas. Se optó por el método fenomenológico, cuyo núcleo central son las experiencias vividas, el significado de las vivencias y el mundo percibido por los sujetos, de manera relacional con las problemáticas del mundo de la vida (Fuster, 2019; Martínez, 2008).

Se realizó una etapa previa de revisión de concepciones teóricas sobre las condiciones en que se desarrollaron las prácticas directivas en el contexto rural durante el conflicto armado; en una segunda etapa, de recolección de experiencias, se accedió por medio de entrevistas a la realidad vivida por cada uno de los sujetos investigados y se profundizó en la relación entre situación y reflexión, entre gestión directiva y territorio, entre vivencias y afectaciones; en la tercera etapa, de carácter estructural, se reflexionó sobre los significados de las experiencias evitando etiquetas o generalizaciones (Manen, 2003).

Participantes

Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con criterios muestrales definidos intencionadamente (Patton, 2002), a saber: a) ser directivo en territorios rurales; b) tener una práctica directiva de más de tres años; y c) participar voluntariamente en la investigación para contribuir a la comprensión de las afectaciones del conflicto armado en las prácticas educativas y en el rol del director rural. Se incluyeron directivos rurales de las

regiones que han vivido el conflicto y la presencia de diferentes grupos armados.

Los participantes en el estudio fueron 15 directivos rurales (5 mujeres y 10 hombres) que se desempeñan en siete departamentos del país distribuidos de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Directivos rurales participantes

Directivos rurales	Departamento en que se desempeña
2	Bojayá, Chocó (1) Bajadó, Chocó (1)
4	Tumaco, Nariño (3) Sandóna, Nariño (1)
1	Villagarzón, Putumayo
4	Sumapaz, Distrito Capital de Bogotá (3) Localidad de Usaquén y Santa Fe, Distrito (1) Capital de Bogotá
1	Medellín, Antioquia
2	Caldono, Cauca
1	Piñón, Magdalena
15	

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos

En la construcción de los instrumentos se tuvo como presupuesto conceptual que las experiencias y prácticas de los directivos rurales son afectadas y se definen por las características del territorio como espacio de vida, determinado por condiciones ambientales y biofísicas (Corbetta, 2009), por lo que se partió del hecho que el conflicto armado altera las relaciones sociales y las formas de simbolizar y relacionarse con el espacio. De hecho, la educación rural afronta el reto de dar cuenta de las múltiples versiones de territorio en un mismo espacio (Borja y Granada, 2021).

En ese marco, se utilizaron dos técnicas de investigación complementarias: la entrevista en profundidad y los grupos focales. Las entrevistas se centraron en comprender las formas

en que los directivos rurales han experimentado y tramitado las afectaciones del conflicto armado colombiano en sus instituciones; los grupos focales, por otra parte, tenían el objetivo de profundizar en las transformaciones de los territorios después del Acuerdo de Paz.

Para la validación de los instrumentos se efectuaron dos procedimientos: en primer lugar, se hizo una validación por expertos que, mediante un formato, evaluaron la claridad, pertinencia e importancia de las preguntas; en segundo lugar, se efectuó un pilotaje para identificar si los instrumentos daban cuenta de los objetivos del estudio y si las preguntas se consideraban importantes y adecuadas para la dimensión analizada. La participación fue voluntaria y confidencial. Los directivos rurales respondieron el formato de consentimiento informado, para lo cual aprobaron la grabación y transcripción de las entrevistas para el objetivo de la investigación. Las técnicas se aplicaron mediante plataformas que permitieron la conexión remota y simultánea de los participantes, como Teams o Meet.

Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo teniendo en cuenta la perspectiva fenomenológica. A partir de ésta se realizó una lectura iterativa de las transcripciones, así como un registro de observaciones y reflexiones relacionadas con la experiencia vivida por los directivos rurales; en un segundo momento se identificaron temas emergentes y, para ello, se siguió una estrategia de agrupamiento (Hernández *et al.*, 2014) mediante un criterio semántico. Se dispusieron los fragmentos en matrices categoriales que facilitaron su diálogo, la interrogación y la identificación de elementos transversales que ampliaron los marcos de comprensión en torno a las experiencias compartidas por los directivos. La triangulación de los datos se hizo mediante el cruce de la información obtenida en las entrevistas y los grupos focales. Seguidamente, se identificaron las vivencias significativas y

los fragmentos que dan cuenta de los eventos para establecer relaciones entre significados.

RESULTADOS

Para iniciar es necesario tener un marco de referencia acerca de lo que es un acuerdo de paz. Más allá de un documento firmado fruto de una negociación, usualmente tenemos la imagen predominante de que es la solución, la esperanza del fin del conflicto; sin embargo, al analizar la cuestión más de cerca, como afirma Lederach (2016: 104):

La mayoría de los acuerdos de paz no son soluciones en cuanto a contenidos; son propuestas para procesos negociados que, si se producen, cambiarán la expresión del conflicto y suministrarán cauces para redefinir las relaciones. Otorgamos a los acuerdos, y esperamos de ellos, la capacidad de dar más de lo que pueden dar, especialmente en torno a la idea de que, con los acuerdos de paz, el proceso negociador ha terminado. De hecho, lo cierto es todo lo contrario.

Así las cosas, los acuerdos de paz son el inicio de un nuevo proceso de negociaciones más difíciles para poder implementar y sostener los cambios propuestos en los acuerdos y poner fin a las expresiones de violencia en los contextos relacionales. Pero, ¿cómo lograr esas transformaciones de escenarios de violencia arraigada en escenarios de paz? Lederach (2003; 2016) sostiene que para ello se requiere de una visión a largo plazo que construya comunidades relacionales de paz entre las partes enfrentadas en los territorios, y que precisamente esta construcción son los acuerdos; son las oportunidades que se derivan para producir cambios duraderos y sostenibles en el tiempo.

Examinemos ahora las transformaciones en el territorio y en la gestión directiva luego de la firma del Acuerdo de Paz con las FARC.

¿Han cambiado los territorios luego de la firma del Acuerdo de Paz?

El territorio constituye uno de los ejes desde los cuales se configuran los procesos de gestión educativa para dar respuesta a su compromiso social. Siendo así, los directivos afirman que las condiciones del territorio no sólo obligan a pensar en la pertinencia de las propuestas educativas y pedagógicas, sino también a que el propio sistema educativo se profile con políticas acordes con sus necesidades y con las expectativas sociales de las comunidades que hacen parte de estos territorios. Frente a esto, lo que se observa es una dicotomía entre las demandas de una política generalizada, que pide resultados a veces impertinentes para la región, y un territorio que presenta necesidades concretas y exige respeto por la dignidad de quienes lo habitan.

Algunos directivos rurales consultados manifestaron que después de la firma del Acuerdo de Paz se ha incrementado la presencia de grupos armados ilegales en los territorios, asociados a bandas, paramilitarismo y grupos guerrilleros. Así lo demuestra el siguiente testimonio de un directivo del departamento de Nariño:

Salieron las FARC y llegaron otros grupos ilegales, o sea, fueron cooptados por otros grupos y la situación se ha puesto inclusive más peligrosa. Hay directores que comentan, en La Cruz-Nariño, que están siendo extorsionados, que sienten miedo, que se están llevando las niñas, que las convencen los grupos paramilitares, elenos o disidencias. En la cordillera sí que peor y en la costa, en los 10 municipios costeños, la situación es muy difícil (participante de Sandoná-Nariño, grupo focal 1).

Al respecto, algunos autores han analizado que las formas de presencia que tenían las FARC, las ausencias del Estado y las estructuras socioeconómicas hacen que ciertas regiones

sean más proclives a la intrusión de grupos ilegales y que los legados de las violencias varíen entre las regiones del país, al igual que las capacidades locales en la construcción de paz (Vásquez, 2006; Vásquez *et al.*, 2011; González *et al.*, 2015). La escuela rural, inserta en estos territorios, tiende a ser afectada por la presencia de estos grupos armados ilegales después del Acuerdo de Paz. Dos estrategias gubernamentales para dar cuenta de estas circunstancias son los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y las Zonas Futuro.

Los PDET¹ son programas de gestión a 15 años, dirigidos a 17 subregiones del país y cuyo objetivo es estabilizar y transformar los territorios más afectados por la violencia, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional, y así aportar al desarrollo rural de los municipios del país (Decreto 893 de 2017) para dar cumplimiento a uno de los puntos de la Reforma Rural Integral del Acuerdo Final de Paz. La premisa que subyace a los PDET es que se requiere un profundo cambio en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de estos territorios para la construcción de una paz estable y duradera, así como para superar las condiciones que prolongaron el conflicto armado, garantizar la no repetición y asegurar el bienestar y el buen vivir de la población en las zonas rurales.

Por su parte, las Zonas Futuro van dirigidas a las áreas geográficas de interés nacional en donde convergen diferentes factores de criminalidad, así como economías ilícitas y violencia, lo que afecta la seguridad, la salubridad del agua, la biodiversidad y el medio ambiente. De acuerdo con la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, su propósito es atender los territorios que históricamente han presentado afectación del agua, de la biodiversidad y del medio ambiente; espacios vacíos de institucionalidad o con precaria institucionalidad; economías ilícitas y presencia de grupos armados y delincuencia.

¹ Para mayor información ver: "Todo sobre el PDET" en: https://www.renovacionterritorio.gov.co/especiales/especial_pdet/ (consulta: 23 de abril de 2022).

Es el caso del municipio de Caldono (departamento de Cauca), donde hubo cambios importantes en el territorio luego de la firma del Acuerdo, mismos que incluyen inversión en educación para favorecer la gestión administrativa del directivo docente rural, ya que llegaron recursos para atender las necesidades de las instituciones educativas. A propósito, un directivo de Caldono narra su experiencia en el tránsito a la paz:

...nosotros ya estábamos cansados de tanta guerra, de tanto conflicto, de tanta violencia a nivel del municipio y cuando se abre esa oportunidad créame que allí empezaron cosas muy interesantes para el municipio, porque el Estado llegó, es más, ese Acuerdo contempló la creación de los municipios PDET, programas con desarrollo y enfoque territorial y mira cómo ha llegado el progreso, se están pavimentando las vías de acceso a la cabecera municipal, eso para nosotros ha sido la felicidad más grande del mundo (participante Caldono-Cauca, grupo focal 3).

La experiencia de un directivo en San José de Caunatí en Tumaco-Nariño, al sur del país, va en la misma línea de percibir una situación que ha ido aliviando afectaciones de la violencia:

...después del Acuerdo de Paz vino una estrategia de este gobierno, que está a punto de terminar, y es focalizar todos los territorios abandonados y que habían sido muy expuestos por la violencia; vinieron a darle como un alivio, por medio de mejorar las instituciones. Y ahí estuvimos nosotros también focalizados y hemos mejorado hartito (entrevista 2, participante Tumaco-Nariño).

Así mismo, luego de la firma del Acuerdo de Paz se experimentaron otros cambios subjetivos significativos:

...cambia muchísimo porque todos entramos en una nueva dinámica donde ya no se tenía esa presión, no se tenía esa angustia del conflicto en sí y nos da posibilidades de pensarnos mucho más en pedagogía, en hacer mucha más academia, dedicarnos a formar a nuestros estudiantes, digamos, de manera integral (participante Sumapaz, grupo focal 3).

La estrategia de las Zonas Futuro, como una forma de hacer paz en los territorios con inversión social y en educación, ha generado motivación en los directivos para promover una cultura de paz con oportunidades para saldar las deudas del país con la población del sector rural y gestionar proyectos que favorezcan la gestión académica, la infraestructura física y los proyectos productivos, entre otros.

¿Cambió la gestión del directivo docente rural?

La construcción de paz es una ardua tarea, y más en escenarios de violencia “complejos, dinámicos y en la mayoría de los casos, destructivos. Sólo cuando se comprende la totalidad de la complejidad se puede elegir qué intervención concreta hacer en un determinado escenario” (Lederach, 2016: 82), lo que hace viable la paz en general y, en nuestro caso específico, de la paz territorial en el país.

La paz territorial, concepto acuñado por Sergio Jaramillo, el alto comisionado para la paz en el gobierno de Juan Manuel Santos durante las negociaciones de La Habana, parte de dos ideas centrales: la necesidad de construir la paz en los territorios, y hacerlo a partir de distintos niveles que van de abajo hacia arriba, con el fin de dar respuesta de manera diferenciada a los problemas (Jaramillo, 2014).

En este nivel de análisis resultan pertinentes los aportes de Kalyvas (2006), quien señala que los conflictos son el resultado de las tensiones estructurales del ámbito nacional con los intereses de los niveles regional y local, y

a partir de allí identifica dos supuestos para la paz territorial: una aproximación diferenciada a la realidad de los municipios, veredas, regiones y subregiones para poder atender la diversidad de situaciones con diferentes soluciones; y tener en cuenta que la ausencia de instituciones estatales no significa necesariamente ausencia de orden y regulación social, ya que se reconoce la existencia de otros órdenes regulatorios de las comunidades que buscan suplir esas carencias. En los territorios emergen diferentes formas de asumir los conflictos de acuerdo con las características propias de cada comunidad, bien sea a través de la resistencia, la adhesión, la cooptación, la sumisión, la alianza, la resiliencia o la negociación, entre otras (Arjona, 2008).

En este marco, es necesario tener en cuenta las tensiones que abriga la gestión directiva, entre la autonomía que demanda el territorio y la presión de la política educativa, fundamentada ésta en requerimientos que imprimen a las instituciones educativas tareas para dar cuenta de indicadores; estas tensiones se dan con frecuencia en medio del desconocimiento tanto de las realidades de los contextos como de las construcciones propias de las instituciones y sus actores.

Así, comprender los cambios en la gestión de los directivos docentes rurales exige reconocer, tanto los contextos locales como las violencias que los diversos actores promueven en sus territorios; y ello demanda nuevas dinámicas en las prácticas directivas, en la búsqueda de estrategias situadas, para la construcción de esa paz territorial que requieren los municipios donde se encuentran sus instituciones educativas.

Para algunos directivos rurales su gestión se vio afectada con la aparición de nuevos grupos armados ilegales que imponen toques de queda y le dicen al maestro cuándo puede ir a trabajar; hay extorsión y apareció el fenómeno de zonas armadas en las veredas, que causan afectaciones emocionales, afectivas y económicas en maestros y comunidad educativa. Así

lo ha vivido uno de los directivos rurales en Antioquia:

Hay una situación particular y es que se han dado fenómenos que antes no se daban, por ejemplo, la presencia de grupos armados al margen de la ley, que son los que generan los toques de queda y son los que le dicen al maestro que no puede ir a trabajar porque hay una situación diferencial en las veredas. Eso antes no se daba y afecta el servicio educativo. Algunos grupos se están entrando a extorsionar y afectan en cuanto a lo psicológico la labor del maestro. Hay cosas que no se veían antes, como las zonas armadas en las veredas, enfrentamientos cerca a escuelas. Han retornado esas épocas de hace muchos años, de zozobra y de inquietud en el magisterio del campo en Antioquia (participante Medellín, grupo focal 1).

Otras situaciones se hacen visibles en los relatos de los directivos; así, por ejemplo, en el Chocó han arribado nuevos grupos armados ilegales y delincuenciales que están reclutando a niños, niñas y jóvenes, y de paso aprovechan la telefonía celular para asustar e intimidar a maestros y grupos de padres de familia a través de WhatsApp. De otra parte, se están presentando nuevas violencias en el territorio, como la extorsión, los atracos y los asesinatos, todo lo cual trae como consecuencia el cierre temporal de algunas escuelas (sin embargo, es pertinente mencionar que la violencia en el Chocó es consuetudinaria). Ante situaciones como éstas, desde la gestión directiva se promovió la implementación de la jornada única y solventar un poco la situación de pobreza en sus territorios, porque a causa de las minas antipersonales los padres de familia no pudieron volver a cultivar, cazar o pescar.

...nosotros acá en la institución educativa lo que hicimos fue adoptar la jornada única como una estrategia para evitar, obviamente, que nuestros estudiantes fueran reclutados por los grupos al margen de la ley, y pues con

la jornada única lo que hicimos fue ampliar, obviamente, la jornada escolar y laboral con unos beneficios bien claros para nuestras comunidades (participante Bagadó-Chocó, grupo focal 1).

Otra práctica de gestión de algunos directivos ha sido la aplicación del enfoque de la justicia escolar restaurativa como estrategia política y pedagógica que busca el reconocimiento de la paz como un derecho de los ciudadanos. La restauración es adoptada como una medida de hacer justicia en la escuela y, así, promover una convivencia solidaria y respetuosa, disminuir las violencias y hacer de la institución educativa un territorio de paz. Así queda ilustrado en algunas experiencias concretas:

En cuanto a la justicia escolar restaurativa, lo que se ha tratado es de reformar los manuales de convivencia y evidenciar a la persona que hace daño por violencia, y la persona que se ve afectada por esa situación debe recibir algún tipo de restauración por parte de la persona que lo agrede, y ese tipo de restauración debe ser desde la parte pedagógica, mirar cómo el agresor necesariamente tiene la obligación de reconocer su error, pero también de restaurar en alguna medida al afectado (participante Distrito Capital de Bogotá, grupo focal 2).

La justicia está estrechamente relacionada con la convivencia y la necesitamos porque ella nos orienta en la búsqueda de la igualdad, del bien individual y del bien común, en los mecanismos de regulación social, en el abordaje de conflictos, en las formas de sancionar las infracciones frente al incumplimiento de la ley y en la creación de criterios para determinar y juzgar lo que es justo e injusto (Arias, 2012). Así, por ejemplo, un directivo explica el alcance de esta práctica:

Después de la firma del Acuerdo de Paz, y a partir del 2016, estoy utilizando la justicia transicional en la institución educativa y la

justicia especial para la paz, donde tienen la oportunidad de llegar guerrilleros, paramilitares y militares del gobierno, gente que ha hecho masacres, violadores de derechos, y ellos tienen que ser escuchados porque ese es el proceso de paz. Entonces en la institución, utilizando los círculos de paz y las acciones restaurativas, le damos la oportunidad al estudiante que cometió un error, pues los llevamos a un círculo de paz, para que después de un diálogo, reconozca su error, tenga esa valentía y haga una acción restaurativa (participante Nariño, grupo focal 1).

Como podemos inferir de la experiencia, la justicia restaurativa no sólo aporta pautas para la reconciliación, sino que da un paso más allá, al brindar un resultado restaurativo derivado del proceso formativo con los directamente implicados, para una mejor convivencia escolar y social. Se puede afirmar que los directivos docentes están construyendo una plataforma transformadora en sus territorios con iniciativas que responden a un cambio constructivo y genuino en lo más profundo de esas relaciones. Este trabajo no finaliza con la firma del Acuerdo de Paz, el cese al fuego o la entrega de las armas; es fundamental reconocer que el conflicto permanecerá y que exigirá otras plataformas relacionales que posibiliten ese compromiso en los múltiples niveles de los territorios afectados. Ahora bien, estas transformaciones se asocian a la “gestión territorial como un proceso de construcción colectiva del territorio” (Acosta *et al.*, 2020: 52), como bien lo expresó un directivo docente:

Tenemos que trabajar mucho el tema de la gestión, porque es una herramienta fundamental para poder sacar adelante nuestras instituciones educativas. No sirve un directivo docente de salario, a las comunidades rurales no les sirve ese tipo de perfil porque entonces los procesos se van a quedar estancados y sencillamente las instituciones son las afectadas. El papel del actual directivo docente tiene que

cambiar; se requiere un directivo docente que concerte. El directivo está llamado a orientar, a acompañar, a guiar, a hacer equipo; eso es lo que yo llamo la estrategia de gobierno, porque todos los estamentos de la comunidad son importantes para que nuestra función de directivo verdaderamente tenga efectos directivos hacia la institución, para verdaderamente aportarle a la construcción de una paz desde la institución, con proyección a la comunidad y que eso también redunde en el territorio (participante Cauca, grupo focal 3).

Aquí la escuela rural es fundamental frente al significado y desafíos del Acuerdo de Paz como una oportunidad de democratización socioeconómica y política, en donde se favorece la restauración como principio de convivencia.

...se encuentra uno en las veredas con que los padres de familia dicen: “profesor, lo único que nosotros esperamos es que la guerra no vuelva, que podamos seguir trabajando, que podamos seguir educando a nuestras generaciones y que la guerra no regrese”. Y se ponen muy sentimentales cuando cuentan el rigor de la guerra con todos ellos. Entonces, digamos que la escuela ejerce ese proceso de ayudar a superar todas esas secuelas, todas esas dificultades que quedaron allí y hoy poder vivir en una relativa calma, en una relativa paz (participante Sumapaz, grupo focal 3).

Así, la escuela puede dinamizar un nuevo relato que nos lleve a una visión más compleja de esa otra Colombia para alcanzar la reconciliación mediante procesos pedagógicos que promuevan una cultura de paz diferenciada, que responda a las paces que necesitan los territorios del país.

DISCUSIÓN

La realidad social y política del país en su devenir histórico durante los últimos 60 años nos

obliga a ir más allá de miradas coyunturales y a tener una mirada ponderada de las posibilidades y limitaciones de la paz territorial después de la firma del Acuerdo de Paz. En el horizonte debe estar la especificidad de las regiones y la interacción entre la nación, las regiones y las localidades (González, 2020), lo que nos exige analizar el corazón de las realidades territoriales donde la violencia ha dominado y, por supuesto, afecta la construcción de paz.

Esta aproximación a la educación rural vista desde la perspectiva de los directivos docentes rurales luego de la firma del Acuerdo de Paz reitera la deuda histórica, social, política y económica con la población campesina del país y su derecho a tener una vida digna.

En muchos territorios rurales la escuela es la única institución formal con la que la comunidad cuenta para su desarrollo como sociedad a modo de espacio de reunión y de información (Alarcón, 2016); con la firma del Acuerdo de Paz emergieron en los territorios nuevas conflictividades y con ellas la continuidad de ecologías violentas o contextos de socialización en los cuales acontecen procesos de formación de subjetividades condicionados por la violencia política (Herrera *et al.*, 2013); por los alcances de este estudio es necesario profundizar en ello en futuras investigaciones y aportar al campo de este conocimiento ya iniciado en otros trabajos (Herrera *et al.*, 2013; Vélez *et al.*, 2017).

Los hallazgos permiten ratificar lo señalado por Acosta *et al.* (2020) en relación con el potencial que encierran las prácticas de gestión educativa, pedagógica, administrativa y comunitaria de los directivos, frente al potencial ilimitado que ofrece el territorio; estas prácticas se despliegan en las diversas formas de enfrentar la violencia, el reclutamiento ilegal de los estudiantes, el hostigamiento, las amenazas y los atentados hacia los profesores, entre otros. Podríamos afirmar que emerge una nueva práctica de gestión: la gestión de la paz en sus territorios, lo cual coincide con los planteamientos de Bautista y González (2019),

quienes advierten que, en el marco del conflicto armado y del posacuerdo, los docentes y directivos desempeñan dos roles reconocidos en la literatura: víctimas directas del conflicto armado y agentes para la superación del conflicto armado y constructores de paz.

En este sentido, Arias (2012) señala que, en la construcción de paz en el país, la justicia restaurativa permitirá una valiosa articulación entre la justicia con el tejido social, el perdón y la reconciliación; al incorporar elementos de naturaleza subjetiva y valorativa, la justicia restaurativa abre oportunidades en el campo de las pedagogías para la paz, en las formas de comprender y aplicar las sanciones a nivel general y, en especial, en los escenarios familiares y educativos.

Finalmente, se requiere mayor investigación para comprender las prácticas de los directivos docentes, pues, como se encontró, debido a la diversidad de contextos sociales, culturales y territoriales en las que se llevan a cabo —y a los impactos de las violencias que allí se viven— no son homogéneas. Estamos de acuerdo con Vásquez (2006), Vásquez *et al.* (2011), González *et al.* (2015) y González (2020) en que la configuración de los territorios ocupados por los grupos armados ilegales en el conflicto armado, de los territorios en disputa o los territorios vinculados militarmente al conflicto, marcan condiciones particulares que exigen un acercamiento que considere los diferentes procesos de poblamiento, las características particulares de cada localidad, las construcciones de paces que se han dado y el papel que allí han jugado los directivos docentes rurales y la escuela.

CONCLUSIONES

Ante la baja presencia estatal en las regiones periféricas del país, las propuestas de paz territorial requieren un profundo fortalecimiento de la institucionalidad local y regional y una construcción del Estado desde el nivel local.

Lederach (2016) afirma que desde 1990 se han redactado más de ochenta acuerdos de

paz, parciales o completos, en el mundo, pero “decenas de esos acuerdos han fracasado, cayendo en reiterados combates y nuevas rondas negociadoras” (Lederach, 2016: 97-98). Precisamente, lo encontrado en las entrevistas y grupos focales ratificaría esa complejidad: algunos de los directivos han experimentado que después de la firma del Acuerdo de Paz, en los territorios han estado presentes otros grupos armados ilegales y que incluso territorios que tenían cierta tranquilidad, después del Acuerdo están viviendo dinámicas violentas que no habían conocido.

Esto se debe a que, entre otras cosas, el conflicto como escalada posee varias etapas y evoluciona en el tiempo: atraviesa décadas e incluso generaciones; el ascenso del conflicto es extenso y toma varios años, pero la imagen que tenemos de los acuerdos de paz la visualizamos en periodos mucho más cortos. El Acuerdo, visto como una negociación, es tan sólo un momento en el tiempo y el postacuerdo el camino para salir de la escalada del conflicto. De allí que sea fundamental el compromiso de los entes gubernamentales, pero en general de todos los colombianos, con las acciones que devienen posterior al Acuerdo.

Por otro lado, ya que los directivos participantes señalan que posterior al Acuerdo de Paz han vivido la presencia de otros grupos armados en los territorios, esta realidad viene acompañada de acciones por parte de ellos que permite hablar de formas de tramitar el conflicto. En efecto, los directivos asumen el reto de gestionar y liderar las instituciones a su cargo; para ello exigen a las respectivas secretarías de Educación, propician la participación de los estudiantes y profesores y motivan acciones pedagógicas. Así, el trámite del conflicto no sólo es un asunto de control de la violencia armada, sino de organización social y de generar las condiciones para que la escuela pueda ejercer su oficio: la formación de sujetos a partir de la enseñanza.

En este contexto, encontramos un cambio relevante en la gestión de los directivos

docentes rurales, quienes están construyendo una plataforma transformadora en sus territorios con iniciativas que buscan responder a un cambio constructivo para una gestión territorial que aporte a la construcción de paz.

La comprensión del lugar de los docentes en las dinámicas de gestión educativa y dirección puede verse desde dos perspectivas: una relacionada con los sectores rurales y sus complejidades, y otra relacionada con la ausencia de políticas educativas claras de vinculación, estímulo y condiciones que les permitan ejercer su labor sin detrimento de su dignidad humana, su rol profesional y del reconocimiento social como uno de los actores fundamentales del sector educativo.

Sin embargo, si bien se percibe compromiso de los directivos rurales participantes en el estudio, la buena voluntad de los directivos merece un acompañamiento del Estado colombiano, particularmente a nivel presupuestal, ya que gran parte de las iniciativas que ellos proponen encuentran su mayor obstáculo en la falta de recursos financieros.

De otro lado, si bien el proceso de paz con las FARC trajo evidentes consecuencias positivas, los directivos participantes en el estudio expresan el surgimiento de nuevas dinámicas violentas que están afectando a sus territorios y, desde luego, a la comunidad educativa. Esto obliga a comprender el conflicto más allá de los actores que intervienen en éste, es decir, como la síntesis de estructuras socioeconómicas y culturales que no se transforman con el desarme de un grupo. La tarea por comprender qué relaciones hacen posible el surgimiento de actores violentos y que alimenta el endémico conflicto en Colombia sigue pendiente de ser resuelta y, particularmente, la educación tiene mucho que aportar a la solución de tal interrogante. Efectivamente, la educación, como campo de saber, tiene categorías teóricas que permiten aportar en la comprensión del fenómeno del conflicto colombiano. Para ello, primero que todo, es necesario reconocer

que, si bien la educación se alimenta de otras disciplinas, tiene una tradición teórica propia que le brinda un estatus epistemológico que le permite enunciar explicaciones de los objetos de investigación que analiza, por ejemplo, sobre la enseñanza. Esto es fundamental para reconocer en los profesores, en este caso los directivos docentes, sujetos con capacidad de investigar y comprender los fenómenos, pues de lo contrario ellos quedan reducidos a funcionarios: aquel que aplica lo que los otros le dicen qué hacer. Sin embargo, como se puede ver en este artículo, los directivos docentes son intelectuales comprometidos con su territorio; de hecho, gran parte del accionar de los grupos armados está encaminado en silenciar este rol de intelectual comprometido.

Finalmente, es pertinente reiterar la importancia de comprender la educación rural más allá de los indicadores anquilosados de la calidad estandarizada, toda vez que la realidad rural exige comprender la práctica educativa como un compromiso que enfrenta diversas dificultades en los planos sociales, económicos, culturales y políticos. Visto así, la evaluación de la educación y, por extensión, de la labor profesoral y de los directivos docentes, debe ser analizada desde una perspectiva compleja, esto es, considerando aspectos multicausales en lugar de ver la educación como una actividad de causa-consecuencia, donde la incidencia de una variable modifica, supuestamente, el resultado. En efecto, el hecho de que las escuelas rurales tengan más recursos económicos no mejora de suyo los resultados de los estudiantes, pues ellos/ellas y sus profesores podrían estar coaccionados por grupos armados que perjudican la dinámica de enseñanza. Consecuentemente, una política para la educación rural debe partir de diagnósticos en clave de totalidad que consideren las múltiples determinaciones de los diversos contextos rurales colombianos y no caer en la simplificación del fenómeno, porque sería el primer paso para su fracaso.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Wilson, Nadia Ángel, Tito Pérez, Adriana Vargas y Daniel Cárdenas (2020), *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*, Bogotá, Universidad de La Salle
- ALARCÓN, Paula (2016), *La escuela rural en el conflicto armado: estudio de las reconfiguraciones de las escuelas en las veredas La Estrella y San Francisco, San Luis, Antioquia*, Trabajo de Grado, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ARIAS, Rosa (2012), *Implicaciones de la justicia, derechos y normatividad en la convivencia escolar*, Tesis Doctoral, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- ARJONA, Ana (2008), “Grupos armados, comunidades y órdenes locales: interacciones complejas”, en Fernán González (ed.), *Hacia la reconstrucción del país. Desarrollo, territorio y política en regiones afectadas por el conflicto armado*, Bogotá, CINEP/Odecofi/COLCIENCIAS, pp. 105-167.
- BAUTISTA, Marcela y Gloria González (2019), *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*, Bogotá, Fundación Compartir.
- BOIX, Roser (2014), “La escuela rural en la dimensión territorial”, *Revista de Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 89-97. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- BORJA, Cristian y Reinaldo Granada (2021), “Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos”, *Revista CS*, núm. 33, pp. 205-235. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i33.3995>
- CORBETTA, Silvia (2009), “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, en Néstor López (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP, pp. 263-303.
- CORTÉS, Amanda, Tito Pérez y Francisco Guerra (2016), “La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 71, pp. 383-397.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (1998), *The Landscape of Qualitative Research*, Los Ángeles, Sage Publications.
- ECHAVARRÍA, Carlos, José Vanegas, Lorena González y Julián Bernal (2019), “La educación rural ‘no es un concepto urbano’”, *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 79, pp. 15-40. DOI: <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- FUSTER, Doris (2019), “Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 1, pp. 201-229.
- GÓMEZ, Francy, Edier Bustos y Jaime Reyes (2021), “La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural”, *Territorios*, núm. 44, pp. 1-27.
- GONZÁLEZ, Fernán (2020), *Más allá de la coyuntura. Entre la paz territorial y “la paz con legalidad”*, Bogotá, CINEP/Programa por la Paz.
- GONZÁLEZ, Fernán, Tania Guzmán y Víctor Barrera (2015), “Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión”, Documento Ocasional N° 79, Bogotá, CINEP/Programa por la Paz.
- Gobierno Nacional/FARC-EP (2016), *Acuerdo final Gobierno de Colombia-FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, Bogotá, Desde Abajo.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- HERRERA, Martha, Piedad Ortega, José Cristancho y Vladimir Olaya (2013), *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- JARAMILLO, Sergio (2014, 13 de marzo), “La paz territorial”, conferencia dictada en la Universidad de Harvard, Cambridge, República de Colombia-Alto Comisionado para la Paz, en: <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2022).
- KALYVAS, Stathis (2006), *Logic of Violence in Civil War*, Cambridge, Cambridge University.
- LEDERACH, John (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, Nueva York, Good Books.
- LEDERACH, John (2016), *La imaginación moral. El arte y el alma en la construcción de la paz*, Bogotá, Semana Libros.
- MANEN, Van (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books.
- MARTÍNEZ, Miguel (2008), *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*, México, Editorial Trillas.
- MORENO, Emilce, Félix Hernández y Oscar Cuesta (2022), “Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia”, *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, núm. 37, pp. 80-98.
- PATTON, Michael (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- RIVERA, Álvaro (2015), “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo*, vol. 29, núm. 65, pp. 99-120.

- RIVERA Sepúlveda, Álvaro Andrés y Yolanda Guerra (2020), “Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 61, pp. 102-121.
- UNESCO (2014), *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*, París, UNESCO.
- VÁSQUEZ, Teófilo (2006), “Dinámicas, tendencias e interacciones de los actores armados en el Magdalena Medio”, en Mauricio Archila Neira, Ingrid Johanna Bolívar, Álvaro Delgado Guzmán, Martha Cecilia García Velandía, Fernán González González, Patricia Madariaga, Esmeralda Prada y Teófilo Vásquez Delgado (cols.), *Conflicto, poderes e identidades en el Magdalena Medio 1990-2001*, Bogotá, Colciencias/CINEP, pp. 313-368.
- VÁSQUEZ, Teófilo, Andrés Vargas y Jorge Restrepo (eds.) (2011), *Una vieja guerra en un nuevo contexto: conflicto y territorio en el sur de Colombia*, Bogotá, CINEP/PPP-Odecofi-Colciencias/CERAC/Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- VÉLEZ, Gerardo, Piedad Ortega y Jeritza Merchán (2017), “La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria”, *Revista Voces y Silencio*, vol. 1, núm. 8, pp. 191-205.
- VERGARA, Wilson, Rosalina González, Claudia Álvarez, Carmen Camacho, Hermano Ardila y Daniel Lozano (2014), “El observatorio rural de la Universidad de La Salle: un centro de reflexión para la ruralidad colombiana”, *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 64, pp. 27-51.